

Gyldighet og «takt»

i samfunnskunnskapsundervisningen

**Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i
samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrinn**

doktoravhandling
Elsa Løfsnæs

NTNU - Trondheim

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Denne avhandlingen framstiller og tolker i et fenomenologisk perspektiv hva fem lærere på fådelt skolens mellomtrinn ville oppnå med undervisningen. Det redegjøres for hvordan de mener at de didaktisk planla og tenkte, og hvordan de tenker etter undervisningsgjennomføring. Utgangspunktet for avklaring av den enkelte lærerens tenkning og planlegging er fire gjennomførte undervisningsopplegg i samfunnskunnskap. Undervisningsoppleggene utredes etter tur umiddelbart etter gjennomføring.

Samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfaget gir et annet utgangspunkt for undervisning i fådelt skole enn f.eks. undervisning i typiske progresjonsfag gir. Undervisning i dette hovedmomentet vektlegger fellesskapet i klasseenheten, og forener på mange måter den nasjonale læreplanens målsetninger for læring og sosialisering i bred forstand.

Lærernes tenkning og planlegging forstås på bakgrunn av erfaring med konkrete undervisningssituasjoner, som didaktiske analysekategorier ut fra kodete aktivitetssegmenter i en handlingsteoretisk forståelsesramme. Dette analyseres videre i et kunnskapsteoretisk perspektiv, forstått som praktiske og formale kunnskaper. Den kunnskapsteoretiske analysen inngår både i avdekkingen av hvilke kunnskaper lærerens didaktiske tenkning og planlegging representerer, og som en nærmere analyse av denne kunnskapens kunnskapsteoretiske status.

Som didaktiske tankestrukturer må denne tenkningen nødvendigvis ha generelle trekk som er gjeldende for all pedagogisk tenkning og planlegging uansett skoleslag. I tillegg har begrunnelser og årsaksforklaringer sine særegne trekk innen de fagspesifikke rammene og den kontekstuelle rammen fådelt skolen representerer.

Å forsøke å forstå mest mulig helhetlig lærerens tenkning og undervisnings-planlegging gir et bilde av den mangesidige rollen læreren i slike små skolesamfunn har. Med få elever i klassen ser læreren i større grad den enkelte eleven i sin unike livsverden og engasjerer seg på et bredt felt. Nærheten mellom lærer og den enkelte elev i en liten elevgruppe gir store muligheter for å prøve ut pedagogiske idéer, men kan også gi fallgruver.

Datainnsamlingen skjedde gjennom intervju. Den datagenereringen dette representerte framstilles først som lærerens praktiske argumentasjon forsøkt fenomenologisk forstått slik læreren så det. Deretter tolkes det kunnskapsgrunnlaget som den enkelte lærerens tenkning og undervisningsplanlegging representerte, først som enkeltcase og deretter oppsummert på tvers av casene.

Som enhver klasseromsforsker kan jeg bare forstå undervisningsvirkelighetene gjennom egne forståelsesrammer som her er søkt underbygget med teoretiske rammer for tolkning. Jeg mener ikke å ha fått den fulle innsikt i disse lærernes tenkning og planlegging tilknyttet dette faglige hovedemnet. Til det dreier lærerrollen seg om for mange mangesidige og komplekse mellommenneskelige fasetter i et samspill mellom lærer og elever. En kan aldri fullt ut forstå,

og langt mindre gjengi til andre, andre personers erfaringer. At slik forskning må framstilles ut fra en forståelsesramme kan en imidlertid aldri komme bort fra. Framstillingen kan i lys av forståelsesramme gi oss nærmere innsikt i hva undervisning i slike kontekstuelle sammenhenger dreier seg om.

Undervisning framstår som kompleks og mangedimensjonell i sin sammenheng. Å forstå slike sammensatte virkeligheter krever avdekking av mange forståelsessammenhenger, noe som også skaper tilsvarende mangesidige utredninger i denne framstillingen. Å tilegne seg helheten i framstillingen vil derfor kreve både anstrengelse og engasjement av leseren. Jeg vil til gjengjælde love leseren at slik anstrengelse vil gi en avklaring av noen grunnleggende ting som en behøver å vite noe om i didaktikken, både generelt forstått og forstått i slike eksplisitte sammenhenger.

Jeg vil rette en takk til de lærerne som sa seg villige til å delta i forskningsprosjektet. Uten disse lærernes villighet til å stille sin tenkning og undervisningsplanlegging åpen for granskning, kunne jeg ikke kommet fram til noe resultat. Takk også til Høgskolen i Nesna som bidro med tidsressurs i arbeidsavtale og driftsmidler. Med slike rammer var det mulig å gjennomføre dette forskningsarbeidet. En takk rettes også til kollegaene 1. amanuensis Harald Nilsen for korrekturlesning, professor Karl Jan Solstad og høgskolelektor Ole Johan Ulriksen for gjennomlesning. En takk må også rettes til min ektemann, høgskolelektor Per Amundsen, som innimellom dro meg bort fra bøkene og datamaskina og bidro til at jeg klarte å finne en god balanse mellom arbeid og fritid.

En spesiell takk rettes til veilederen, professor Stefan Hopmann ved NTNU. Den åpne og klare kommunikasjonen som denne veiledningen representerte, var til stor hjelp i arbeidet.

Høgskolen i Nesna, 21.01.2002
Elsa Løfsnæs

(Originalutgaven var skrevet på Word Perfect – Macintosh. Ved transformering over til PC, har denne utgaven fått et større sideantall.)

INNHOLDSFORTEGNELSE

	<i>Forord</i>	
1.0	INNLEDNING	s. 9
1.1	Utgangspunkt for forskningsinteresse	s. 11
1.2	Faglig fokusområde	s. 12
1.3	Praktisk forskningsramme	s. 12
1.4	Forståelse av tenkning og planlegging utført som tankestrukturer i praktisk handling	s. 13
1.5	Avhandlingens oppbygning	s. 14
2.0	LÆRERES TENKNING OG PLANLEGGING SOM FORSKNINGS- FELT	s. 15
2.1	Historisk utvikling på feltet	s. 18
2.2	Teoritradisjoner og eksempler innen det som mer eksplisitt kan benevnes som lærertenkningstradisjonen	s. 24
2.2.1	Læreres tenkning forstått som ulike kognitive tankestrukturer	s. 24
2.2.2	Læreres tenkning forstått som praksiskunnskap i lys av forskjellige kunnskapsteoretiske forståelsesrammer	s. 25
2.2.3	Lærertenkning forstått som «common sense» eller «folkelig» måte å tenke på	s. 30
2.3	Oppsummering av kapitlet om læreres tenkning og planlegging som forskningsfelt	s. 32
3.0	HANDLINGSTEORETISK UTGANGSPUNKT - COMMON-SENSE TOLKNING OG VITENSKAPELIG TOLKNING AV LÆRERES TENKNING OG PLANLEGGING	s. 33
3.1	Menneskers måte å inneha kunnskap på	s. 35
3.1.1	Den individuelle og den intersubjektive karakteren av common -sense kunnskapen - et system av begrepsstypikalitet	s. 36
3.1.2	Den sosiale verdens struktur og dens typifikasjoner av common -sense begrep	s. 38
3.1.3	Handlingsmønstre og persontyper	s. 39
3.2	Rasjonell handling innen common -sense erfaring	s. 42
3.3	Forskningens begrepskonstruksjoner	s. 44
3.4	Vitenskapelige begrepskonstruksjoner av rasjonelle handlingsmønstre	s. 47
3.5	Oppsummering av kapitlet om handlingsteoretisk utgangspunkt og videre perspektivering	s. 49
4.0	KUNNSKAPSTEORETISK GRUNNLAG FOR UNDERSØKELSEN, OG BESTEMMELSE AV KUNNSKAPEN I ET SLIKT PERSPEKTIV	s. 49
4.1	Kunnskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for tolkning	s. 50

4.2	Praktiske argumenter ender i handling	s. 53
4.2.1	Praktiske argumenter forstått i denne betydningen skiller seg fra de refleksjoner læreren gjør seg underveis i arbeidet	s. 54
4.3	Personlig «takt» som innlevelsesorientert «takt»-begrep og kunnskapsgrunnlag	s. 56
4.4	Kunnskapsteoretisk analyse	s. 59
4.5	Oppsummering av kapitlet om kunnskapsteoretisk grunnlag for undersøkelsen - bestemmelse av kunnskapen i et slikt perspektiv og videre perspektivering	s. 65
5.0	DIDAKTISK ANALYSE	s. 65
5.1	Analytisk grunnlag i nasjonal læreplan (L97) for valg av didaktisk modell	s. 70
5.2	Nærmere om den valgte didaktiske analysemodellen	s. 72
5.2.1	Didaktikken i et fagdidaktisk perspektiv	s. 74
5.3	Særtrekk ved den faglige organiseringen i fådeltskolen	s. 88
5.4	Oppsummering av kapitlet om didaktisk analyse og videre perspektivering	s. 89
6.0	PROBLEMSTILLING	s. 90
6.1	Nærmere presisering av delproblemstillingene - oppsummering og perspektivering	s. 91
7.0	FORSKNINGSDESIGN	s. 96
7.1	Analysekatogrier for aktivitetssegmenter	s. 103
7.2	Utvalg	s. 105
7.3	Det kvalitative forskningsintervju	s. 107
7.4	Analysen av kvalitative intervju	s. 113
7.5	Drøfting av tilnærmingen til praksisfeltet og undersøkelsens begrensninger	s. 116
8.0	PÅ HVILKET KUNNSKAPSGRUNNLAG SØKES UNDERVISNINGEN GJORT GYLDIG FOR ELEVENE	s. 123
8.1	Case 1	s. 126
8.1.1	Lærerens praktiske argumentasjon i case 1	s. 127
8.1.2	Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 1	s. 144
8.1.3	Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 1 søkes gjort gyldig for elevene	s. 154
8.2	Case 2	s. 156
8.2.1	Lærerens praktiske argumentasjon i case 2	s. 156
8.2.2	Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 2	s. 175
8.2.3	Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 2 søkes gjort gyldig for elevene	s. 182
8.3	Case 3	s. 184
8.3.1	Lærerens praktiske argumentasjon i case 3	s. 185

8.3.2	Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 3	s. 202
8.3.3	Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 3 søkes gjort gyldig for elevene	s. 210
8.4	Case 4	s. 211
8.4.1	Lærerens praktiske argumentasjon i case 4	s. 212
8.4.2	Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 4	s. 231
8.4.3	Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 4 søkes gjort gyldig for elevene	s. 238
8.5	Case 5	s. 239
8.5.1	Lærerens praktiske argumentasjon i case 5	s. 240
8.5.2	Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 5	s. 258
8.5.3	Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 5 søkes gjort gyldig for elevene	s. 266
9.0	PÅ HVILKE KUNNSKAPSBASER BYGGER LÆREREN SIN UNDERVISNING I UTVALGTE SAMFUNNSFAGSEMNER PÅ FÅDELTSKOLENS MELLOMTRINN	s. 267
9.1	Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning	s. 267
9.1.1	Varierte valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse innen hovedemnet «Mennesket i møte med samfunnet»	s. 270
9.1.2	Variert grad av tilrettelegging for dialog og refleksiv bevissthet	s. 272
9.1.3	Fellestrekk i relasjon til kognitiv kunnskapsproduksjon, men intersubjektiv bevissthet støttet i variert grad opp om en bred kunnskapsproduksjon	s. 284
9.1.4	Lærernes tenkning og planlegging synes lett å havne i et selvforsterkende spor, og hemmer det brede målrepertoar som læreplanen framhever	s. 286
9.1.5	Vektlegging på enkeltdimensjoner i undervisningen syntes å være sterkt forankret i lærerens oppfatning av skolekultur	s. 289
9.1.6	Variert kildebruk og langsiktig planarbeid	s. 293
9.1.7	Utvidete arbeidsøkker og fleksibel timeplanbruk	s. 298
9.1.8	Bevissthet om aldersblanding og utnytting av dette som en ressurs	s. 300
9.1.9	Bevissthet om nærheten mellom partene, og mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet	s. 307
9.1.10	Til tross for forskjellige årsaksforklaringer og oppfatninger om rammebetingelser syntes små klasser å gi en følelse av handlingsrom	s. 315
9.2	Hvordan kan uttrykt kunnskap forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap	s. 322

9.2.1	Uttrykte typer kunnskap i case 1	s. 322
9.2.2	Uttrykte typer kunnskap i case 2	s. 325
9.2.3	Uttrykte typer kunnskap i case 3	s. 328
9.2.4	Uttrykte typer kunnskap i case 4	s. 331
9.2.5	Uttrykte typer kunnskap i case 5	s. 333
9.2.6	Oppsummering av hvordan uttrykt kunnskap kan forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver dette gir oss på slik kunnskap	s. 336
10.0	HVA FORTELLER KUNNSKAPSBASENE OM GYLDIGE KUNNSKAPER I SLIKE SAMMENHENGER	s. 349
10.1	Mot helhet i undervisningen	s. 349
10.1.1	Gjenkjennelse som grunnlag for kunnskapsproduksjon	s. 352
10.1.2	Gyldig undervisning forutsetter personlig, informert «takt»	s. 353
10.1.3	Undervisning krever intersubjektiv refleksiv bevissthet	s. 355
10.1.4	Tydelig tilrettelegging med nødvendig, men begrenset rasjonalitet	s. 363
10.2	Mot helhetlige, menneskelige relasjoner	s. 364
10.3	Mot helhet i innholdet	s. 364
10.4	Mot helhet i tid	s. 366
10.5	Mot helhet i det fysiske og kulturelle miljøet	s. 367
10.6	Fådeltskolen som særegent kvalitativt potensiale	s. 368
10.7	Sluttord	s. 369

Litteraturliste

Oversikt over figurer

<i>Figur 4.4.a:</i>	<i>Nivåer for rettferdiggjøring av formell kunnskap</i>	s. 62
<i>Figur 4.4.b:</i>	<i>Forståelse på forskjellige diskursnivåer</i>	s. 64
<i>Figur 5.2:</i>	<i>Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 135)</i>	s. 72
<i>Figur 5.2.1 a:</i>	<i>Motsetninger i læreplantolkninger (Englund 1981: 20, s. 52)</i>	s. 75
<i>Figur 5.2.1 b:</i>	<i>Samfunnskunnskapsemnets innhold</i>	s. 82
<i>Figur 7.1:</i>	<i>Analyse og framstillingsnivå ut fra Fenstermachers diskursnivåer</i>	s. 101
<i>Figur 8.0:</i>	<i>Punkter for innledende oppsummering av hvert enkelt case slik dette gjenfinnes i tolkningskapitlene på tvers av casene</i>	s. 124
<i>Figur 10.0:</i>	<i>En forenklet modell over sentrale forutsetninger for didaktisk gyldighet i undervisningen</i>	s. 351

1.0 INNLEDNING

Undersøkelse av fem læreres tenkning og planlegging i et avgrenset samfunnskunnskapsemne på fådeltskolens mellomtrinn analyseres her i et fenomenologisk perspektiv med utgangspunkt i Schutz' (1970, 1972, 1982) fenomenologiske alternativ, og med kunnskapsteoretisk utgangspunkt i Fenstermachers (1994) utredning om kunnskapsteoretisk analysegrunnlag. Schutz' fenomenologiske alternativ utgjør et sosiologisk perspektiv, et handlingsteoretisk utgangspunkt. Læreres tenkning og planlegging, analysert som formale og praktiske kunnskaper i et kunnskapsteoretisk perspektiv, kan gjennom en slik handlingsteoretisk forståelsesramme avklares som kunnskapsstrukturer og handlingsmønstre.

Planlegging forutsetter tenkning. På samme måte forutsetter undervisning både tenkning og planlegging. Dette griper inn i hverandre. Tenkningen er motivene bak de handlinger som gjøres i klasserommet, slik disse framstår i ettertid som intendert handling og som begrunnelse for gjennomført handling. Planleggingen er prosjektert handling (Schutz 1982, s. 27), den tenkningen som lå til grunn da læreren på forhånd så for seg handlingsforløpet. Til sammen refererer tenkning og planlegging til tankestrukturer slik disse framstår i praktisk handling og begrunnes ut fra dette.

Min interesse i læreres tenkning og planlegging var i utgangspunktet rettet mot lærernes kunnskapsteoretiske forståelse, samtidig som jeg ønsket å forstå hvordan kunnskapene framsto i praktisk handling. Et visst overblikk over forskningsfeltet var nødvendig for å bestemme seg for hvilken tilnærming jeg selv skulle ta til det å forstå mer om læreres tenkning og planlegging. Nærmere studium av læreres tenkning og planlegging ledet meg raskt inn i et bredt forskningsfelt. Innen dette forskningsfeltet forstås avklaring av læreres tankestrukturer som del av lærertenkningstradisjonen («teacher thinking») (Clark og Yinger 1977; Strømnes og Søvik 1987; Bergem 1993). Dette krever en avklaring i forhold til andre måter å forstå læreres tenkning på.

Med fokus på en praksistilknyttet tenkning og handlingsmønstre valgte jeg å forsøke å forstå dette både som kunnskapsfeltets nedfelte didaktiske kategorier og som tankestrukturer i et kunnskapsteoretisk perspektiv. Didaktisk tenkning kan forstås ut fra kunnskap innenfor en bred forskningstradisjon, og med felles referanseramme. Slik forståelse støtter seg på en rekke forskningsparadigmer. Her i Norge har bl.a. Kleven (1994, s. 19-48), i forbindelse med forskning på undervisning som valgsituasjoner, oppsummert forskningsparadigmer som forsøker å avdekke lærerdyktighet og god undervisning.

For å kunne forstå nærmere de didaktiske begrepene og modellene som lærerne forholder seg til i sin tenkning og planlegging, settes den kunnskapen dette representerer inn i en kunnskapsteoretisk forståelsesramme. Med utgangspunkt i vår utdanningstradisjon og hvordan vi forholder oss til kunnskapsbegrep i dagliglivet, søkes denne kunnskapen forstått som *formale* og *praktiske* kunnskaper slik jeg forstår Fenstermachers (1994) utredning av dette. Med inndeling av kunnskap i to slike grove typekategorier analysert i relasjon til hverandre, kan kunnskapen gis et dypere forståelsesnivå.

Lærernes tenkning og planlegging forstås altså både med utgangspunkt i de didaktiske relasjoner dette avdekker, de planleggingsmodeller dette representerer, og som tankestrukturer i praksis. Tilnærmingen forener didaktisk tenkning og læretenkningstradisjonen.

Fenstermacher (1994) forklarer hvordan formale og praktiske kunnskapskategorier kan anvendes både i analysen av lærerens kunnskapsbase forstått som tankestrukturer, og for en nærmere kunnskapsteoretisk analyse av de kunnskaper som kommer til uttrykk. En slik kunnskapsteoretisk analyse ga meg mulighet til å forene interessen i å forstå gyldigheten i lærerens tenkning og planlegging, og å forsøke å analysere de uttrykte kunnskapene nærmere som type kunnskap.

Noe av lærerens tenkning kan være vanskelig å analysere. Dette skyldes at det også kan ligge ubevisste kunnskapsaspekter til grunn for det som gjøres. Slike ikke øyeblikkelig bevisste aspekter definerer Fenstermacher som del av den kunnskapen som forevises i praksis. I analysen av det kunnskapsgrunnlaget hver enkelt lærer søker å gjøre undervisningen gyldig på, ser jeg dette kunnskapsaspektet i tråd med hvordan van Manen (1995) anvender begrepet lærerens personlige «takt». Begrepet «takt» brukes da som et innlevelsesorientert «takt»-begrep. Dette er et begrep for den mer personlige, men ubevisste stil. Begrepet berører formal så vel som praktisk kunnskap, men dreier seg om en kunnskap som vanskelig lar seg definere rasjonelt som formal eller praktisk kunnskap. Senere, i tilknytning til en nærmere analyse av hvordan uttrykt kunnskap kan forstås kunnskapsteoretisk, bruker jeg «takt»-begrepet på en annen måte. Da brukes begrepet med utgangspunkt i hvordan Metz (1995) utreder Johann Friedrich Herbarts begrep «takt», som et mellomledd mellom formal og praktisk kunnskap.

Avklaringen av læreres tenkning og planlegging tar sikte på å finne svar på hva som skaper en opplevelse av *gyldighet* i undervisning. Begrepet gyldighet, jfr. tittelen på oppgaven, peker mot det undersøkelsen vil finne svar på. Det som her søkes avdekket, er gyldigheten i lærerens tenkning forstått som didaktiske kategorier og tankestrukturer slik dette forstås i sammenheng med det som skjedde i gjennomført undervisning. Gyldighet skapes i undervisningen i samhandlingen mellom lærer og elever, og gis i den retrospektive avklaringen mellom forsker og lærer anerkjennelse i lys av allerede kodete intensjonelle handlinger (Schutz 1972, s. 101). Til slutt oppsummeres dette av forskeren som gyldighet i relasjon til kunnskapsfeltets referanseramme. Begrepet gyldighet utdypes nærmere tilknyttet avklaring av hovedproblemstillingen, jfr. kap. 6.

Begrepet «takt» peker fram mot en konklusjon om at en form for «takt» er en nødvendig forutsetning fra både lærers og elevers side for at den interaksjonelle undervisningen skal oppleves gyldig. «Takt»-begrepet viser først og fremst til Herbarts (Metz 1995) framheving av det subjektivt intuitive i utviklingen av personlig kunnskap, det subjektivt intuitive som kan informeres. Personlig informert «takt» er særlig nødvendig i slik interaksjonell samhandling som undervisning innebærer.

Analysen tar utgangspunkt i didaktiske kategorier i en analysemodell for didaktisk tenkning der de ulike didaktiske relasjonene ses som deler av en helhetlig sammenheng. En analysemodell for didaktisk relasjonstenkning operasjonaliserer lærernes tenkning og planlegging i forhold til grove kategorier (Bjørndal og Lieberg 1978). Gjennom en slik modell kan virkeligheten ses i relasjon

til de analysekategorier modellen fokuserer på. Virkelighet og modell vil stå i et dialektisk forhold til hverandre. Begrepene vil derfor endres når opplevelsen av den konkrete undervisningssituasjonen endres. Tenkningen og planleggingen avdekker dermed særegne trekk ved de fådelte skolene lærerne forholder seg til.

Ønsket om å forske på læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrinn har sin bakgrunnshistorie som jeg her kort skisserer innledningsvis, kap. 1.1. For å kunne sammenligne de enkelte casene velges et spesifikt faglig fokusområde. Dette utredes videre i kap. 1.2. Praktiske forskningsrammer utredes i kap. 1.3. Videre gis i kap. 1.4 en foreløpig forklaring av hvordan tenkning og planlegging kan forstås som effektivering av praktiske handlingsstrukturer. Til slutt redegjøres for avhandlingens oppbygning, kap. 1.5.

Undervisning framstår som kompleks og mangedimensjonell i sin sammenheng. Leseren vil derfor møte en framstilling der mange forhold griper inn i hverandre. Etter som jeg arbeider med Schutz og hverdagsteori på den ene side og kunnskapsteori på den annen side, kan det være vanskelig for leseren å følge meg i framstillingen. Forsøket på å skape oversikt kan derfor kanskje oppleves som at jeg gjentar meg selv noe. De forskjellige kunnskaper som den helhetlige forståelsen avdekker, griper inn i hverandre. Dette gjør at noe gjentakelse også blir nødvendig for å få framstilt de enkelte kunnskapsområdene og de forhold som virker inn på disse kunnskapsområdene. Samtidig stiller forskningsdesignet krav til framstilling på flere nivåer. Framstillingen forholder seg til enkeltcase, og oppsummerer på tvers av casene. Den tenkningen og planleggingen som dette representerer oppsummeres videre som helhetlige perspektiver.

1.1 Utgangspunkt for forskningsinteresse

Som lærerutdanner og kursholder møter jeg utfordringer med å skape en undervisning som kan gi best mulig meningsfylt grunnlag for den undervisningspraksisen som den enkelte student eller kursdeltaker selv skal utøve. I den sammenheng har jeg stadig møtt lærere som synes at en betingelse for å føle at de har fått skikkelig utbytte av undervisningen eller kurset, er at formale kunnskapsperspektiver har blitt problematisert i forhold til praksisperspektiver og de mange «ja, men...», «hvis ...», «på kort sikt...», «på lang sikt ...» og «hva hvis ...» har blitt belyst og drøftet.

Jeg har forøvrig mine nesten 20 års erfaring som grunnskolelærer, derav 12 år i fådelt skole, i mente. Da erfarte jeg at utfordringene for en stor del lå i å finne ut hvordan formale kunnskapsperspektiver på undervisningen kunne omsettes til praktiske kunnskapsperspektiver i klasserommet. Dette var utgangspunktet for ønsket om å forstå mer om hvordan lærere tenker og planlegger. Jeg ønsket å finne ut hvordan en gruppe lærere tenkte og planla sin undervisning i noen konkrete undervisningssammenhenger for bedre å kunne forstå det kunnskapsgrunnlaget lærerne bygger sin undervisning på. Særlig interessant syntes jeg det var å forsøke å forstå dette i relasjon til fådelte skoler som kontekstuell ramme for undersøkelsen. Små, fådelte skoler utgjør i større grad enn større skoler et enhetlig og oversiktlig miljø. Det emnet som jeg fokuserer på, må nødvendigvis få sin særegne utforming i de kontekstene som fådelte skoler utgjør.

1.2 Faglig fokusområde

De konkrete undervisningssammenhengene jeg forholder meg til er samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfagsundervisningen på fådelt skolens mellomtrinn. Det faglige utgangspunktet er emnet «Mennesket i møte med samfunnet» for 5. årstrinn (L97, s. 182). Dette emnet skisseres på følgende måte:

I opplæringa skal elevane:

- arbeide vidare med allment aksepterte normer og reglar for folkeskikk, samvær og samhandling. Arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspel mellom menneske i ulike roller: foreldre og barn, gutar og jenter, kvinner og menn, lærarar og elevar og mellom venner. Øve seg i å sjå og handtere konflikhtar
- bli kjende med kva eit samfunn er og korleis normene i det endrar seg. Lære om reglane i skulesamfunnet og ta del i arbeidet i rådsorgan og erfare korleis reglane dei er med på å fastsetje, påverkar skulekvardagen
- undersøkje korleis samfunnet har innretta seg for å dekkje behova vi har. Arbeide både med offentlege og private ordningar som til dømes helse, sjukehus, brannstell, politi, bank, forsikring, varehandel og ulike former for produksjonsverksemd

1.3 Praktisk forskningsramme

På bakgrunn av den handlingsteoretiske forståelsen med utgangspunkt i Schutz (1970, 1982), der kunnskap forstås i lys av etablerte «handlingsmønstre» (1982, s. 22-26), valgte jeg å forholde meg til lærere som hadde minst 8 års erfaring fra undervisning i fådelt skole. Å forholde seg til lærere med en viss erfaring var nødvendig for å kunne få tak på de handlingsmønstre lærernes tenkning og undervisningsplanlegging inngikk i. Enten praksis bygget på innarbeidete rutiner eller bevisst strategisk tenkning, vil dette inngå i et mønster i forhold til hvordan læreren oppfattet målsettinger og forsto egne og andre parters handlinger i forhold til det som skjedde i undervisningen. Det jeg søkte å avdekke var hvordan læreren forsto disse handlingsmønstrene.

Et utvalg på fem lærere utgjør 5 case. Jeg var hos hver av de fem lærerne til stede i 4 undervisningsopplegg knyttet til samfunnskunnskapsemnet, hvert opplegg av varig-het fra en time til en dag. Når mellomtrinnet er samlet i en klasse, utgjør dette 3- eller 4-delte skoler på barnetrinnet eller kombinert barne- og ungdomstrinn.

Jeg intervjuet lærerne på bakgrunn av planskisser og felles erfaring med hvert enkelt undervisningsforløp. En del praktiske opplysninger om didaktiske rammeforutsetninger, slik som skole- og klassestørrelse, antall lærere o.l., ble innhentet skriftlig før intervjuet startet. I

intervjuene forsøkte jeg å innhente en fenomenologisk forståelse av hvordan lærerne forsto de sammenhengene deres tenkning og planlegging forholdt seg til. Jeg forsøkte å forstå hvordan de forklarte det som skjedde etter endt undervisning, og hvordan de betraktet de variablene som influerte på situasjonen. Forstått i den helhetlige sammenhengen i et handlingsteoretisk perspektiv kunne jeg avklare hvilke kunnskaper lærerne brukte i sin tenkning og planlegging. De kunnskapene som dette uttrykte, ble betraktet å ligge implisitt i hvordan lærerne forklarte og begrunnet både intensjoner og hva som reelt skjedde i undervisningen. Samtidig forsøkte jeg å analysere de kunnskapene som lærerne uttrykte i forhold til hvordan de forsto dette i den kontekstuelle sammenhengen.

1.4 Forståelse av tenkning og planlegging effektivt som tankestrukturer i praktisk handling

Hvordan lærernes tenkning og planlegging ble effektivt som didaktiske relasjoner og tankestrukturer i praktisk handling kunne bare avklares etter endt undervisningsgjennomføring. Hvilken tenkning som gjorde seg gjeldende underveis i undervisningen (Schöns, 1983, «reflection in action») ble søkt avklart kun som en form for «rekonstruert logikk» (Pendlebury 1990) knyttet til praktisk handling. Perspektivene tilknyttet planarbeid gjort på forhånd, refleksjoner gjort underveis og refleksjoner på et generelt framoverskuende plan i ettertid vil alltid være influert av ulike meningssammenhenger (ibid.). Denne tenkningen i skiftet mellom perspektivene i ulike sammenhenger og på ulike nivåer kan ikke ses som en rettlinjert prosess (Etzioni 1984).

For at lærere skal klare å forholde seg til de mangfoldige perspektivene som en undervisningssituasjon krever, må de utvikle visse rutiner som de støtter seg på i arbeidet. Rutiner kan ses som innarbeidete mønstre på bakgrunn av tidligere hendelser og innøvd atferd. Dette kan ses som automatiserte forholdsregler i forhold til det som skjer i klasserommet (Peters 1984). Rutiner kan plasseres i forhold til tenkning - handling prosessen. Som Argyris og Schön (1974) påpeker, kan en se atferd som legemliggjorte teorier i bruk. Dette harmonerer med mitt handlingsteoretiske utgangspunkt i Schutz og den kunnskapsteoretiske forståelsen som utredes med utgangspunkt i Fenstermacher (1994). Teoriene er i handlingene.

Selv om lærerens tankestrukturer kan være preget av de handlingsmønstre som er utviklet i konteksten, er den enkelte lærer en tenkende person med sine intensjoner og ønsker. Lærerens oppgave er å søke å realisere de målene som den offentlige læreplanen setter for skolens virksomhet. For å realisere disse målene må læreren ha kunnskaper om hvordan målene skal forstås og hvordan de kan realiseres. Når læreren ser tilbake på erfaringene, avdekkes både lærerens kunnskaper og særegne trekk ved den virkeligheten tenkningen og planleggingen gjennomføres i.

Hvordan kunnskapen kan forstås, avhenger av om den kan uttrykkes direkte av læreren som formal kunnskap, eller om forståelsen kan drøftes i forhold til formal kunnskap på området. Lærerens plassering av kunnskapen, hvilke kilder til kunnskap lærerne bygger sin tenkning og

planlegging på, om det er læreboka, praksiserfaringer, offisiell læreplan, pedagogisk tenkning med utgangspunkt i oppfatning av elevers behov, etc., bidrar også til å avdekke hvilken kunnskap som ligger til grunn for de valg som ble tatt og det som skjedde i undervisningen.

Enhver yrkesprofesjon har sin interne referanseramme eller sine «meningsprovinser» (Schutz 1982, s. 341). Nasjonale læreplaner og vektlegging på en felles didaktisk referanseramme innen nord- og mellomeuropeisk undervisningsutdanning, ikke minst innen skandinavisk undervisningsutdanning og undervisningstradisjon (Hopmann og Riquarts 1995, s. 9), innebærer sosialisering inn i en slik felles referanseramme. Den enkelte lærers kunnskapsbase kan dermed forstås i relasjon til en slik felles formal referanseramme.

Analyse av praktiske tankestrukturer med utgangspunkt i didaktisk tenkning bidrar til å forstå og underbygge lærernes tenkning og planlegging slik den er effektivt i praktisk handling. Lærernes tenkning og planlegging analyseres med et fagdidaktisk perspektiv som sentreringspunkt og utgangspunkt i et vidt didaktikkperspektiv med utgangspunkt i en didaktisk analysemodell. I denne sammenheng er valgt Bjørndal og Liebergs (1978) analysemodell. Innenfor det fagdidaktiske perspektivet forstås lærernes tenkning og planlegging i relasjon til det faglige emnets egenart, dets karakteristiske innhold, oppbygning, ideér og strukturer. Bjørndal og Lieberg plasserer fagdidaktikken som et underområde under didaktikken (s. 26-36). Som Engelsen (2000) viser til, trenger vi både en fagdidaktikk som ser det enkelte faget, og en fagdidaktikk som har et samlende perspektiv på skole- og utdanningsfag. I begge tilfeller kan allmenndidaktikken gi vesentlige perspektiver. Undersøkelsen dreier seg om hvordan lærerens tenkning og undervisningsplanlegging kan forstås som «rekonstruert logikk» (Pendlebury 1990) etter endt undervisningsgjennomføring i et vidt fagdidaktisk perspektiv.

1.5 Avhandlingens oppbygning

For å gi en forståelse av min innfallsvinkel i relasjon til andre innfallsvinkler og del av en større sammenheng, redegjør jeg i kap. 2 for teoritradisjoner og eksempler innen forskning på lærerens tenkning og planlegging. Dette gjøres for å synliggjøre bakgrunnen for mitt valg av innfallsvinkel og de rammene dette settes inn i. Handlingsteoretisk utgangspunkt for undersøkelsen utredes i kap. 3. Kunnskapsteoretisk perspektiv utredes i kap. 4. Deretter redegjøres i kap. 5 for valg av didaktisk analysemodell, didaktikken i et fagdidaktisk perspektiv og særtrekk ved den faglige organiseringen i fådelt skolen. På bakgrunn av denne utredningen om forskningsmessig innfallsvinkel utredes problemstillingen i kap. 6.

Forskningsdesignet oppsummeres og utredes nærmere i kap. 7. I den sammenheng utredes metodebruk. Kap. 8 gir en dataframstilling av hvert enkelt case, og analyserer på hvilket kunnskapsgrunnlag den enkelte lærer søker å gjøre undervisningen gyldig for elevene. Dette framstilles først som lærernes praktiske argumenter. Deretter analyseres dette med utgangspunkt i didaktiske kategorier som tankestrukturer knyttet til handling. I kap. 9 analyseres de kunnskapsbasene lærerne bygger sin undervisning på. Først analyseres hva lærernes forståelse av gyldig undervisning forteller om det kunnskapsgrunnlaget de bygger sin undervisning på, kap.

9.1. Deretter analyseres hvordan uttrykt kunnskap kan forstås kunnskapsteoretisk og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap, kap. 9.2. Til slutt oppsummeres, i kap. 10, hva lærernes kunnskapsbaser forteller om gyldige kunnskaper i slike sammenhenger.

Innledningsvis har jeg her brukt begrepet «kunnskap». Lærernes kunnskap uttrykker innsikt av praktisk og formale art som lærerne uttrykker i sin tenkning og planlegging. Videre brukes, i utredningen av handlingsteoretisk utgangspunkt og i problemstillingen, begrepet kunnskapsbase. Kunnskapsbasen utgjør lærerens personlig samlede informasjon, ferdigheter, erfaringer og formening og gjendring forstått i et kunnskapsteoretisk perspektiv som formale og praktisk kunnskap. Etter som jeg forholder meg til case, vil de enkelte casene framstå i forhold til sine særegne kontekster. Når lærerens tenkning og planlegging er forstått i sin sammenheng og nærmere analysert kunnskapsteoretisk, utgjør dette lærerens kunnskapsbase. Samtidig kan denne kunnskapsbasen kun forstås med referanse til den forståelsen som er utviklet innen kunnskapsfeltets referanseramme (Schutz 1982, s. 227-228).

I denne framstillingen brukes ordet hun for læreren, fordi min undersøkelse omfatter kun kvinnelige lærere. Ordet hun brukes også generelt som begrep om aktøren eller den som prosjekterer handling i handlingsteoretisk sammenheng. I den sammenheng brukes han/hun om den andre parten, eleven, som aktøren står i interaksjon med. Jeg bruker også ordet hun for forskeren, meg selv.

2.0 LÆRERES TENKNING OG PLANLEGGING SOM FORSKNINGSFELT

Koplingen mellom lærernes tenkning analysert i et didaktisk perspektiv og som kunnskapsstrukturer ut fra formale og praktiske kunnskapsaspekter, har sin historiske bakgrunn i forsøket på å forstå hvordan lærere tenker og forholder seg til undervisning. Dette impliserer en tilnærming der kunnskaper fra flere forskningsmessige innfallsvinkler kan støtte opp om og utdype tenkning sett i sammenheng med handling.

Akkumulert kunnskap forstått i lys av et utvidet didaktikkbegrep gir mulighet til å forstå læreres tenkning og undervisningsplanlegging som både kognitive utsagn og som handlings- og tankestrukturer. Et slikt didaktikkbegrep implementerer i stor grad også «curriculum»-tenkningen fra anglosaxisk «curriculum»-tradisjon (Hopmann og Riquarts 1995, s.9).

Lærernes tenkning forstått innen en slik analyseramme impliserer et bredere kunnskapsfelt enn det som tradisjonelt er blitt betegnet som lærertenkningstradisjonen. Det er imidlertid mye som tyder på at det som kan betegnes som lærertenkningstradisjonen, også kan betraktes i et noe videre perspektiv. I det minste virker det som at kulturelt nedfelte tankestrukturer kan ses i nær tilknytning til denne tradisjonen. Clark og Yinger (1977) tar i sin gjennomgang av amerikansk lærertenkningforskning utgangspunkt i en oversikt over atferdsorientert lærerforskning. Dette tyder i det minste på at de betrakter lærertenkningforskningen som en videreføring av den

atferdsorienterte forskningen. Likevel kan tenkning ses spesifikt, slik det gjøres når lærer-tenkningstradisjonen ses som en spesiell retning innen forskningstradisjonen.

Innen kunnskapsfeltets referanseramme er noe av det vi vet om god undervisning hentet fra den sosialvitenskapelige forskningen som er gjort gjennom siste århundre. Slik forskning setter gjerne fokus på enkeltdimensjoner knyttet til i undervisning. Vitenskapelig kunnskap sikter mot å være lovmessig. Kunnskapens siktemål er at den skal være mer eller mindre generelt gjeldende under spesielle forhold med alle, eller alle unntatt noen få, variabler holdt konstant. Kunnskap som tar sikte på å si noe om lovmessighet, betraktes å bli mer pålitelig jo flere ganger forskningen og funnene eller lignende funn er gjentatt. Slik bekreftelse betraktes som like overbevisende som vitnesbyrd som statistisk signifikans i kvantifiserte sammenhenger. Denne forskningen hviler i stor grad på en tro om at når forskningsdesign og metodebruk er i overensstemmelse med akseptert vitenskapelig teori og praksis, kan resultatene trygt aksepteres som kunnskap om lærere og undervisning.

Slik sosialvitenskapelig forskning kan ikke direkte identifiseres som forskning på læreres kunnskap. Forskere innen denne brede referanserammen betrakter heller seg selv som produsenter av kunnskap om undervisning (Fenstermacher 1994). Forskning som sier noe om ulike variabler og relasjonen mellom variabler i undervisningen, har likevel utviklet begreper for kunnskap om lærere og undervisning. Slik kunnskap er svært avgjørende for å videreutvikle forståelsen innen feltet. Vi kan heller ikke se slik forskning som direkte grunnlag for undervisning (ibid.). Undervisning er ikke direkte basert på vitenskapelig forståelse. Slik forståelse gir imidlertid perspektiver som er til hjelp for undervisning og perspektiver å drøfte undervisningen i relasjon til (ibid.).

Forskning som mer direkte går på læreres tenkning og/eller planlegging, har også sine varierte forskningsmessige innfallsvinkler. Som bidrag til en nærmere forståelse kan slike forskningsresultater på samme måte inngå i en nærmere sammenligning og drøfting i relasjon til de forskningsfunn som gjøres.

Læreres tenkning og planlegging kan altså forstås ut fra en bred kunnskapsbase. Dette forsøkes her analysert som tankestrukturer i praktisk handling forstått som didaktiske relasjoner. Slike tankestrukturer og didaktiske relasjoner klargjøres i forhold til kunnskapsaspekter ved god undervisning innen feltets referanseramme.

Innen amerikanske kunnskapstradisjoner mener man at det også er mulig å operere med begrepet kunnskapsbase på et videre plan enn den undervisning den enkelte lærer foreviser, altså en slag *felles referanseramme*. AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) (Fenstermacher 1994) forsøkte å samle kunnskap om hva som var kjent som effektiv eller god undervisning for bruk av lærere eller lærerutdannere. To andre prosjekter for å samle slik kunnskap ble også fullført i slutten av 80-åra, begge med en klar vektlegging på vitenskapelig forståelse av undervisning. Den ene var The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (Dunkin 1987) der mange av de best kjente forskere på undervisning oppsummerte sine arbeider. I forklaring av hensikten med arbeidet skrev Dunkin (s. xiv):

Substantive knowledge» as used here refers to information about teaching and teacher education obtained as a result of attempts to test hypotheses and answer questions about these two processes, their relationship with each other, and with other phenomena. Knowledge about teaching methods and other classroom occurrences is at the core of this Encyclopedia.

Handbook of Research on Teaching (Wittrock 1986) viser et annet prosjektet for å samle slik kunnskap. Dette arbeidet betraktes som en absolutt samling av det meste av hva amerikanske utdanningsforskning vet om undervisning.

Kunnskap forstått som en *felles referanseramme* skulle kunne sies å være mer entydig i land som Norge. Felles nasjonal læreplan og en formalisert lærerutdanning med sterk vektlegging på didaktisk tenkning bidrar i Norge til styrking av denne referanserammen (Hopmann og Riquarts 1995).

Den vitenskapsorienterte tilnærmingen som er karakteristisk for sammenfatninger av en kunnskapsbase som referanseramme, hviler på en spesiell forståelse av kunnskap. Denne forståelsen som jeg her har referert til som *formal kunnskap* (kap. 4), er en modifisering av hva som kan betegnes som standardisert eller «rettferdiggjort sann tro». Slik kunnskap er utviklet fra forskning på undervisning som bruker konvensjonelle, kvantitative og kvalitative vitenskapelige metoder. Til tross for at denne kunnskapen bygger på varierte innfallsvinkler for forståelse, har den blitt betraktet som generaliserbar, intersubjektiv og valid. Derfor er den kunnskapen som påvirker våre vurderinger av hva som er god undervisning, preget av denne type kunnskap (Fenstermacher 1994).

En didaktisk analyse bygget på en heuristisk gjenkjennelse av forståelsesmodeller og relasjoner, dvs. hvordan dette virker i praksis, har sine røtter i en slik referanseramme. Videre forstått som tankestrukturer inngår dette i en lærertenkningstradisjon. Tankestrukturer forstås på bakgrunn av kunnskapsfeltets referanseramme som deler av en mer helhetlig didaktisk analyse.

Jeg velger altså å forholde meg til et bredt kunnskapsfelt nedfelt som referanseramme. I videre framstilling belyses hvordan læreres tenkning og undervisningsplanlegging kan forstås, og hvilke innfallsvinkler til forskning dette kan representere. Disse innfallsvinklene kan si oss noe om hvordan læreres tenkning har blitt stående i fokus. Samtidig gir det oss perspektiver på hvordan utvikling av forskningsfeltet også er en side av avklaringen av hvem som vet og hva som er verdt å vite.

Som del av den historiske utviklingen som skisseres kort i kap. 2.1, belyses den utviklingen som har skjedd innen feltet med tanke på avdekking av læreres kunnskaper og didaktiske forståelse. Mer eksplisitt gjennomgås i kap. 2.2 det som kan betegnes som lærertenkningstradisjonen. Dette forskningsfeltet forstås bredt, og grupperes i forhold til sentrale dimensjoner eller innfallsvinkler i avklaringen av læreres tenkning. Foruten at min innfallsvinkel for avklaring av læreres tenkning og planlegging tar utgangspunkt i heuristiske forklaringsmodeller av didaktisk tenkning og planlegging, må denne innfallsvinkelen plasseres innunder grupperingen «Læreres tenkning i form av praksiskunnskap ...», kap. 2.2.2. Som del av en kunnskapsteoretisk forståelse er det av

sentral betydning hvilken lærertenkningstradisjon denne avdekkingen av forståelse defineres under.

Til slutt oppsummeres de belyste perspektivene på forskningsfeltet. Denne oppsummeringen peker fram mot videre utredning om handlingsteoretisk utgangspunkt, kunnskapsteoretisk forståelsesramme og didaktisk analysemodell.

2.1 Historisk utvikling på feltet

Et sentralt grunnlag for å avklare læreres tenkning som tanke- og handlestrukturer er altså den kunnskapsproduksjonen vi har om hva som er god undervisning og forhold som berører slik undervisning. Historisk utvikling på feltet begrunner samtidig bakgrunnen for valgte innfallsvinkel for forskning på lærernes tenkning og planlegging.

Etter at forskning på mennesker framsto som en sosialvitenskap, har vi utviklet en mengde teorier som berører hva som er god undervisning. Denne forskningen fikk ikke sin blomstringstid før den i tiden 1930-1960 (Bem, S. & Looren de Jong 1997), i bestrebelsene for å utvikle sosiale forhold til vitenskap, begynte å etterligne natur-vitenskapen. Dette skjedde i takt med en videre vitenskapliggjøring av ulike kunnskapsfelt til fagområder. I påvirkningen av naturvitenskapelig forskning var denne forskningen atferdsorientert (Clark og Yinger 1977)

Det er klart at de «harde» metoder som forskningen skjedde ut fra i denne perioden, førte til en skjevhet i forhold til hvem som kunne definere hva som var verdifull kunnskap. Nyere forskningstradisjoner har til en viss grad fungerte som en motvekt til dette. Etter ca. 1960 kom den kvalitative forskningens renessanse (Bem, S. & Looren de Jong 1997). Disse ulike epokene har selvsagt satt ulike aspekter knyttet til læreres tenkning i fokus, avhengig av vitenskapsteoretiske holdninger og fokus for forskningen.

Det er vanskelig å finne en god balansegang i forhold til hvem som har rett til å vite og hvem som kan klare å avdekke eksisterende kunnskap. Vi har alltid behov for å gruppere og systematisere kunnskap. Dette må skje ut fra noens perspektiv. I bestrebelsene på å avklare gyldig kunnskap kan vi ikke utelukke noe av den kunnskapen vi har. Det vi kan gjøre er å sammenligne og drøfte slike sammenligninger mellom ulike aktørers forståelse, ulike paradigmer og innfallsvinkler for forståelse.

Fram til 1960-tallet var lærerdyktighetsforskningen i første rekke opptatt av lærernes personlige kvaliteter (Kleven 1994, s. 20-21). Innen denne forskningstradisjonen var det liten interesse for å studere det som egentlig skjedde i undervisningen. På kriteriesiden ble det riktignok brukt en vurdering som var basert på lærerens atferd i klasserommet. Interessen var imidlertid ikke først og fremst rettet mot lærerens atferd som sådan. Den var mer rettet mot lærerens intelligens, erfaringer, personlighet, holdninger, forventninger, kunnskap, lederevne, osv. I hovedsak var en interessert i vurderingen av lærerens kompetanse med den hensikt å kunne forutsi lærerdyktighet. Strømes (1968) kaller denne forskningsorienteringen for prediksjonstradisjonen. Resultatene fra

denne forskningen var «heller magre» (Kleven 1994, s.21). Like fullt lever tanken om lærerdyktighet som noe personlighetsbestemt videre både hos menigmann og fagfolk (ibid., s. 22).

I 1960-årene begynte interessen å rette seg mot lærerens atferd i klasserommet (Strømnes 1968). Den forskningstradisjonen som nå vokste fram, kalte Strømnes læringstradisjonen. Denne betegnelsen var bunnet i at forskningsvinklingen var drevet av et ønske om å kunne påvise effektive læreratferdsmønstre, som så de kommende lærerne kunne lære gjennom lærerutdanningen.

Kleven (1994, s. 22) sier at en av denne forskningstradisjonens fortjenester, er at man i større grad enn tidligere la vekt på teoretisk analyse av undervisningsprosessen. Oppmerksomheten ble nå rettet mot handling, og da særlig lærerens handling i klasserommet. De modellene som framsto av læreratferd, varierte både med hensyn til teoretisk innfallsvinkel og med hensyn til hva slags variabler de omfattet. En del modeller hadde også med situasjonsfaktorer, eller rammefaktorer som det gjerne ble kalt i nordisk sammenheng. Noen modeller var særlig opptatt av kognitive aspekter ved undervisningen. Andre satte fokus på klassemiljøet, eller tok opp eksplisitte forhold som gjaldt klasseledelse.

De fleste modellene framstilte undervisningen som en interaksjonsprosess der både elever og lærer kommuniserer med hverandre, og influerer på hverandres atferd (ibid., s. 23). Det ble utviklet en rekke instrumenter for systematisk observasjon av klasseromsprosesser. Parallelt med utviklingen av observasjonsinstrumenter fant det også sted noen enkelttilfeller av feltstudier med mer helhetlig observasjon etter etnografiske prinsipper.

Videre tok klasseromsforskning på slutten av 60-tallet dreining mot å se læreratferd som et kompleks av ferdigheter («skills») (Kleven 1994, s. 24-25). Slike ferdigheter ble sett som noe som kunne identifiseres og øves opp systematisk under spesifiserbare betingelser. En slik forståelse av læreres kunnskaper og kunnskapsutvikling fikk imidlertid etter hvert stor motbør. Kritikken gjaldt for det meste at det ble fokusert på enkeltferdigheter istedenfor helhet, på atferd istedenfor personlighetsutvikling. Man visste fortsatt like lite om sammenhengen mellom ulike typer læreratferd og de virkninger man ønsket å se hos elevene. Riktignok hadde en del forskningsresultater forsøkt å sammenholde ulike typer læreratferd med elevresultater, men denne type forskning hadde heller ikke gitt de frukter som man håpet på.

Denne erkjennelsen førte til to videre forskningsretninger innen lærerdyktighetsforskningen (ibid., s. 25). Shavelson (1973) begynte å sette fokus på læreren som beslutningstaker. Forøvrig fikk vi en utbredt prosess-produkt forskning. Shulman (1986b) omtaler prosess-produkt forskningen som det dominerende forsknings-programmet. Denne forskningen har også, spesielt fra 70-åra, vært omdiskutert og sterkt kritisert (Kleven 1994, s. 26). Den har blant annet vært kritisert for å være for enkel og for å overse viktige momenter (Shulman 1986b, s. 13). For det første har man vært mer opptatt av hvor ofte en bestemt type atferd forekommer enn av hvilke sammenhenger atferden forekommer i, og om den er relevant i forhold til situasjonen i klassen der og da (Shavelson 1973; Shulman 1986b). Videre har man studert læreratferd mer for å finne ut hva som virket enn hvorfor det virket. Man har lett etter årsaker i atferd, ikke i teoretisk meningsfulle mekanismer eller forklaringer (Shulman 1986b, s. 13).

Innen prosess-produkt forskningen var fokus i hovedsak rettet mot læreren som aktør. Man var mer opptatt av å finne forskjeller på læreratferd, enn av å studere betydningen av samspillet mellom elevatferd og læreratferd (Kleven 1994, s. 28). Det kan likevel sies at prosess-produkt forskningen på mange måter har bidratt til å føre forskning om undervisning og læreratferd et stykke framover (ibid.). Et positivt trekk har vært at forskningen for en stor del har foregått under relativt naturlige omstendigheter i vanlige klasserom. Den har også hatt som siktemål å finne praktisk nyttige resultater. Dette har gitt klarere definisjoner av begreper og mindre subjektive målinger enn det som preget den tidligste lærerforskingen. Studiene har også hatt bedre forskningsmetodiske design (ibid).

Denne forskningen avdekket en mengde kunnskap om hvordan lærere forholdt seg i klasserommet og sentrale områder som berørte dette. All denne forskningen var imidlertid, sett fra forskerens synsvinkel, gjennomført i et forsøk på å være objektiv. Slik objektivitet vet vi imidlertid ikke eksisterer (Shavelson og Stern 1981, s. 455).

Fra en periode med studium av atferdsorientert lærerforsking avtegnet det seg som mer eksakt kan betegnes som lærertenkingsforskningen. Dette begynte i USA tidlig på 70-tallet, og ble sett på som et utfordrende alternativ med hensyn til teoretisk forankring og metodebruk. Den amerikanske lærertenkingsforskningen er oppsummert i flere forskningsoversikter (Clark og Yinger 1977; Shavelson og Stern 1981; Clark og Peterson 1986; Calderhead 1993). I Norge har Bergem (1993) gitt en oversikt over historisk utvikling på området. Boka *Teachers' Thinking*, redigert av Strømes og Sjøvik (1987), viser også til en del sentral forskning på feltet og varierte perspektiver knyttet til dette.

Ønsket om å realisere Jacksons drøm på 60-tallet om å få kjennskap til de faktorer som var virksomme i interaksjonen mellom lærere og elever, var en viktig tilskyndelse til det å studere læreres tenkning (Bergem 1993, s. 66). Jacksons inndeling i skillet mellom planleggingsfaser ble opprettholdt. Det ble fokusert på planlegging som går forut for selve undervisningen (preaktiv planlegging), planleggingen og de beslutninger læreren må ta i løpet av selve prosessen (interaktiv planlegging), og den som er knyttet til lærerens etterarbeid i forlengelsen av undervisningsforløpet (postaktiv planlegging). En sterk tro på og analytisk interesse for kvalitativ og tverrfaglig forskning var dessuten sterke sammenbindende elementer i de første bestrebelsene som ble gjort for å belyse ulike sider ved læreres tenkning (Strømnes 1989, s. 60).

Studier av læreres tenkning og planlegging ble utviklet gjennom to faser. Den første fasen, som varte fram til 80-årene og som ble innledet i amerikansk forskning, viste en klar front mot den atferdsorienterte forskningen (Bergem 1993, s. 68). Denne var, særlig i begynnelsen, kjennetegnet ved vektlegging av den kognitive siden av læreres forståelse. I denne tilnærmingen ble lærernes planlegging forstått som en generell og grunnleggende psykologisk prosess på linje med andre typer kognisjoner. I denne fasen sto ønsket om å profesjonalisere lærernes arbeid sentralt. Interessen vokste etter hvert fram rettet mot læreren som beslutningstaker. Som forutsetning for dette var det viktig å skaffe seg innsikt i det grunnlaget lærerne bygget sin undervisning på. Det ble derfor sett som nødvendig å utvikle større forståelse for de psykologiske prosessene som er virksomme når lærere planlegger og tar beslutninger i

undervisningssammenheng. Den store vektleggingen på læreres kognisjoner kan ses som et uttrykk for at pendelen fra en atferdsorientert forskning slo ut i motsatt ytterlighet (ibid., s. 70).

Denne første fasen var i grove trekk preget av to metodiske tilnærminger. Foruten den tilnærmingen som hadde sitt utgangspunkt i kognitiv psykologi, hadde vi en tilnærming som i større grad tok sikte på å beskrive læreres planlegging med direkte utgangspunkt i selve undervisningen (ibid., s. 72). Mangelfulle resultater av storslåtte skoleutviklingsprosjekter gjorde at oppmerksomheten ble rettet mot lærerens rolle i læreplanarbeidet, og mot lærerens egen profesjonelle utvikling knyttet til læreplanutvikling (Calderhead 1993). Undervisningsplanlegging ble oppfattet som en situasjonsspesifikk virkelighet. Denne virkeligheten kunne bare forstås i relasjon til de forhold og faktorer som gjør seg gjeldende i slike spesifikke virkeligheter (Shavelson og Stern 1981). Slike studier hadde ofte en deskriptiv karakter. I nordeuropeiske og skandinaviske land var de med få unntak forankret i didaktisk teori (Bergem 1993, s. 69).

Den andre fasen ble innledet i første halvdel av 80-årene (Bergem 1993, s. 70). Det ble da reist kritikk mot den overveiende kognitive fokuseringen knyttet til læreres tenkning. Vektleggingen på lærerne kognisjoner kan ses som en videreføring av prosess-produkt forskningen som for det meste betraktet læreren som aktør. En slik betraktning har sin forankring i behavioristisk psykologi (Shulman 1986a). Med utgangspunkt i Kellys (1955) utredning om «personlige konstrukter» ble det både i Amerika og i Europa videreutviklet begrep for subjektiv, personlig forståelse med noe forskjellige vinklinger. I disse perspektivene ble interessen rettet mot å forsøke å finne mulige forklaringer i lærernes kognitive tenkning på de forskjeller som eksisterer med hensyn til læreres væremåte overfor elevene, deres fagforståelse, prioriteringer og rolleoppfatning. Siktemålet var å forsøke å forstå hvordan lærernes subjektive forståelse måtte innvirke på deres atferd i klasserommet. Implisitt i en slik avklaring ligger også at læreren selv blir mer bevisst den forståelsen som ligger til grunn for egen tolkning.

Forskjellene i utgangspunkt og forskningsmessig tilnærming gir et bilde av noe av mangfoldet i forskningen knyttet til læreres tenkning og planlegging. Det som kjennetegnet forskningen, var at det var vanskelig å få et samlendende perspektiv på læreres tenkning og undervisning. Det dreide seg gjerne enten om læreres tenkning for en stor del ut fra et psykologisk perspektiv, eller om didaktiske valg. Fokus på didaktiske valg dreide seg i stor grad om klargjøring av praktiske valg i klasserommet. En viktig svakhet var at det i liten grad ble søkt å se sammenheng mellom læreres kognitive forståelse av tenkning og planlegging, og det som faktisk skjedde i undervisningen.

Doyle (1977) bidro sterkt gjennom sine klasseromsundersøkelser på 70-tallet til å rette fokus mot utvikling av en økologisk forklaring på klasseromsprosesser. Han mente at å fokusere bare på lærervariabler forenklet bildet av årsakssammenhenger, og kom fram til at elever kan påvirke klasseromssituasjonen nesten like mye som læreren. Doyle henviste til flere forskningsresultater som dokumenterte at elevatferd var årsak til dokumentert læreratferd. Han framhevet at undersøkelser av læreratferd bare kunne forstås ut fra hvordan og i hvilke sammenhenger dette skjedde.

Doyle forklarte sammenhengen mellom undervisning og læring som et sett innbyrdes forbundne arbeidsmønstre. Disse arbeidsmønstrene var influert av anerkjennelsesstrategiene som læreren

brukte. Modellen ble kalt «det økologiske paradigmet». Nøkkelen til modellen var at forandring i et system sannsynligvis ville influere forandring i et annet. De opprinnelige systemene som ble studert i klasseromssystemer var ledelses- og instruksjonssystemer. Ledelsessystemene besto av sammenheng mellom opprettholdelse av læringsmiljø og hva som var passende krav til atferd. Instruksjonssystemene var relatert til det faglige arbeidet, gjøremålene relatert til fag og påfølgende forventet læring.

Doyle framhevet at utspillene fra elevene som læreren aksepterer og belønner, vil definere det som i realiteten skjer i klasserommene. Måten som læreren bedømmer elevresponsen på, har konsekvenser for hvordan arbeidet fullføres. Elevene syntes å behandle seriøst de oppgavene som de ble holdt ansvarlige for. Han mente at det uten et system for anerkjennelse, heller ikke ble skikkelig arbeid. Da vil elevene kun gjøre det de er motivet til ut fra egeninteresse. Nivået av ansvarliggjøring vil utvikle forskjellen mellom instruksjonen som blir gitt av læreren og det som reelt skjer. Dette avhenger av hva elevene gjør og hvordan dette aksepteres av læreren. Denne aksepten eller forsterkningen kan være åpen, f.eks. som en kommentar, eller den kan være skjult, f.eks. i form av ignorering.

Etter hvert skjedde en perspektivutvidelse i forhold til forskning på feltet (Bergem 1993, s. 77-84). I tillegg til forskning på læreres tenkning i lys av kognitiv teori trekkes nå flere aspekter ved undervisning og oppdragelse som et helhetlig fenomen inn i forskningen. Med perspektivutvidelsen blir ikke læreren lenger så ensidig oppfattet som planlegger i en lukket prosess som i stor grad kan predikeres på grunnlag av de faktorer læreren trekker inn i planleggingen. Det utvikles større forståelse for at denne tenkningen skjer i en kontekst i samspill med andre parter. Læreplanteoretiske oppfatninger blir også trukket inn i bildet. Likedan omfatter perspektivutvidelsen forskning på sammenhengen mellom karakteristiske trekk ved læreres verdioppfatninger og det læringsmiljøet som utformes i klasserommet. Slike analyser foretas både i lys av kognitiv personlighetsteori, fokusert på spørsmål som knytter seg til læreren som reflektert og oppgavebevisst yrkesutøver, og som implisitt forståelse knyttet til konkret handling i klasserommet.

Den didaktiske tenkningen, særlig i Skandinavisk undervisningstenkning og undervisningsplanlegging, fikk i tråd med dette etter hvert sin renessanse. Dette skjedde ikke minst på grunnlag av Klafkis (1975) utredninger om kategorial dannelse og kritisk, konstruktiv didaktikk. Tenkningen og undervisningsplanleggingen i Norge utviklet seg etter hvert på 80- og 90-tallet fra å dreie seg om innhold og målsetninger tilknyttet faglige spørsmål til et mer omfattende og integrerende didaktikkbegrep (Bjørndal og Lieberg 1978). I Norge bidro særlig Gudem (1987, 1990a, 1990b, 1993) til didaktikkforskning med både et fagdidaktisk utgangspunkt og forstått i en bredere sammenheng som læreplansspørsmål.

Dreiningen i fokuseringen på læreres tenkning som skjedde ut gjennom 80-åra og over i 90-åra, har bidratt til studiet av hvilke kunnskaper og verdier lærerne bringer inn i undervisningen, det som har vært kalt «teacher epistemologies». Dette kan betraktes som lærernes tankestrukturer til forskjell fra lærernes tankeprosesser. Fokus på slike perspektiver kan også i større grad kombineres med tenkning ut fra didaktiske analysekategorier som forståelsesramme. Det velges i denne fasen oftere en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til studiet av læreres tenkning. Dette dreier seg forøvrig om de tankeprosesser som aktiveres så vel i planleggingen

som i gjennomføringen av undervisningen. Forskningen innen området forskyves i tråd med utviklingen av forskningstradisjoner generelt mot større vektlegging på lærernes tolkning av egen rolle og den helhetsforståelse som ligger bak de begrunnelser de gir for sine didaktiske handlinger.

Lærernes tankestrukturer involverer i større grad at læreren kan forstås som part i en undervisning som dreier seg om samhandling mellom flere parter, særlig mellom den som underviser og de som blir undervist. Dette dreier seg om tenkning som kan dokumenteres med praktisk handling.

Undervisning kan ses fra svært mange synsvinkler. Ulike bidrag til å skape forståelse kan derfor samlet gi økt innsikt i hva dette dreier seg om, og hvordan planlegging og tenkning tilknyttet undervisning foregår. I dag drøftes det også om det er tale om en relasjon mellom subjekt og objekt i undervisningen, eller om det bare dreier seg om subjekter som skaper sin refleksive lukkede forståelse i samspill med en kaotisk omverden (Luhmann 1993). Hvis det siste er en entydig «sannhet», vil dette måtte få konsekvenser for hele vårt utdanningssystem. Det er i alle fall en dimensjon som kan si noe om dreiningen i menneskers forståelseshorisonter, og begrunner påvirkning av den balansekunsten som undervisning innebærer.

Ulike forskningsmessige innfallsvinkler med grunnlag i forskjellig kunnskapsteoretisk vinkling er brukt og brukes for å klargjøre lærerens forståelse. På den ene side har vi de vitenskapsteoretiske innfallsvinklene for forskningen. Vektleggingen på ulike sider av den virkeligheten som berører lærerens kunnskaper og tenkning utgjør en annen side. Innfallsvinklene og vektleggingene er delvis nært knyttet sammen. Brede beskrivelser og tolkningsrammer vil f.eks. nødvendigvis fange opp flere aspekter knyttet til lærerens tenkning og planlegging. Mange ønsker å se kunnskap som en helhet, og gi seg med det i vissheten om at det er vanskelig å skille ut ulike former for kunnskap. De støtter seg derfor på lærerens beretninger som grunnlag for å forstå hva læreren forstår. Lærerens beretninger ses som eksempler på samfunnets større paradigmatisk beretninger. Disse forstås som å fange kunnskapen og forståelsen som er til stede på feltet. En slik innfallsvinkel innebærer en sterk hermeneutisk tilnærming. Dette impliserer at leseren selv må tolke den forståelsen som uttrykkes sett i forhold til de sammenhenger dette inngår i.

Den forskningen som foreligger framstår nokså sprikende med hensyn til å forstå hvordan de enkelte kunnskapsdimensjonene inngår i praktiske sammenhenger. Forskningen har hatt problemer med å forene ulike perspektiver. Det klargjøres lite hvordan ulike typer kunnskap griper inn i hverandre, hvilke typer kunnskap som gis tyngde i forskjellige sammenhenger og hvordan disse sammenhengene framstår i lærernes bevissthet.

Flere har anbefalt at det ses etter løsninger som unngår splitting av forskningsresultater. Hvis vi skal skjønne sammenhengene, må vi lete etter mer helhetlige innfallsvinkler for å forstå lærerens tenkning og planlegging. I Europa viste ISATT-konferansen i Leuven i Belgia noe av dreiningen som har skjedd i fokuseringen på lærerens tenkning og planlegging. Tittelen på konferansen var: «Teacher thinking and Professional Action». Intensjonen her var forening av tenkning og handling.

Lowyck og Clark sa i den forbindelse i 1989 (s. II)

[A] tentative is made to avoid a further bifurcation of research on teaching. It seems at least intellectually honest to reflect upon the possible integration of different research paradigms and not to accept already on beforehand the splitting force of the dichotomous choices between description and prescription, teaching and learning, process and product, teaching and professional action.

Utviklingen av «teacher epistemologies» kan ses som et forsøk på større forening av perspektiver på læreres tenkning og undervisningsplanlegging. Med kunnskapsteoretisk perspektiv på den forståelsen som avdekkes, kan læreres tenkning og planlegging framstå både som konkretisert handling og som perspektiv på kunnskap på et kunnskapsteoretisk nivå. Inndragelse av didaktiske handlingsmønstre i sammenheng med dette kan forstås som en ytterligere utvidelse i forsøket på å forene ulike perspektiver.

Huber (1989) sier at strukturer og prosesser må studeres i internt indre avhengige relasjoner. I den sammenheng er mønstre som kategorier av sentral betydning. Han påpeker også at forskere ikke lengre kan insistere på idéen om å være nøytrale observatører, fordi de og deres aktiviteter i forskningsprosessen også blir elementer i systemet som undersøkes.

Det brede spekteret av innfallsvinkler for å forstå læreres tenkning og planlegging har alle bidratt til det ønsket vi i dag har om forening av flere perspektiver i forskningen på feltet.

2.2 Teoritradisjoner og eksempler innen det som mer eksplisitt kan benevnes som lærertenkningstradisjonen

Teoritradisjonene innen lærertenkningstradisjonen spenner over et felt som ut fra forskjellige perspektiver kan grupperes i grove kategorier. Jeg velger å ta med litt om lærertenkning forstått som ulike kognitive tankestrukturer. Videre tar jeg med eksempler på lærertenkning som bruker begrep om tenkning tilknyttet praksis. Disse eksemplene viser hvordan forskning på læreres tenkning knyttet til praksis må forstås i relasjon til forskjellige kunnskapsteoretiske forståelsesrammer. Videre gis eksempel på lærertenkning forstått som «common sense» eller «folkelig» måte å tenke på.

2.2.1 Læreres tenkning forstått som ulike kognitive tankestrukturer

Tenkning og planlegging rommer det å vite eller å kunne. Når en skal få svar på hva lærere vet eller kan, avhenger dette av hvordan en definerer det å vite. Hvis å vite defineres ensbetydende med å ha perspektiver på tankeplanet, kan vi avklare hva lærere kognitivt vet eller har kunnskap om uavhengig av hva de klarer å omsette i praktisk handling. Dette bunner i en forståelse av betydningen av den reflekterte lærer. Det kan imidlertid hevdes at tenkning på et kognitivt plan, løsrevet fra praksis, ikke nødvendigvis trenger harmonere med hva som kan forevises i praktisk

handling (Fenstermacher 1994; Berlak og Berlak 1981). Tenkning må forstås som del av praktisk handling.

Forskning som i stor grad tok utgangspunkt i perspektiver på tankeplanet, utviklet seg, som tidligere vist til, fra å være ensidig rettet mot kognitive prosesser. Kellys teori (1955) om «personlige konstrukter» utgjorde videre et utgangspunkt for utvikling av det som med en samlebetegnelse kan kalles «personlige teorier» eller som (Bergem 1993, s. 73) kaller «personlige og implisitte teorier». I tyskspråklig litteratur brukes betegnelsen «subjektive teorier» (Kleven 1994, s.). I Norge bruker Handal og Lauvås begrepene «praksisteori» (1983) og «praktisk yrkest teori» (1990). Dette var teorier med en større perspektivutvidelse knyttet til det som skjedde i klasserommet .

Begrepet lærerperspektiv er et begrep for slik personlig teori. Dette begrepet er ikke nødvendigvis uttrykk for lærernes grunnleggende undervisningsfilosofi (ibid.). Janesick (1977) bruker begrepet «techer perspectives». Hun definerer begrepet som «a reflective, socially derived interpretation of experience that serves as a basis for subesequent action» (ibid., i forordet) . Tidligere erfaringer synes å utgjøre et viktig element i dette perspektivet.

Begrepet «implisitte teorier» (Bergem 1993, s. 74) er også hentet fra psykologien. Dette kan plasseres som en personlig teori. Begrepet er knyttet til menneskers trang til å konstruere «teorier» om den sosiale virkeligheten de lever i. Mennesket systematiserer og strukturerer virkeligheten bevisst eller ubevisst for å skape mening med tilværelsen. Til grunn for disse teoriene som den enkelte utvikler, ligger så vel grunnleggende verdioppfatninger som erfaringer og observasjoner. Slike teorier betegnes som implisitte fordi de sjelden er klart uttegnet. Bergem (ibid.) sier at implisitte teorier tjener som grunnlag for handling, og er derfor i sin natur pragmatiske. Ulike personer har sine «teorier» eller mer eller mindre formale oppfatninger av det som skjer i praktisk handling.

Tenkning søkt avklart gjennom verbalisering knyttet til forståelse av undervisningspraksis vil ha likhetstrekk med slike teorier. Det som skiller min innfallsvinkel fra disse innfallsvinklene for forståelse av læreres tenkning, er tenkningens direkte tilknytning til praktisk handling. Dette gir bedre mulighet til avklaring av samsvar mellom hva som reelt skjedde og hva læreren tror skjedde.

2.2.2 Læreres tenkning forstått som praksiskunnskap i lys av forskjellige kunnskapsteoretiske forståelsesrammer

Å forstå tenkning og planlegging som kunnskap knyttet til handlingsplanet krever en metodisk innfallsvinkel som sikrer samsvar mellom kognitivt og praktisk plan. Slik avklaring er foretatt på bakgrunn av ulike historisk-kulturelle referanserammer, men ikke minst har kunnskapsteoretisk innfallsvinkel bidratt til et eget forståelsesnivå.

Når det gjelder praksisdrevet forskning, brukte Elbaz (1983) i USA begrepet praksiskunnskap. Hun utviklet begrepet i nær tilknytning til en grundig studie av læreren i klasserommet. Gjennom

to års studie av en lærer forsøkte hun å få klarlagt hva hun kalte lærerens «practical knowledge». Elbaz hevdet at slik kunnskap var representert i praksis på tre måter. For det første (s. 132) var dette representert som praksisregler («rules of practice»). Dette henviste til tydelige, klare formuleringer for hva som skulle gjøres eller hvordan dette kunne gjøres i spesielle situasjoner. Den andre formen for kunnskap (s. 133) var representert i form av undervisningsprinsipper («practical principles»). Dette henviste til mer implisitte og mindre eksplisitte formuleringer for hensikter knyttet til undervisningen. For det tredje (s. 137) var kunnskapen representert i form av forestillinger («images»). Slike forestillinger ble i dette tilfellet definert som en klar, deskriptiv og noen ganger metaforisk forklaring. Disse forestillingene ble forstått som å fange essensielle aspekter ved lærerens oppfatning av seg selv, hennes undervisning, hennes situasjon i klasserommet eller faglige spørsmål. Forestillingene tjente til å organisere hennes kunnskap innen relevant område .

Hva Elbaz kalte praksiskunnskap dreide seg om bred sammensatt kunnskap. Det kunne dreie seg om hvordan gjennomføre instruksjoner, løse konflikter, tilkjennegi vurderingsbetraktninger, knytte målsetninger til planer og utforme undervisningen. Med den case-tilnærmingen som Elbaz brukte, forsøkte hun å avklare kunnskap på et bredt felt uten noen intensjon om å analysere i forhold til en nærmere kunnskapsteoretisk presisering.

Conelly og Clandinin (1990) brukte begrepet «personal practical knowledge» når de refererte til lærerens forståelse av kritiske elementer i undervisningen. Sentralt i deres forskningsprogrammer står fortelling, forestillinger, beretninger, helhetlige beretninger («narrative unity») og det de kaller «embodied knowledge». Conelly og Clandinin er imidlertid mindre opptatt av fungerende personlige teorier. De er opptatt av utvikling av praksis, og hvordan lærer og forsker forholder seg til hverandre. I den sammenheng er de opptatt av å finne ut hva lærere vet, uten en metodebruk som kan forstyrre, ødelegge eller rekonstruere denne kunnskapen.

Flere forskere som har søkt å avklare hva lærere vet, har valgt å basere seg på beretninger. Dette er kunnskap som ikke har fått kunnskapsteoretisk status (jfr. kap. 4). Bruk av beretninger begrunnes på noe forskjellige måter. I Norge er særlig Gudmundsdottir (1997) kjent for en slik vinkling på forskningen. Hun gir en utfyllende redegjørelse for beretninger som dokumentasjon på læreres kunnskap.

Gudmundsdottir definerer undervisning som «the practice of teaching», og er interessert i praksis som framstår som et resultat av undervisning i klasseromskonteksten. Hun framhever at forskningen må ta hensyn til kontekstuell sammenheng. Fokus rettes mot hvordan lærerens tenkning i en kontekstuell, levd sammenheng i den dynamiske naturen av praksis, kan forstås gjennom berettende framstillinger. Berettende framstillinger har dermed kraft til å undervise. Hun viser til at berettende framstillinger som oftest er forbundet med forskning på undervisningspraksis. Det framheves at vi ikke må bevege oss ytterligere bort fra den praksiskunnskapen lærerne selv kan bidra med. Hun viser til at gjenoppdagingen av berettende framstillinger i forskningen på læreres tenkning, har bidratt til at lærerens stemme blir hørt. Læreren blir i slike sammenhenger betraktet som medforfatter i beretningen om deres praksis. Interessen for beretninger øker når forskerne blir engasjerte i undervisningspraksis, og bare da hører vi igjen lærernes stemmer i den vitenskapelige diskursen om undervisning. Det

argumenteres også med at en helhetlig forståelse av kunnskap i form av beretninger i større grad tilgodeser det feministiske perspektivet på kunnskap.

Samtidig fokuserer Gudmundsdottir (ibid.) på den vanskelige hermeneutiske tolkningsprosessen knyttet til berettende framstillinger. Hun viser til at gjennom at noe berettes uten lengre å være knyttet til det øyeblikket der det skjedde, blir den indirekte handlingen autonomisert. Handlingene blir dokumentert gjennom kollektivt minne i de sosiale institusjonene de hører heime i. Gudmundsdottir ser handling som noe som må forstås omskrevet til tekst i en helhetlig levd sammenheng. Beretninger er alltid fortalt fra et teoretisk perspektiv eller fra en videre synsvinkel, ellers er de meningsløse. Hun framhever at beretningene i stor grad framstår for oss som tekster om den sosiale virkeligheten. Det er mer enn ord. Beretninger forstås som et kulturelt reservoar av tro, meninger, idéer og måter å gjøre og se ting på, alt dette som utvikles i en sosial aktivitet. Et hvert sosialt språk er et sosiolingvistisk meningssystem som bare er felles på et abstrakt nivå. På denne måten reflekterer ikke språket om praksis sosial virkelighet, mener Gudmundsdottir, men skaper virkelighet gjennom at det produserer mening.

Det uttrykte språket om praksis brukes i en forståelse av kognisjon som er inspirert av Vygotsky og hans vestlige fortolkere innen sosialpsykologi, utdanning og kulturell antropologi. Vygotsky framhevet at individuelle responser vokste fram fra kollektivt liv. I Gudmundsdottirs terminologi framstår beretningene som primære analyseenheter i kulturelle teorier. Hun viser til at Vygotsky antok at intellektuell utvikling skjedde på to plan. Først skjedde dette intermentalt, dvs. mellom personer i sosiale interaksjoner. Så skjedde dette intramentalt. Dette innebærer internalisering av de intermentale prosessene. Det betyr at høyere mentale funksjoner, slik som tenkning, refleksjon og problemløsning, er skapt i samhandling med andre i sosiale og kulturelle sammenhenger. Beretninger eksisterer på intermentalt plan, og det er gjennom internaliseringsprosessen at de blir del av et individs intramentale plan. Det betyr ikke at individuelle beretninger er identiske kopier av kulturelle beretninger. Der er heller en indre avhengighet mellom sosial aktivitet («the intermentale plane») og internale prosesser («the intramental plane»). Indre prosesser i en kultur påvirkes av og avspeiler eksterne sosiale strukturer. Hun framhever at språket, både skrevet og snakket, spiller en sentral rolle i internaliseringen av høyere mentale prosesser.

Forståelsen utvikles gjennom en «sterk hermenutisk tolkning», der forståelsen inngår i en systematisk bruk av hermeneutisk tolkning som forskningsredskap. Systematiseringen ligger her i forklaringen av hvordan kunnskap på flere nivåer, intramentalt og intermentalt, står i relasjon til hverandre. Ved å velge ut en episode fra en kompleks situasjon som ofte involverer mange mennesker, har det som skjedde allerede blitt tilført meninger. Meninger er tilskrevet gjennom konstruering av beretningen om det som hendte. Denne beretningen blir det andre nivået i meningsframstillingen. Dette kan forstås til forskjell fra det som kan kalles en «svak hermeneutisk tolkning». I en svak hermeneutisk tolkning ses hver handling i lys av et avklart perspektiv.

Gudmundsdottir (ibid.) hevder at en slik vinkling på forskningen har blitt mulig fordi forklarende/fortolkende forskning har blitt akseptert som en mulig måte å forske på i undervisningssammenhenger. Hva som er nytt, er imidlertid sammenblandingen av flere

tradisjoner innen forskning på undervisning, som berettende beskrivelser av praksis, forskning på læreres tenkning, praktisk kunnskap og aksjonsforskning.

Jeg forstår det slik at Gudmundsdottirs forskningsvinkling søker å avdekke hva lærerne står for, men at hun mener det er umulig å skille mellom formale og praktiske kunnskapsaspekter i den sammenheng. Kunnskapsavklaringen skjer på et felles språklig intermentalt plan. Hun synes å mene at vi kan oppnå forståelse gjennom en gradvis syntese av perspektiver på flere plan. Dette er en interessant innfallsvinkel. Sammen med en nærmere kunnskapsteoretisk analyse kan slike framstillinger bidra til å vise hvordan forskjellig kunnskap er forenet i praksis. Jeg ønsker imidlertid gjennom tolkning å kunne kople lærernes praksisberetninger til den generelle kunnskapsbasen som jeg i lærerutdanning og kursvirksomhet forholder meg til på kunnskapsfeltet. For meg fortøner det seg også som om de mange bevissthetsnivåene som kan være knyttet til handling, gjør at handlingen ikke nødvendigvis trenger være knyttet til bevissthet på et språklig nivå. Det er likevel ingen grunn til å betvile at språklige begrep utvikles i tilknytning til handling, og at språklige begrep styrker handling.

Både Elbaz, Conelly og Clandinin og Gudmundsdottir tilstreber å se kunnskap som en helhet. Kunnskapsteoretisk innfallsvinkel er avhengig av hva en ønsker å finne svar på. En slik helhetlig forståelse av kunnskap impliserer at læreren blir stående i sentrum som den som kan sette ord på hva hun vet. En helhetlig beskrivelse forteller mer om de kunnskapsbasene som uttrykkes enn om en forsøker å forstå enkeltdimensjoner av uttrykt kunnskap. Når vi skal forsøke å forstå de kunnskapene som lærerne uttrykker i forhold til den måten vi forholder oss til kunnskap på i vår utdanningstradisjon, er vi imidlertid avhengig av å betrakte kunnskap som både sammenvevet og atskilt som formal og praktisk kunnskap.

«Praktiske argumenter», dvs. verbale argumenter knyttet til praktisk handling, slik Fenstermacher bruker dette (se kap. 4.2), er brukt som begrep av flere. De eksemplene som vises til i det følgende, er knyttet til amerikansk kunnskapstradisjon i motsetning til mitt utgangspunkt i norsk didaktikktradisjon.

Morgan (1993) brukte begrepet «praktiske argumenter» i en undersøkelse av egne resonnementer knyttet til undervisningshandling der hun inntok både en respondent- og en forskerholdning. Morgan oppdaget imidlertid at hun under forskningsprosessen inntok 3 roller, 1) lærer som underviser, 2) forskerrolle og 3) lærer som blir studert. Hun fant at det ikke var enkelt å forholde seg til alle disse rollene samtidig. For det første krevdes det fokus på enkeltdimensjoner i formaliseringen av tenkningen. Det passet ikke så godt inn i forhold til den komplekse og motsetningsfylte undervisningsverdenen. For det andre krevde slik formalisering fastfrysing av tid og perspektiver. Dette sto ofte i konflikt med den virkelige undervisningstiden som var preget av flyt og skiftende perspektiver. Morgan framholdt dessuten at når hun underviste, handlet hun sjelden ut fra kun en årsak. Hun utformet dessuten sjelden en enkelthandling for å imøtekomme en rekke premisser.

Morgan (ibid.) framholdt at i den komplekse undervisningssituasjonen er det lett å miste forståelsen av årsak og sammenheng. Hun mente at det likevel er nyttig med praktiske argumenter som en rekonstruert logikk. Bruk av en streng, analytisk modell i refleksjonen over

undervisning kan tjene til å løfte ting fram i lyset og gi perspektiver. Samtidig påpekte hun at ikke noe analytisk arbeid fullt ut kan omfatte kompleksiteten i undervisning.

Det ligger i sakens natur at det er svært vanskelig å innta flere roller samtidig i avklaringen av praktiske argumenter, slik Morgan gjorde. Vi kjenner igjen fra mange sammenhenger at det på et rekonstruert plan er enklere å se tendenser fra et utenfraperspektiv enn fra et innenfraperspektiv. Å avklare praktiske argumenter som en rekonstruert logikk krever både involvering og avstandstaking, fokus på enkeltdimensjoner i et generalisert perspektiv så vel som de komplekse aspekter som preger tenkningen i handling. Ved å forsøke å innta flere roller samtidig fikk imidlertid Morgan satt søkelyset på viktige forskjeller mellom den mangesidige undervisnings-situasjonen og praktiske argumenter som en rekonstruert logikk. Hun fikk også satt fokus på hvordan disse to scenariene kan være til støtte for hverandre.

Vásquez-Levy (1993) brukte også praktiske argumenter i klargjøring av praktisk resonnering og klasseromspraksis. Hun søkte å avklare hvordan rekonstruerings-prosessen av læreres praktiske argumenter kunne forløpe. Dette impliserte spørsmålet om hvilken rolle forskeren skulle ta. Gjennom forskjellige innfallsvinkler i en undersøkelse av læreres formeninger og praksishandlinger forsøkte hun å avklare deres reflekterende og analytiske prosess. De praktiske argumentene viste deres formeninger knyttet til undervisningen. Argumentene viste hvordan læreres opprinnelige premisser og diskurs om praksis ble forandret og/eller ble klarere og mer helhetlig gjennom å ha deltatt i diskursen.

Den undersøkelsen som Vásquez-Levy (ibid.) gjorde, viste at lærerne konstant konstruerte mening tilknyttet sine handlinger. Hun konkluderte med at rekonstrueringen av praktiske argumenter kan gagne lærerne. Gjennom å undersøke sine formeninger kan lærerne heve kvaliteten på sin praktiske resonnering. Dette kan ofte være vanskelig for lærere å gjøre på egen hånd, siden de ofte ikke er bevisste alle de formeninger som ligger bak det de gjør. Gjennom dialog med en annen (forsker eller kollega) kan læreren imidlertid gjøre sine formeninger eksplisitte. Læreren kan da begynne å stille spørsmål ved og forandre sine formeninger. Vásquez-Levys mente at en annen («an other») må kunne skille mellom realisering, som ofte uttrykkes i et forsøk på å gi trolige grunner for handling, og på den annen side resonnementet som rettferdiggjør handlingen. Hun framhevet betydningen av at en annen («an other») fungerer som en «utviklingsadvokat».

På grunnlag av sin undersøkelse mente Vásquez-Levy også at betydningen av lærernes kulturelle arv fortjente oppmerksomhet. Hun framhevet at måten lærerne uttrykte sine formeninger på og hvordan de forholdt seg i analyseprosessen var til en viss grad påvirket av deres kulturelle perspektiver. Hun fant at kulturell tenkning var vevd inn i deres tenkning knyttet til undervisningen. Dette påvirket hvordan lærerne formulerte sine argumenter, og hvordan de forstod sine forklaringer eller måte å opptre på i sammenhengen. Hun fant det nyttig å undersøke deres kulturelle tenkemåte og kulturelle praksis før hun undersøkte deres tenkning tilknyttet undervisningen. Slik kunne hun finne sammenhenger i forskjellige tenkemåter etter som undersøkelsen skred framover.

Vásquez-Levy fant det også tjenlig å identifisere konteksten, sosial situasjon og andre forhold som virket inn på deltakerne. Hun fant at forskjellige settinger, situasjoner eller mennesker kan

stille spesielle krav til læreren eller innebære spesielle begrensninger. Det innebar ikke at hun mente at det skulle brukes forskjellige standarder for å avklare praktiske argumenter. Det hun ville framheve, var at forskjellige kontekster virket inn på lærernes praktiske resonnering.

I sin konklusjon framhevet Vâsquez-Levy (ibid.) at når lærere gjør overveielser eller handler på grunnlag av subjektive rimelige antakelser, resonnerer de eller forholder de seg til en svak kunnskapsmessig begrepsforståelse. Når de derimot er engasjerte i å avklare sine subjektive tanker nærmere gjennom praktiske argumenter til rimelig objektiv kunnskap, er dette basert på sterke kunnskapsbegrep.

Undersøkelsen til Vâsquez-Levy hadde et visst preg av aksjonsforskning. Lærerne vil imidlertid i alle tilfeller påvirkes av å delta i en slik undersøkelsesprosess (Kvale 1992c). Avklaringen på et formalt nivå kan, foruten at dette skjer som en helhetlig tolkning av forsker i et hermeneutisk perspektiv til slutt, skje mer eller mindre i samarbeid mellom lærer og forsker.

Disse eksemplene viser at kunnskapsteoretisk forståelsesramme legger sterke føringer for avklaring av læreres tenkning og planlegging. I tillegg gir referanseramme, forskningsmetodiske innfallsvinkler og problemstillinger rammer som gjensidig virker inn på hverandre i avklaring av sider ved slike komplekse sammenhenger som undervisning utgjør.

2.2.3 Lærertenkning forstått som «common sense» eller «folkelig» måte å tenke på

Et annet perspektiv som er anlagt på læreres tenkning, er å sammenligne den kunnskapen lærere anvender i sin tenkning og undervisningsplanlegging med de «common sense» strukturene vi anvender generelt i dagliglivet. Knyttet til en slik forståelsesramme kan det stilles spørsmål ved om der eksisterer noe prinsipielt skille mellom kunnskap på disse to nivåene.

Buchmann (1987) hadde som utgangspunkt i sin forskning på læreres undervisnings-kunnskap at all undervisningskunnskap og undervisningstenkning ikke er særlig annerledes enn den kunnskap og tenkning folk bruker til hverdags i sin samhandling med andre mennesker. I alle aktiviteter og livssammenhenger bruker mennesker kunnskaper på varierte måter og i variert omfang. Mennesker utvikler kunnskap gjennom deltaking i kulturelle sammenhenger. Denne kunnskapsformen, som hun mener er mest utbredt, kaller hun «the folkways of teaching». Hun bruker begrepet «teaching knowledge» istedenfor «teacher knowledge». Begrepet «teaching knowledge» gis et meget personlig farget innhold.

Hun framhever at undervisning er en del av et menneskes naturlige liv. Kunnskaper, erfaringer og ferdigheter formidles og tilegnes på utallige måter. Hun beskriver fire kategorier av «praksiskunnskap»: den folkepedagogiske tradisjonen («folkways of teaching»), stedbunden praksis («local mores»), persontilknyttet kunnskap («private views») og ekspertkunnskap («teaching expertise»). Mens de tre første kategoriene lokaliserer kildene til kunnskap, retter den siste kategorien søkelyset mot kvaliteten av de kunnskapene som aktiveres i en undervisningsprosess.

Hva som skiller undervisningsekspertise fra de andre måtene å tenke på, er iflg. Buchmann mindre hva som er forbundet med kunnskap enn hvordan den framstår og brukes. Hun hevder at ekspertkunnskap kan bygge på den folkelige tenkningen. Undervisningsekspertise går imidlertid bak mestring eller utøvingsferdighet. I dette inkluderes 1) vurderinger av hensiktsmessighet og 2) testing av konsekvenser og betraktninger av resultater. Hun mener at dette siste ikke bare omfatter målsettinger, men at det sjeldnere omfatter praktiseringsmåter, slik som forklaring, diskusjoner og de bevisste mestringene av lærerens valg mellom dilemmaer. Ut fra dette begrunner hun at måten som kunnskap oppstår og forandres på, gjør at en kan si at stedbunden praksis og persontilknyttet kunnskap har mer slektskap med de folkelige måter å tenke på enn med ekspertkunnskapen. Hun mener at ved at denne kunnskapen sjelden dekker den kunnskapen som eksisterer i praksis, er forskjellig ekspertkunnskap i seg selv motlegg i sin karakter. Selv om ekspertkunnskap også kan vokse fram fra stedbunden praksis og persontilknyttet kunnskap, er det små sjanser for å lykkes med en slik innfallsvinkel, hevder Buchmann.

Jeg forstår dette slik at Buchmann mener at de «common sense» strukturene som er et nødvendig utgangspunkt for tenkning i den interaksjonelle livsverdenen (Schutz 1982, s. 7-27), nødvendigvis må få en dominerende plass i lærerens tenkning. Dette gjelder ikke minst forstått som tankestrukturer slik disse framkommer i samhandlingen i undervisningen. Persontilknyttet kunnskap utvikles fra disse «common sense» strukturene. Undervisningens kompleksitet innebærer at ekspertkunnskapen må bygge på denne «common sense» tenkningen.

Det hovedperspektivet på kunnskap som Buchmann (ibid.) ender opp med, er den folkelige måten å tenke på. Hun ser undervisning først og fremst som noe som dreier seg om skikk og bruk eller en sosial sedvane. Disse folkelige måtene å inneha kunnskap på er typiske til forskjell fra teorier om undervisning. Gjennom handlinger på naturlige måter gjøres erfaringer uten mye kognitiv tenkning. Slik utvikles erkjennelse av hvordan det er riktig å forholde seg. Det utvikles eksisterende handlinger og forklaringer som betraktes å være riktige uten å være kodifisert. Å snakke om folkelige måter å undervise på inneholder således fordring om eksistens, karakteristiske trekk, riktighet og delvis bevisste vaner. Det er her kunnskapsbasen om undervisning ligger, mener hun.

At handlinger og forklaringer utvikles i «common sense» forståelsen ut fra sedvane eller handlingsmønstre og typifiserte begrep (Schutz 1982, s. 7-27) underbygges av bl.a. Sarason (1980). Dette gir skolekoder (Arfwedson 1985), men ikke nødvendigvis bevisste koder for forståelsesmønstre.

Buchmann (1987) forklarer mye av tregheten i utviklingen av praksis med at de kunnskaper og holdninger, som ut fra «folkways of teaching» har vist seg å være tjenlige og holdbare, formidles i tradisjonen. Hun framhever at selv om de fleste teoretikere er klare over og synes det er negativt med de motsetningene som eksisterer mellom modellversjoner av undervisning og de mer folkelige måter å gjøre dette på, opptrer de som om undervisning ennå ikke er oppfunnet. Læreres private meninger og framstillinger blir ofte framstilt som bevis på undervisningskunnskap som er spesiell. Hun mener at slike framstillinger er kritiske til hva lærere lærer om undervisning gjennom å leve og arbeide. På samme tid finner de lite botemiddel i formell praksistrening. Buchmann sier at disse forestillingene er både rette og gale. De er gale med hensyn til underskating eller forkasting av den folkelige undervisningsmåten. Samtidig er slike

forestillinger rette m.h.t å stille vanskelige spørsmål, rette m.h.t. å tro at der kan være mer med undervisning enn «common sense», men gale m.h.t at læreres private meninger vektlegges. Buchmann sier at det som mangler, er å finne ut hva som kan settes i stedet for «det lyset» lærere lever i, og hvordan lærere kan settes inn i «et nytt lys». Ved å være klar på hva som er lærerkunnskap, hvordan den framstår og brukes og hva opphavet er, kan vi finne svar på slike spørsmål.

Når vi ser på hvor sakte alt skrider fram i undervisningsvirkeligheten, og hvor mange trekk som går igjen som et generelt problem med tanke på utvikling i forhold til de teoretiske intensjonene, er det grunn til å spørre på en helt ny måte, slik Buchmann (ibid.) gjør. Slike perspektiver framstiller likevel neppe hele bildet. Personrelaterte samhandlingsmønstre og nødvendige lokale tilpasninger kan, utenfra sett, gi tenkningen sterkt preg av «common sense» forståelse. Slik dette fortøner seg i øyeblikket, kan det virke som at det overskygger andre kunnskapsbaser. Hva som kommer til syne utenfra sett i øyeblikket, kan vel imidlertid lett øve vold mot den helhetlige forståelsen som læreren bygger sin tenkning og planlegging på. Det er derfor viktig å se nærmere på hvordan kunnskapsbaser griper inn i hverandre, hvilke kunnskapsbaser lærerne er seg bevisste, og hvordan disse framstår i en helhetlig sammenheng.

2.3 Oppsummering av kapitlet om læreres tenkning og planlegging som forskningsfelt

Forskning viser at læreres tenkning og planlegging kan forstås fra flere perspektiver. For det første gir ulike kulturelle epokers måte å forholde seg på til undervisning og skole forskjellige utgangspunkter. For det andre gir de perspektivene en i utgangspunktet tar på dette visse føringer. Selv om mange forskere tydelig tar utgangspunkt i læreres praktiske kunnskap, eksisterer viktige problemer med å fastslå at det de tror, reflekterer over eller forestiller seg representerer kunnskap (Fenstermacher 1994). Det er ikke slik at mentale aktiviteter eller brede beretninger ikke kan vise til kunnskap, men dette må gjøres til gjenstand for nærmere kunnskapsteoretisk analyse.

Undervisningen i vår utdanningstradisjon framstår som didaktisk forståelse utviklet i interaksjon mellom flere parter som inngår i undervisningssammenhengen. Den enkelte læreren er i stor grad sosialisert inn i en didaktisk referanseramme. Samtidig som de didaktiske forståelsesmønstrene må forstås med referanse til didaktikk i en videre referanseramme som sosialiseringssammenheng, må lærerens kunnskapsbase forstås i sin konkrete, kontekstuelle sammenheng. Koplekset til et handlingsteoretisk utgangspunkt for forståelse (Schutz 1970, 1982) kan kunnskapsstrukturer avklares med referanse til en nærmere bestemt felles kunnskapsbase som referanseramme. Koplekset til en kunnskapsteoretisk analyse kan denne kunnskapen forstås nærmere i et kunnskapsteoretisk perspektiv. Det kan hjelpe oss til å få en klarere forståelse av den kunnskapen som lærerne uttrykker i ord og handling.

Det eksisterer ikke noen allment akseptert syntese-teori for å skjønne menneskets samhandling i sosiale situasjoner. Kunnskap må dreie seg om allment akseptert forståelse, akkumulert som begrep i en paradigme-forståelse (Kuhn 1970). Nye tider gir nye vektlegginger av

kunnskapsdimensjoner og innfallsvinkler. Til enhver tid må en derfor nøye seg med å få fram brokker av de sider som berører læreres tenkning tilknyttet undervisning. Innen de begrensninger for forståelse dette gir, kan likevel kunnskap betraktes som noe som vokser fram i en prosess. Nærheten til praksisfeltet må være sentralt i en nåtidig forståelsesprosess. Denne nærheten må fungere som en korreksjon til de tidligere etablerte kunnskapsaspektene.

Kunnskap krever sine normer for fastsetting av gyldighet. Likevel kan ulike betraktningmåter eksistere hand i hand. I denne fastsettingen av betraktningmåte og gyldighet må det settes lit til at de som befatter seg med forskning på feltet, ærlig forsøker å innhente ny innsikt og revurdere tidligere kunnskap på feltet.

Den refererte forskningen viser at mye, på tross av forskjeller i tenkningen om undervisning og defineringen av kunnskapsbase, er likt på tvers av kulturelle og forskningsmessige grenser. Enten det dreier seg om prosess-produkt forskning som kunnskapsgrunnlag, eller det dreier seg om læreres tenkning og undervisningsplanlegging ut fra forskjellige analyserammer, kan det gi perspektiver som læreres didaktiske tenkning og planlegging kan ses i lys av.

3.0 HANDLINGSTEORETISK UTGANGSPUNKT - «COMMON SENSE» TOLKNING OG VITENSKAPELIG TOLKNING AV LÆRERES TENKNING OG PLANLEGGING

Denne undersøkelsen bygger, som sagt, på et handlingsteoretisk utgangspunkt i Alfred Schutz' teorier. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for denne forståelsesrammen. Kapittel 3.1 redegjør for hvordan den enkelte lærers tenkning og planlegging kan forstås i et «common sense» perspektiv i interaksjon med elevene og andre parter som inngår i konteksten. Under dette delkapitlet belyses videre sentrale sider ved denne kunnskapskonstruksjonen. I kapittel 3.2 belyses det rasjonelle handlingsaspektet i «common sense» erfaringer. Dette aspektet gjør det mulig å tolke «common sense» konstruksjoner av handling. I kapittel 3.3. belyses hvordan den forskningsmessige begrepskonstruksjonen atskiller seg fra «common sense» konstruksjoner. Hvordan vitenskapelige begrepskonstruksjoner kan etableres av rasjonelle handlingsmønstre, belyses i kapittel 3.4. Til slutt oppsummeres kapitlet knyttet til videre perspektivering.

Schutz tok opp Husserls interesse i hvordan mennesker konstituerer og rekonstituerer hverdagslivets verden. Dessuten var han inspirert av amerikansk filosofisk preget sosialpsykologi, med f.eks. George Herbert Mead som representant. Orienteringen mot menneskers subjektive livsverden ledet Schutz til å utvikle en sosial fenomenologi med kritisk utgangspunkt i Husserls mer filosofiske fenomenologi og Webers sosiologi (Wagner 1970). Han introduserte en rekke grunnsetninger som senere har skapt grunnlag for fenomenologisk, etnometodologisk og konstruktivistisk teoretisering og empirisk arbeid.

Schutz kan betegnes som kunnskapssosiolog (Ulff-Møller i innledningen til Schutz 1975), og hans tilnærming kan beskrives som et «fenomenologisk alternativ» (Nygaard 1995). Schutz

behandlet med utgangspunkt i hverdagslivets verden relasjonene mellom interesse og kunnskap. Fenomenologien (Schutz 1982, s.99-149) søker å gå bak skillet mellom realisme og idealisme. Den forsøker å finne tilbake til begynnelsen for all filosofisk tenkning. Descartes var utgangspunktet for Husserls fenomenologi. Han var opptatt av at forskeren måtte forsøke å undersøke kritisk alle de tilsynelatende gitte erfaringsdata og elementer i menneskers bevissthetsstrøm. Da kunne en ikke naivt forholde seg uavhengig av om livsverdenen framsto som eksistensiell eller kun et ytre bilde. Fenomenologien forneker ikke eksistensen av en ytre verden. Forståelse av denne verdenen må imidlertid dreie seg om menneskers eksistensielle oppfatning og tenkning. Tro kan ikke godtas i en analysehensikt. Bare en filosofisk tvil kan imidlertid hjelpe en til å dele hverdagserfaringer.

Her leses Schutz, slik Ulf-Møller (1975) anbefaler, velvillig og selektivt med framheving av betydningen av noen av hans sentrale begrep og ideér. Det handlingsteoretiske utgangspunktet i Schutz' fenomenologiske alternativ (1970, 1982) gir en forståelsesramme som gjør det mulig å forstå sammenhengen mellom «common sense» begrep og vitenskapelige begrep, slik dette tolkes i det kunnskapsteoretiske perspektivet.

«Common sense» (Sivertsen 1996, s. 70) er spontane holdninger og oppfatninger som mennesker danner seg på basis av naturlige tilbøyeligheter til å forstå, klassifisere og trekke slutninger ut fra et erfaringsmateriale. Den kunnskapen dette representerer, uttrykker på den ene side felles kunnskaper og felles holdninger. På den annen side viser «common sense» til en felles evne til å bedømme eller vurdere. «Common sense» er det vi naturlig appellerer til når vi vil overbevise andre.

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

Den sosiale verdenen (Schutz 1982, s. 6) er ikke strukturløs i sitt vesen. Den har sin særlige mening og relevans for de menneskene som lever, handler og tenker i den aktuelle konteksten. De har en rekke på forhånd valgt og fortolket «common sense» begrep om denne virkeligheten. Dette innebærer et sett abstraksjoner, generaliseringer, formaliseringer eller idealiseringer som er spesifikke for tankeorganiseringen på det aktuelle feltet. Denne forståelsen gir retningslinjer for atferden til aktørene innen feltet. Mål for deres handlinger og hvilke midler de kan bruke for å nå disse målene, kan forstås i form av tankestrukturer innen feltet. Det er gjennom en slik tankeorganisering de får hjelp til å orientere seg og finne seg til rette i sitt naturlige og sosiokulturelle miljø.

I sin form av etablering av felles forståelsessystemer tilhører alle kjensgjerninger en universell kontekst innen denne forståelsesrammen (ibid., s. 6). Det som forstås bygger følgelig alltid på

tolkede kjensgjerninger, enten kjensgjerningene betraktes i sin spesielle sammenheng i bestemte omgivelser eller atskilt fra kontekst gjennom en kunstig abstraksjon. De tankestrukturer som konstrueres av samfunnsforskeren, er konstruert gjennom menneskenes «common sense» tenkning. Det forskeren søker å utlede er begrep av 2. orden, begrep av begrepene aktørene bruker.

3.1 Menneskers måte å inneha kunnskap på

For å forstå hvordan den enkelte lærer tenker i undervisningssituasjonen, må jeg forstå hvordan det er typisk for det enkelte individ (lærer og elever i undervisningssituasjonen) å forholde seg i sin livsverden, hvordan kunnskap utvikles og hva som skaper grunnlag for forståelse og handling. Dette er utgangspunktet for å forstå hvordan dataanalysen i denne forskningssammenheng forholder seg både til hensikter i lys av etablerte handlingsmønstre, synspunkter på samspillrelasjoner, forklaring av årsaker og sammenhenger og oppfatning av rammeforutsetninger.

Schutz (1982, s. 4) viste til at til og med det som vi fornemmer i hverdagslivet, er mer enn en enkel sansepresentasjon. Det er hensiktsmessige tanker som utgjør ganske kompliserte begrepskonstruksjoner. Slike begrepskonstruksjoner involverer ikke bare bestemte oppfatninger om forløp i tid, for å fastsette det som er forstått som en enkel registrering. Begrepskonstruksjonene bidrar også til forestillinger av hypotetiske sansepresentasjoner. Schutz viste til at «common sense» tenkningens struktur nettopp bygger på forestillingen av sansepresentasjoner. I en refleksiv kritisk bestrebelse for konstruering av sansepresentasjon skjer en aktuell virkeliggjøring av persepsjonenes hypotetiske oppfatning. «Common sense» oppfatningens konkrete kjensgjerninger er ikke så konkret som det kan se ut til. De bygger på allerede ytterst kompliserte abstraksjoner av en ytterst komplisert natur. Det er derfor det er så lett å misforstå ting.

Den kunnskapen som skal avdekkes, er altså dannet på grunnlag av subjektive hypoteser framkommet i en sosiokulturell sammenheng så vel som på sansepersepsjoner. Kunnskapen kan tolkes på grunnlag av subjektive hypoteser i disse sammenhengene. Den forståelsen som uttrykkes, peker fram mot både den subjektive og den interaksjonelle og kontekstuelle siden av kunnskap. Kunnskapen avdekker de mange dimensjonene som virker inn på lærerens tenkning og planlegging, interaksjonen mellom lærer og elever i klasserommet så vel som lærerens forståelse av øvrige kontekstuelle forhold.

3.1.1 Den individuelle og den intersubjektive karakteren av «common sense» kunnskapen - et system av begrepsstypikalitet

For å forstå læreres tenkning og planlegging må både den individuelle og den intersubjektive karakteren av «common sense» kunnskap forstås som del av den helhetlig uttrykte kunnskapen. Den intersubjektive karakteren av tenkning og planlegging i en bestemt kontekstuell sammenheng blir framtrædende i en undervisningssammenheng. Dette innebærer tenkning og planlegging forstått som intersubjektive forståelsesmønstre.

Mennesket lever iflg. Schutz (1982, s. 7-27) i en intersubjektiv verden som preger hvordan han/hun opptrer som menneske og forholder seg til sine medmennesker. Dette er en verden av mer eller mindre begrensede hensikter med mer eller mindre definerte kvaliteter. I denne verdenen har det enkelte mennesket en «kunnskapsbase i øyeblikket» («knowledge at hand») som er fortolkninger basert på en base av tidligere erfaringer, egne og overlevert av andre. Denne kunnskapen er erfart som et tett nettverk av sosiale relasjoner, av systemer av tegn og symboler med sin spesifikke menings-struktur i en horisont av fortrolighet og tidligere kjennskap. Slike meningsstrukturer er ikke forstått som isolerte hensikter, men inngår i en sammenheng. Dette er hensikts-messige sammenhenger som individet inngår i, må forholde seg til og som kan gi utfordringer.

Schutz (1970, s. 72-76) fokuserte på den naturlige innstillingen som mennesket opererer med i forståelsen av sin livsverden. Denne innstillingen innbefatter en kunnskap som inntil videre tas for gitt og ofte ikke reflekteres over, selv om den til enhver tid er mulig å reflektere over. Innstillingen etableres i oppfatningen av de harde fakta, betingelsene for handling slik dette oppfattes i møte med de forhold og objekter det enkelte mennesket omgir seg med. Dette gjelder oppfatningen av viljen og intensjonene til de hun skal samhandle med eller forholde seg til på andre måter, utskrivningen av vaner og lovforbud, osv. Slik arbeider og handler mennesket ikke bare i, men også i forhold til den enkelte verdenen det opererer i. Disse tatt for gitte føroplevelsene er fra begynnelsen typiske som bærende, åpne horisonter for antisiperte lignende erfaringer. Denne innstillingen er utpreget pragmatisk. Den er preget av hva som anses som nytteverdig og oppleves som «realistisk».

På et hvilket som helst tidspunkt befinner det enkelte mennesket seg i iflg. Schutz (1982, s. 7-27) i en biografisk bestemt situasjon, dvs. i en fysisk og sosiokulturell verden definert av denne situasjonen der hun har sin posisjon. Dette er ikke bare en posisjon i fysisk rom og tid, eller status og rolle i det sosiale systemet, men også en moralsk og ideologisk posisjon. At denne situasjonen er biografisk bestemt, vil si at den har sin historie. Denne forhistorien er avleiret av alle menneskers tidligere erfaringer. Det enkelte menneskets på forhånd eksisterende kunnskapsbase er organisert på den måten som hun ut fra sin biografiske situasjon har for vane å forholde seg. Som sådan utgjør dette en unik eiendom, gitt til henne alene.

Schutz (1970, s. 73) så den enkelte situasjonen som en episode i det pågående livet. Mennesket står i denne situasjonen som en person som har gått gjennom en lang kjede av sentrale livserfaringer. Dette representerer erfaringer som er unike for henne. Erfaringene har skapt den biografiske situasjonen hun står i. Dette gjør at to mennesker ikke erfarer en situasjon på akkurat samme måte. Hver person har gått inn i denne situasjonen med sine egne hensikter og

målsetninger, og vurderer den tilsvarende. Disse hensiktene og følgende vurderinger er bunnet i hennes foregående unike livshistorie.

Den kunnskapsbasen (ibid, s. 74) som mennesket til enhver tid har tilgjengelig, fungerer som et referanseskjema for tolkning av erfaringer. Den enkelte må konsultere sin kunnskapsbase for å fortolke sine erfaringer og observasjoner, definere situasjonen hun befinner seg i, og legge videre planer. Schutz (ibid., s. 75-76) viste at denne kunnskapsbasen på ingen måte er homogen. Den viser likevel en spesiell struktur. Der er en relativt liten kjerne som er klar, tydelig og konsistent i seg selv. Denne kjernen er omgitt av soner av variert grad av vaghet, uklarhet og utydighet. Disse følger soner av ting som tas for gitt, blind tro, rene antakelser og gjetninger. De kunnskaper som den enkelte besitter, kan dermed være relevante, marginale eller irrelevante. Så lenge som ikke sammenhengende og motsatte elementer skal fungere sammen i den samme situasjonen, kan individet være lykksalig uoppmerksom på dem. Den samme pragmatiske tilbøyeligheten forhindrer den enkelte, så lenge som hun fortsetter å ha denne naturlige holdningen, å forstå systematisk og logisk hva som ligger bak egne praktiske operasjoner og planer. Det at slike operasjoner i en undervisningssammenheng også nødvendigvis må ha rutinepreg, bidrar til å styrke ytterligere denne naturlige holdningen.

Denne biografisk bestemte situasjonen rommer iflg. Schutz (1982, s. 7-27) visse muligheter for framtidige aktiviteter. Dette kalte han «det formålet hun har for hånden» («purpose at hand»). I den daglige naturlige innstilling er mennesket kun opptatt av bestemte ting som trer fram i forhold til det tatt for gitt feltet av forutopplevelser om tingen eller saken. Alle kulturelle objekter, institusjoner, redskaper, etc., peker tilbake på funksjon og betydning i menneskelig aktivitet. Av samme grunn kan hun ikke forstå et kulturelt objekt uten å referere til hvordan det inngår i en sammenheng. I den sammenheng er hun likevel kun opptatt av oppfatning av noen spesielle aspekter. I bevisstheten bestemmes individuelle og særegne trekk og typiske og generelle trekk. Med utgangspunkt i dette defineres hvilke elementer som er relevante for sin hensikt i situasjonen, hvilke som skal danne grunnlag for typifiseringer og hvilke som skal vurderes som enkeltstående og spesifikke.

I den naturlige innstillingen i «common sense» tenkningen (ibid.) tar det enkelte mennesket for gitt at medmenneskene er tenkende individer. Hun tar også for gitt at de i prinsippet er mottakelige for å forstå formål og sammenheng som enten kjent av dem eller mulig å bli kjent med av dem. Samtidig vet hun i den naturlige innstillingen at den «samme saken» kan bety forskjellig for forskjellige personer på grunn av at de har forskjellig distanse til saker og forskjellig erfaring. De ser saken ut fra forskjellig biografisk situasjon.

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

typifiserte begrep. Disse begrepene antar hun er felles for dem selv og andre som inngår i situasjonen, og videre for alle som det samme systemet som denne situasjonen beskriver er relevant for.

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

Kunnskap er sosialt distribuert (Schutz 1970, s. 96-110, 1982, s. 15). Disse kunnskapene er imidlertid forskjellig fra individ til individ, noe «common sense» tenkningen tar i betraktning. Ikke bare hva et menneske vet er forskjellig fra hva andre vet, men også hvordan de vet de samme tingene. Den enkeltes kunnskapsbase er til ethvert øyeblikk strukturert som soner av variert grad av klarhet, tydelighet og presisjon. Kunnskapen om disse individuelle forskjellene er i seg selv et element av «common sense» erfaring.

Som en følge av at kunnskap er sosial distribuert, må lærernes tenkning og planlegging forstått som praktiske argumenter, jfr. kap. 4.2, forstås både ut fra biografisk skapt situasjon og som overført av andre i form av en interaksjonell kunnskap eller kulturarv. Denne kunnskapen er, som en følge av en unik biografisk skapt person i et unikt liv, personlig farget. En ubevisst side ved denne personlig fargete kunnskapen forstås i denne forskningssammenhengen som personlig «takt», jfr. kap. 4.3.

3.1.2 Den sosiale verdens struktur og dens typifikasjoner av «common-sense» begrep

For å forklare hvordan sosiale strukturer og typifikasjoner dannes, bruker Schutz (1982, s. 15-19) begrepene «jeg», «meg», «du», «vi» og «oss». Med referanse til «meg» gis de spesielle relasjonene til andre som «jeg» betegner med ordet «vi». Kun i forhold til «oss», hvis spesifikke mening ses ut fra meg selv som sentrum, framstår den andre som «du». I forhold til «du» som viser tilbake til «meg», framstår de som ut over dette betegnes som «de». De personene som jeget står i direkte samhandling med i felles tid og rom, kaller Schutz «samtidige». Å dele felles rom forutsetter så lenge relasjonen varer, at visse sider av den ytre verdenen er like tilgjengelig for hver av partene og inneholder mål av felles interesse og relevans. For hver av partene er den andres fram-toning straks observerbar. Dette er observerbart ikke bare som ting eller hendelser i den ytre verdenen, men i sin fysiognomiske signifikans, dvs. som symptomer på den andres tanker. Å dele indre og ytre tid innebærer at hver partner deltar i det framrullende livet til den andre. De kan i et klart øyeblikk gripe den andres tanker slik de er bygd opp steg for steg. På denne måten kan de dele hverandres foregripelse av videre planer, håp og engstelse. Partene er involverte i hverandres biografi.

I en slik relasjon er den andre iflg. Schutz (ibid.) oppfattet som et unikt individ i sin unike biografiske situasjon. Dette gjelder selv om bare noen aspekter av hans/hennes personlighet kommer tydelig fram, og selv om den biografiske situasjonen kan åpenbare seg bare fragmentarisk. I alle andre former for sosiale relasjoner kan andre forstås gjennom at det skapes typiske meningspresentasjoner. Det konstrueres typiske begrep for måter å opptre på, typiske mønstre for underliggende motiver, typiske personlighetsmessige holdninger osv., der den andre bare fortolkes i form av eksempler. Unntatt i rene vi-relasjoner kan vi aldri få tak i den individuelle unikheten ved andre i deres biografiske situasjon. I konstrueringen av «common sense» tenkning viser den andre likevel i beste fall bare en del av seg selv, og går inn i en vi-relasjon med bare en del av sin personlighet.

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

Partene som inngår i den interaksjonen mellom flere parter som ikke minst under-visning innebærer, er altså medskapere av den sosiale verdenen og typifikasjonene av denne verdenen. Dette kommer til synes gjennom «common sense» strukturer. Læreren som tenkende pedagog må forholde seg til hvordan denne interaksjonelle verdenen fungerer for å kunne skape en undervisning som ut fra en interaksjonell forståelse kan defineres som gyldig for elevene. Kunnskap forstått som sosiale, kognitive og materielle kunnskapsstrukturer i et slikt interaksjonelt samhandlingsmønster vil avdekke hvordan undervisningen fungerer og lærerens tenkning og planlegging i den sammenheng.

3.1.3 Handlingsmønstre og persontyper

I den intersubjektive forståelsen i interaksjonen orienterer partene seg ut fra hvordan de oppfatter signaler fra andre og seg selv i sammenhengen. Samtidig gir dette biografisk erfaring som bidrar til å skape eller konsolidere persontype. På denne måten skaper de både den sosiale konteksten og seg selv i sammenhengen.

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

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

Prosjektets bestemte tidsperspektiv setter fokus på sammenhengen mellom prosjektert handling og motiv. Motivet kan p.g.a. ny erkjennelse ha endret karakter (ibid.). På bakgrunn av dette fastslår jeg i kap. 4.2, at den tolkningen som foretas i dette forskningsprosjektet er en post hoc tolkning, tolkning i et retrospektivt perspektiv.

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

Som vist til i kap. 4.2.1 vil undervisningens kompleksitet og skiftende perspektiver kreve ivaretaking av flere perspektiver samtidig. Dette utgjøre en kombinasjon mellom «de små trinns planlegging» og overordnet målrettet tenkning (Etzioni 1984). Denne undersøkelsen forholder seg til forståelse av de prosjekterte handlingene («for-å motivene») i lys av de små stegs prosjekter og «fordi motivene» slik disse ses i et retrospektivt perspektiv.

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

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

Handlingens mening (Schutz 1982, s. 26-27) kan ikke være akkurat den samme for iakttageren som ikke er involvert i denne interaksjonen, dvs. forskeren, som den er for partene som direkte inngår i interaksjonen. Dette har to konsekvenser. For det første har forskeren i «common sense» tenkningen kun sjans til å forstå aktørens prosjekterte handling tilstrekkelig til sitt øyeblikkelige formål. For å øke denne sjansen må hun for det andre søke etter den mening handlingen har for aktøren som har prosjektert handlingen. I forskerens «common sense» opplevelse blir igjen den subjektive tolkningen et prinsipp for konstruksjon av type handlingsforløp.

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

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

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

Det er kun fragmenter av partenes handling som er tilgjengelig for forskeren som står utenfor den handlingsrettete interaksjonen. For å forstå det som skjer, må forskeren som iakttagere iflg.

Schutz (ibid.) benytte seg av sin viten om typisk lignende situasjoner. Ut fra dette må hun konstruere sin forståelse av aktørens motiver på bakgrunn av det handlingsforløpet hun registrerer. Schutz (ibid.) anbefaler modellkonstruksjoner for såkalte rasjonelle handlinger i forståelsen av aktørens motiver. Ut fra dette kan forskeren stille spørsmål til den som prosjekterte handlingen for å forstå hennes subjektive tenkning knyttet til handlingen.

Tenkning må altså avklares i forhold til handlingsmønstre forstått ut fra en nedfelt kunnskapsbase som referanseramme. Slik kan den intersubjektive karakteren av justert handling i form av interaksjonelle handlingsmønstre, og hvordan dette påvirker lærerens tenkning og planlegging i form av motiver, forstås. Den intersubjektive karakteren av kunnskap i de interaksjonelle undervisningssituasjonene må være til stede for at undervisningen skal oppleves gyldig av både elever og lærer. Gjennom de typifikasjonene som dannes i det intersubjektive forståelsesforløpet, kan lærerens tankestrukturer forstås på et allment «common sense» plan for videre tolkning.

3.2 Rasjonell handling innen «common sense» erfaring

I ordinær språkbruk skiller vi ikke mellom rimelig, hensiktsmessig og rasjonell måte å handle på (Schutz 1982, s. 27-34). Vi kan si at en person handlet rimelig når motivet og handlingen var forståelig for oss, hennes partnere eller iakttagere. Det vil være tilfelle når handlingen er i overensstemmelse med sosialt godkjente regler og oppskrifter for hvordan en skal forholde seg til typiske problemer ved anvendelse av typiske midler til oppnåelse av typiske mål. Hvis en handling synes rimelig og antas å ha sprunget ut av et valg mellom flere forskjellige alternativer, kan handlingen kalles fornuftig. Handlingen kan kalles fornuftig selv om den er rutinemessig og tradisjonell. Rasjonell handling forutsetter derimot at aktøren har klar innsikt i mål, midler, andre dimensjoner som inngår i sammenhengen og mulige følgende resultater. Dette involverer rasjonelle overveielser i forhold til alternative løsninger. Slike overveielser er ikke ensbetydende med en teknisk bestemmelse av handling.

Disse definisjonene av rimelig, fornuftig og rasjonell handling (ibid.) henviser både til det kunnskapslageret som tas for gitt i den aktuelle «in-gruppen» som iakttagere av dette handlingsforløpet tilhører og til aktørens subjektive synspunkt. Å forstå dette involverer partenes biografiske situasjon. Dette bestemmer de forskjellige relevanssystemer som kan knyttes til foreliggende problemstilling. Relevanssystemene konstruerer forskjellige aspekter ved verden i form av typifiserte begrep.

Aktørens kunnskapsbase er annerledes enn forskerens. Aktørens og forskerens system av relevanser står heller ikke i gjensidig relasjon til hverandre slik aktørens og hennes interaksjonelle samarbeidspartneres system av relevanser gjør. Nærmere analyse viser iflg. Schutz (ibid.) imidlertid at vi alltid, selv når vi vurderer rimeligheten eller rasjonaliteten av vår egen tidligere handling, henviser til den viten vi hadde på forhånd da vi prosjekterte handlingen. Vi kan retrospektivt vurdere handlingen. Hvis overveielser av handlingen i ettertid skal sies å

være rasjonell, må aktøren ha klar og presis viten om de sentrale elementene som inngikk i handlingsforløpet.

Hvis aktøren etter gjennomført handling (ibid.) retrospektivt finner at det hun hadde prosjektert som rimelig handlingsforløp viste seg å ikke holde mål under de da erfarte forholdene, kan dette unnskyldes eller forklares som feiltakelser av forskjellig slag. Det trenger fremdeles ikke tilsi at handlingen var urimelig. Både som tidligere prosjektert og som framtidig prosjektert handling refererer vurderingen av rimelighet til prosjektert handling, ikke til gjennomført handling. Som sådan refererer det til valg mellom flere mulige handlingsforløp. Hvis denne overveielser skal kunne være rasjonell, må den som prosjekterer handlingen ha grunnleggende innsikt på en del felt. For det første må hun kjenne miljøet handlingen skal skje i. Dernest må hun vite hvordan prosjektet inngår i hennes hierarki av planer, noe som ikke kan ses som isolerte mål. For det tredje må hun ha innsikt i varierte virkemidler for å nå de intenderte målene. Prosjektert handling omfatter en vurdering av mulighetene for å nå disse målene i den aktuelle sammenhengen, grad av hensiktsmessighet med virkemidlene. Vurderingen omfatter også mulig anvendelse av disse samme virkemidlene for oppnåelse av andre potensielle mål. Samtidig omfatter vurderingen forenlighet av de utvalgte virkemidlene med andre virkemidler som trengs for materialisering av prosjektert handling.

Kompleksiteten stiger (ibid.) når vi trekker medøktørenes rasjonelle handling eller reaksjoner inn i bildet. Rasjonell prosjektering av slike handlinger krever klar viten om utgangsposisjonen, slik den er definert av partene som inngår i situasjonen. At den andre parten (her den enkelte eleven) innstiller seg på å inngå i et samspill som gjør at «for-å motiver» blir gjensidige «fordi motiver», er avhengig av at han/hun har tilstrekkelig viten om initiativtakerens (her lærerens) prosjekt og dets plass i hennes (lærerens) planhierarki. Initiativtakerens prosjekt må i det minste forstås som åpne, håndgripelige handlinger. Eleven må også ha en viss forståelse av prosjektørens (lærerens) relevanser knyttet til dette. På den annen side må struktur og omfang av det han/hun (eleven) vet på forhånd om den relevante delen være lik prosjektørens (lærerens). Deres system av relevanser må til en viss grad være kongruente.

Å prosjektere en handling rasjonelt (ibid.) involverer tilstrekkelig klar kunnskap om situasjonen i utgangspunktet. Denne kunnskapen omfatter ikke bare en innsikt slik den defineres av den som prosjekterer handlingen, men også slik den defineres av den andre parten i interaksjonen. Læreren antar at elevenes reaksjon på hennes handling vil være rasjonell når de prosjekterer sin tilsvarende handling. Disse antakelsene impliserer at partene vil reagere på en måte som tilkjenner at de forstår elementene i hverandres reaksjoner på en klar og presis måte. Når læreren som prosjektør av en handling prosjekterer en rasjonell handling, krever prosjekteringen av handlingen sammenføyning med motiver til handlingen hos den andre parten som skal utføre handlingen. Slik prosjektering av handling tilsier at hun gjennom en slags speilingseffekt må få tilstrekkelig kunnskap om hva den andre parten vet, og vet relevant til formålet. Denne kunnskapen må antas å inneholde tilstrekkelig bekjentskap med det hun som prosjektør av handlingen vet. Slik kunnskap er en forutsetning for ideell, rasjonell interaksjon. Uten en slik gjensidig viten kan ikke læreren som prosjektør av handling rasjonelt tilrettelegge for oppnåelse av sitt mål ved hjelp av den andre partens samarbeid og reaksjon.

På denne måten danner vi-relasjoner forutsetninger for rasjonell interaksjon (ibid.). Rasjonell interaksjon impliserer at partene har en viss felles forståelse, bl.a som kunnskap i form av innarbeidete handlingsmønstre. Det er imidlertid nettopp denne vi-relasjonen som er det ikke-rasjonelle elementet i forholdet mellom partene. Vi kan forklare rasjonaliteten ved menneskers interaksjon ved den kjensgjerning at begge parter orienterer deres handlinger etter visse standarder som har sin tilhørighet til forskjellige «in-grupper». Verken opprinnelsen eller innføringen av den sosialt anerkjente standarden kan imidlertid forstås rasjonelt.

Schutz (ibid.) konkluderer derfor med at rasjonell handling på «common sense» planet alltid er handling innenfor en tatt for gitt og ikke nærmere avklart ramme av typikalitetskonstruksjoner. Dette omfatter typikalitetskonstruksjoner av de omgivelser, motiver, midler og mål, handlingsforløp og personligheter som det dreier seg om. Disse konstruksjonene tas for gitt av begge parter som inngår i interaksjonen. Fra denne rammen av konstruksjoner, som danner deres ubestemte horisont, står kun særlige elementer fram som klart og presist bestemmelige. Handling på «common sense» nivå kan dermed i beste fall sies å være delvis rasjonell handling. Rasjonaliteten kan dessuten sies å ha mange grader. Jo mer standardisert og anonymt handlingsmønsteret er (ibid.), desto større er den subjektive sjans for konformitet og for at den intersubjektive atferden skal lykkes. Samtidig er paradokset at jo mer standardisert mønsteret er, jo mindre analyserbare for rasjonell innsikt blir de underliggende elementer for «common sense» tenkningen.

Alt dette viser til det rasjonalitetskriteriet som kan anvendes på tenkningen i den livsverdenen som en undervisningssituasjon innebærer. Kun i relasjon til særskilte bestemte krav kan forskeren forholde seg til dette rasjonalitetsbegrepet. Dette er krav slik det er tolket ut fra vår kunnskapsbase på feltet som en nedfelt referanseramme. Når læreren skal vurdere hvordan elevene gikk inn i interaksjonen, dvs. hvilken gyldighet hun mente kunnskapen hadde for elevene, kan de intenderte prosjektene på denne bakgrunnen kun forstås i lys av deres responser. Rasjonalitet kan bare forstås som gjensidige forståelsessystemer av «for-å motiver» og «fordi motiver». Først da kan undervisningen oppleves gyldig av alle parter. Kunnskap knyttet til slike forståelsessystemer er en interaksjonell kunnskap.

3.3 Forskningens begrepskonstruksjoner

Samfunnsvitenskapelig forskning skal ut fra Schutz' (1982, s. 34-44) perspektiv beskjeftige seg med menneskets handling og «common sense» tolkning ut fra en analyse av hele systemet av prosjekter og motiver, av relevanser og konstruksjoner. En slik analyse refererer nødvendigvis til det subjektive utgangspunktet, at det er aktøren som fortolker handling og dens omgivelser ut fra sitt perspektiv. Etter som dette er et allment prinsipp for konstruksjon av typer handlingsforløp i «common sense» erfaringen, må enhver forskning som ønsker å forstå sosial virkelighet iflg. Schutz (ibid.) også anta et slikt prinsipp.

Schutz (ibid.) viste til at det er mulig med et system av «objektiv» kunnskap å forstå subjektive meningsstrukturer. Jeg velger med bruk av Fensterachers (1994) kunnskapsteoretiske

forståelsesramme, å bruke begrepet «formal kunnskap» for denne kunnskapen som Schutz betegner som «objektiv». Samfunnsforskeren erstatter «common sense» tenkningens tankestrukturer, som refererer til unike individers unike handling i unike situasjoner, ved å konstruere en modell av en sektor av den sosiale verdenen. I denne konstruerte verdenen skjer kun typifiserte begivenheter som er relevante for forskerens spesifikke problemstillinger.

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

Med hensyn til forskerens bestrebelse på å synliggjøre eller forsøke å tilsidesette sin biografiske situasjon, er beskjefthet med vitenskap i forhold til den sosiale verdenen en ting, den spesielle vitenskapelige holdningen en annen. Selve forskningen i seg selv (ibid.) inngår som ledd i kommunikasjon med et større forskningsfelleskap som krever samarbeid og kritikk og kun kan kommuniseres gjennom sosial interaksjon. Så lenge som vitenskapelig aktivitet er sosialt fundert, utgjør dette en blant flere aktiviteter i den sosiale verdenen.

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

Schutz (1982) ga en forklaring av forskjellen mellom «common sense» konstruksjoner og vitenskapelige konstruksjoner. «Common sense» strukturene dannes ut fra et «her» som skaper de forutsatte gjensidige perspektivene. Disse perspektivene tar et lager av sosialt avledet og sosialt anerkjent viten for gitt. Sosial fordeling av kunnskap bestemmer slik strukturen i de typifiserte konstruksjoner som framkommer, f.eks. standardiseringen av handlingsmønstre knyttet til «for-å motiver», konsistensen i disse motivene, o.l. Begrepene som Schutz kaller «vi», «du», «de», «in-gruppe» og «utgruppe», «samtidige» (de vi står i vi-relasjon til), «konsosiater» (samtidige ut over vi-relasjonen), «forgjengere» og «etterfølgere», hver enkelt med sin spesielle bekjentskaps- og anonymitetsstrukturering, er impliserte i «common sense» typifikasjonene.

De forståelsesmønstrene som framtrer, gir også forskeren et grunnlag for tolkning ut fra sin biografiske situasjon. Forskjellen mellom den situasjonen forskeren og informanten (læreren) står i, er at informanten (læreren) i den interaksjonelle handlingen i en her-og-nå situasjon var ledet av idealiseringen om gjensidige motiver. Læreren antok i sin prosjektering av handling at hennes egne motiver var sammenføyet med motivene til de hun inngikk i en interaksjonell samhandling med. Forståelsen i ettertid er for lærerens vedkommende også influert av de intersubjektive meningsstrukturene i samhandlingen og «common sense» strukturer i forhold til egen biografisk situasjon. Forsker danner også «common sense» strukturer i forhold til egen biografisk situasjon. For begge er utgangspunktet konstruksjonenes plass i den kjede av motiver som ligger i informantens (lærerens) biografisk skapte hierarki av planer.

Forskerens konstruksjoner av interaksjonsmønstre (ibid.) er imidlertid av et annet slag enn informantens interaksjonelle konstruksjoner. Hun forholder seg ikke til et her-og-nå i den sosiale verdenen, men løfter dette opp på et mer formalt plan i forhold til den forskningsrammen hun har satt problemstillingene inn i. Dette kunnskapslageret er av en helt annen struktur enn det informanten har til rådighet. Forskeren må tolke interaksjonsmønstrene i deres egen meningsstruktur. Hun begynner å konstruere typiske handlingsmønstre i forhold til det som erfares. Deretter koordinerer hun dette til en personlig form, en aktørmodell. Dette er ut fra iakttagelsene en foreløpig bevissthet knyttet til elementene for utførelsen av forløp i form av handlingsmønstre. Elementene for utførelsen er dermed relevante for de problemstillingene som undersøkes. Det som gjøres, er at forskeren tilskriver en fiktiv bevissthet (hva som skjer i hodet på informanten) et sett typiske «fordi motiver» som «for-å motiver» er grunnlagt på. Begge typene motiver er typifiserte i den tilskrevne fiktive bevisstheten.

Disse aktørmodellene (ibid.) som forskeren skaper på grunnlag av tolkning, kan ikke være akkurat de samme personene slik disse lever og forstår seg selv i sin biografiske situasjon. De er derimot skapt til sitt formål i hodet på forskeren, og har strengt tatt ingen biografi eller historie. Slik kan de ikke ha andre interessekonflikter og motiver enn de forskeren har tillagt dem. De er kun opprinnelse til sin typiske funksjon, etter som disse personene tillegges kun de meninger som er nødvendige for at forskeren kan gjøre slike funksjoner subjektivt meningsfulle. Det som anses relevant for det vitenskapelige problemet som undersøkes, setter grenser for de dataene som tolkes. Dette bestemmer hva aktøren antas å ha viten om, hva hun kun har kjennskap til og hva hun tar for gitt.

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

Thus, the concept of rationality in the strict sense already defined does not refer to actions within the common-sense experience of everyday life in the social world; it is the expression of a *particular* type of

constructs of certain specific models of the social world made by the social scientist for *certain specific* methodological purposes (Schutz 1982, s. 42).

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

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

3.4 Vitenskapelige begrepskonstruksjoner av rasjonelle handlingsmønstre

Vi må skille mellom rasjonelle eller rimelige konstruksjoner av menneskelig handling på den ene side og konstruksjoner av modeller av rasjonell eller rimelig menneskelig handling på den annen side (Schutz 1982, s. 44-47). En handling kan være rasjonell, slik Schutz' anvender begrepet i betydningen rimelig eller hensiktsmessig, for den personen som handler. Handlingen kan likevel defineres som ikke hensiktsmessig eller rasjonell i en kunnskapsteoretisk analyse. Som modellkonstruksjon er den vitenskapelige konstruksjonen rasjonell. Handlingen søkes forstått innen en nærmere definert forståelsesramme. Modellkonstruksjoner av rasjonell handling er derfor noe helt annet enn det læreren trenger forstå som rasjonalitet i sin handling, selv om den enkelte lærer her søkes forstått i sin sammenheng.

Schutz (ibid., s.45) formulerte kravet om rasjonalitet ved vitenskapelige modeller av type handlingsforløp, av dens korresponderende persontype og rasjonelle interaksjonsmønstre, på følgende måte:

The rational course-of-action and personal types have to be constructed in such a way that an actor in the life-

world would perform the typified action if he had a perfectly clear and distinct knowledge of all the elements, and only of the elements, assumed by the social scientist as being relevant to this action and the constant tendency to use the most appropriate means assumed to be at his disposal for achieving the ends defined by the construct itself.

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

Gjennom innsikt i variasjoner (ibid.) av noen av elementene som kan inngå i slike handlingskonstruksjoner, kan det for det tredje konstrueres sammenlignbare modeller eller til og med modellsett av rasjonelle handlinger til å forstå den samme problemstillingen. Det er ingen motsetning mellom det at enhver konstruksjon medfører en «indeks» som henviser til den undersøkte problemstillingen, og muligheten for å konstruere flere konkurrerende modeller til løsning av en og samme vitenskapelig problemstilling. Ethvert problem kan (Schutz 1982, s. 46, med bruk av en av Husserls termer) føre «sin indre horisont av elementer med seg, elementer som er tatt for gitte, men som det i prinsippet er mulig å stille spørsmål ved».

De fiktive aktørene handler under varierte betingelser (ibid.). De har forskjellig viten om de forskjellige elementene som inngår i modellkonstruksjonen, forskjellige sammenføyete motiver, osv. Dette gjør at problemstillingens indre horisont blir eksplisitt. Alle modellene som framstilles er modeller av rasjonelle handlinger. De er som sådan ikke ensbetydende med handlinger utført av levende mennesker i situasjoner definert av dem. Modellene antas å kunne utføres av persontypene som er konstruert i et nærmere definert miljø.

Dette peker tilbake på forståelsesrammen for tolkning. I forskningssammenhengen har forskeren definert rasjonaliteten ut fra tolkningsrammer, og aktøren må forstås innen disse rammene. Ikke desto mindre (ibid.) antas aktøren å handle ut fra sin selvskapte forståelseshorisont, og søkes forstått slik hun forstår seg selv. Det eksisterer en på forhånd oppstilt harmoni mellom den bevisstheten som skapes gjennom konstruerte persontyper og det på forhånd konstruerte miljøet som aktøren antas å handle fritt i og foreta rasjonelle valg og avgjørelser i (ibid.). Dette er kun mulig fordi både konstrueringen av persontype og dens reduserte miljø, er forskerens verk. Slik kan forskeren skape harmoni mellom de oppstilte forståelsesrammene.

3.5 Oppsummering av kapitlet om handlingsteoretisk utgangspunkt og videre perspektivering

Schutz' fenomenologiske alternativ, brukt som en handlingsteoretisk forståelsesramme, gjør det mulig å tolke hvordan læreren i et retrospektivt tilbakeblikk, j.fr. kap. 4, forstår de interaksjonelle handlingsmønstrene som undervisning utgjør. Lærerens tenkning og planlegging forstått gjennom argumenter knyttet til praktisk handling avklarer didaktisk forståelse, jfr. kap. 5. Dette forstås i form av både intendert handling, interaksjonell kunnskap og forståelse av didaktiske forutsetninger knyttet til kontekstuelle rammer. Samlet viser dette hvordan læreren, som del av hennes unike erfaringsramme, forholder seg til de handlingsmønstrene som er utviklet i denne interaksjonen.

Gjennom en analyse av disse handlingsmønstrene kan lærernes tenkning og planlegging fenomenologisk framstilles forsøkt forstått slik den enkelte læreren betrakter dette i sin forståelsessammenheng. Den enkelte lærerens forståelse kan videre analyseres som nærmere bestemte didaktiske handlingsmønstre og som tankestrukturer i form av praktisk og formell kunnskap. Dette skjer gjennom at intendert og interaksjonell handling analyseres nærmere som kunnskapsteoretiske forståelsesstrukturer ut fra forskningsmessig nedfelt kunnskap som referanseramme. Til sammen utgjør dette en framstilling av lærerens kunnskapsbase i øyeblikket.

4.0 KUNNSKAPSTEORETISK GRUNNLAG FOR UNDERSØKELSEN - BESTEMMELSE AV KUNNSKAPEN I ET SLIKT PERSPEKTIV

Jeg søker gjennom praktiske argumenter å avdekke den kunnskapen som lærernes tenkning og planlegging bygger på. Dette er argumenter knyttet til praktisk handling. Forsøk på å avdekke slik kunnskap innbefatter både et bestemt kunnskapsteoretisk perspektiv og forskningsmessige implikasjoner for hvordan slik kunnskap kan avdekkes. I forsøk på å avdekke denne kunnskapen har jeg, som vist til i innledningen, funnet det tjenlig å bygge på hvordan jeg forstår Fenstermachers (1994) kunnskapsteoretiske forklaring av hvordan praktiske argumenter kan avdekke kunnskap.

I dette kapitlet defineres først det kunnskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen. Nært knyttet til dette redegjør jeg for begrepet praktiske argumenter, og hvordan kunnskap kan avdekkes gjennom slike argumenter. Dette involverer en fortolkning som krever forklaring av hvordan formale og praktiske kunnskapsaspekter kan avdekkes og tolkes. I dette tolkningsperspektivet inngår en handlingsteoretisk forståelsesramme med utgangspunktet i Schutz' fenomenologi, jfr. kap. 3. Hvordan de ulike begrepene inngår i tolkningssammenheng, vil bli skissert i en oversiktsframstilling av forskningsdesignet i kap. 7. Når jeg her viser til handlingsteoretisk utgangspunkt, er det fordi det berører forståelsen av hvordan praktiske argumenter kan gis kunnskapsteoretisk status. Utredningen av hvordan praktiske argumenter kan forstås som begrep og tolkes, impliserer en utdyping av hvorfor det er mulig å innta et slikt

kunnskapsteoretisk perspektiv. Forklaringen av hvordan slik kunnskap kan avdekkes må derfor ses som en del av den kunnskapsteoretiske begrunnelsen.

I tolkningen av undervisningsgyldighet suppleres Fenstermachers (ibid.) formale og praktiske kunnskapsbegrep med begrepet personlig «takt». I denne sammenhengen brukes begrepet «takt» slik van Manen (1995) definerer dette som et innlevelses-orientert begrep som er vanskelig å definere eksakt og sette ord på. Forstått på denne måten kan begrepet delvis bidra i tolkningsprosessen til å avdekke premisser for kunnskap. Slik kan den formale og praktiske kunnskapen bedre forstås i sin sammenheng.

I den nærmere kunnskapsteoretiske analysen i kap. 9.2, brukes «takt»-begrepet videre slik Metz (1995) framhever begrepet, forstått som mellomleddet mellom praktisk og formel kunnskap. Brukt på denne måten framstilles begrepet i den sammenheng som en nærmere forklaring av problemet med å forene formel og praktisk kunnskap.

I dette kapitlet brukes «takt»-begrepet i van Manens (ibid.) betydning, forstått som grunnlag for tolkning av undervisningsgyldighet. Begrepet inngår i utredningen av kunnskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for tolkning, kap. 4.1. Videre inngår det i sammenheng med utredningen om begrepet praktisk argument, kap. 4.2. Det inngår også i utredningen om tolkningsprosessen forstått i et slikt kunnskapsteoretisk perspektiv som jeg her anvender med utgangspunkt i Fenstermacher, kap. 4.4. En nærmere utredning om begrepet «takt» brukt i denne betydningen gis i kap. 4.3. Til slutt oppsummeres kapitlet knyttet til videre perspektivering.

4.1 Kunnskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for tolkning

Kunnskapsteori, eller epistemologi, er den filosofiske grenen som er opptatt av hva kunnskap er. Fenstermacher (1994, s. 19; med henvisning til D.W. Hamlyn) definerer kort kunnskapsteori på følgende måte:

Epistemology, or theory of knowledge, is that branch of philosophy which is concerned with the nature and scope of knowledge, its presuppositions and basis, and the general reliability of the claims to knowledge.

Kunnskapsteori viser iflg. Fenstermacher (1994) til i hvilke former kunnskap framstår, hvordan kunnskap er tilpasset de sammenhenger den står i, hvordan kunnskap er atskilt fra mening eller tro, og hvordan kunnskap kommer til syne i forskjellige begrep og i resonnering. Han sier at det er vanlig å se dette som det feltet av filosofien som definerer hva vi vet og hvordan vi vet det. Fenstermacher (ibid.) påpeker at begrepet kunnskap ofte brukes ut fra forskjellig kunnskapsteoretisk status. I dagligtalen bruker vi dessuten begrepet kunnskap på mange forståelsesnivåer. Han påpeker at å vite noe må ha en annen epistemologisk status enn å kun tro noe. Derfor er det nødvendig å klargjøre hva vi forstår med begrepet kunnskap, dvs. de kunnskapsteoretiske rammer forståelsen defineres innenfor. Hvis utdanningspolitikk er forsvart med basis i forskning, og forskning igjen hviler på kunnskapsteori som forståelsesramme for naturen av og perspektiver på kunnskap, er kunnskapsteori av avgjørende betydning.

Fenstermacher (ibid., s. 20) mener det er nyttig å sette opp et skille mellom typer kunnskap og hvordan det kan sies at vi har denne kunnskapen. Han (1994, s. 3-4) bruker begrepet «kunnskapsteoretiske aspekter». Med dette synes han å mene trekk ved forskningen som forfekter eller innbefatter trekk ved kunnskap, de former kunnskapen tar, hvordan kunnskapen kan «rettferdiggjøres» eller plasseres inn i forståelsesrammene. En slik analyse innbefatter også hvordan kunnskapen kan atskilles fra relaterte begrep som tro og oppfatning, og hvordan den kan figurere i forhold til forskjellige begrep for vitenskap og menneskelig resonnering.

Spørsmålet er hvor mange typer kunnskap det kan sies at vi har, og om det er mulig å operere med forskjellige typer kunnskap. Med den begrunnelse at vi i dagligtalen opererer med forskjellige begrep for kunnskap, og at vårt utdanningssystem har utviklet en kunnskap som i stor grad har distansert seg fra praksisfeltet, er det nødvendig å forsøke å forstå den kunnskapen som anvendes på flere «nivåer» forsøkt klassifisert som kunnskapskategorier.

Fenstermacher (ibid.) drøfter det ulike kunnskapsteoretikere mener er sentrale typekategorier kunnskap. Han påpeker at kunnskapsteoretikere er uenige om hvor mange typekategorier kunnskap det kan være aktuelt å forstå kunnskap som, men at de fleste opererer med tre kunnskapskategorier. Han mener likevel at det er tjenlig å skille mellom formal kunnskap («teacher knowledge formal») og praktisk kunnskap («teacher knowledge practical»).

Kunnskap som er sett ut fra dette perspektivet, klassifisert som formal og praktisk kunnskap, forstås som to grove typekategorier kunnskap. Disse typekategoriene er indre avhengige av hverandre. Det er vanskelig å ha praktisk kunnskap uten å samtidig ha begrep for denne kunnskapen som kan plassere den i forhold til formal typekategori for kunnskap. Ut fra denne indre relasjonen mellom disse typekategoriene kunnskap kan det likevel ikke konkluderes med at de er deler av den samme helhet, eller at en typekategori kan reduseres til den andre. Samtidig som disse typekategoriene kunnskap er avhengig av hverandre, er de forskjellige. «Rettferdiggjøring» (ibid., s. 27), dvs. plassering av kunnskapen i relasjon til en felles kunnskapsbase som referanse-ramme, er like viktig enten det gjelder formal kunnskap eller praktisk kunnskap. Disse typekategoriene kunnskap krever imidlertid forskjellig underbygging, avhengig av hvordan og i hvilken sammenheng kunnskapen er uttrykt.

Iflg. Fenstermacher (1994, s. 27) kan ikke det vi kan kalle forslagskunnskap («propositional knowledge») forstås ensbetydende med formal kunnskap. Ferdighetskunnskap («performance knowledge») kan heller ikke forstås ensbetydende med praktisk kunnskap. Forslagsskunnskap kan være både formal og praktisk kunnskap. Dessuten kan langt mer enn det vi kan kalle ferdighetskunnskap falle inn under typekategorien praktisk kunnskap. Fenstermacher mener at det er nyttig å sette opp et skille mellom type kunnskap og hvordan vi vet (ibid., s. 20). Det første viser til naturen av den kunnskapen vi har. Dette viser til hvordan vi kan kategorisere denne kunnskapen, kunnskapens kunnskapsteoretiske status. Like viktig er det å vise til hvordan vi vet, hvordan denne kunnskapen kommer til syne eller uttrykkes.

Fenstermacher (ibid., s. 28) viser til at forståelsen av formal kunnskap, slik jeg her bruker begrepet, er nært knyttet til undersøkelsesmetode og forskningsmessig tilnærming. Det er dermed visse standarder av signifikans, generaliseringsmulighet eller validitet (i bredest betydning av disse termene) som må være oppfylt for å kunne definere noe som formal

kunnskap. I forskningssammenheng må en for å kunne klassifisere kunnskap som formal kunnskap, kunne begrunne kunnskapen på et nivå ut over øyeblikkelig kontekst, situasjon eller øyeblikk. Praktisk kunnskap er på den annen side bundet til tid, sted eller situasjon. Å kunne si at en vet noe bestemt er å si at en vet noe om en hending, en handling eller situasjon i en spesiell sammenheng.

Begrepet formal kunnskap rommer mer enn det som vi kan kalle vitenskapelig eller teoretisk kunnskap. Dette perspektivet på kunnskap er knyttet til å kunne uttrykke begrep for kunnskapen. Denne begrepsforståelsen må uttrykkes på en måte som gjør at den er gjenkjennelig av andre. Slik viten er en felles kunnskapsbase som det fins allment kjente begrep for, og som kan gjenkjennes i de kulturer fagfeltet gjør seg gjeldende i.

Fenstermacher (1994) påpeker at vitenskapelig dokumentert kunnskap har hatt en privilegert posisjon som kunnskapsbetegnelse. Dette har vært det som vi tradisjonelt har forbundet med kunnskap. Slik kunnskap er i stor grad utviklet av de som har forsket på læreres kunnskap og tenkning. Denne forskningen har overveiende brukt en forskningsvinkel som har vært basert på tradisjonelle vitenskapelige metoder, i hovedsak grunnet i en sosial- og atferdsforskning som var konstruert ut fra naturvitenskapelige forskningstradisjoner. Spesielt den utstrakte prosess-produkt forskningen har gitt en slik form for kunnskap. Formal kunnskap må altså forstås som mer enn dette.

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

Verken kunnskapsstrukturer av formal eller praktisk art eller en begrepsmessig relasjon mellom disse kan imidlertid brukes rasjonelt som kilde til å forstå de øyeblikkelige og interaktive virkelighetene i den pedagogiske verdenen. Hvordan kunnskapen framstår, influeres også i stor grad av lærerens personlige «takt» i van Manens (1995) betydning. Begrepet «takt» besitter i denne betydningen sin egen kunnskapsteoretiske struktur. Slike kunnskapsteoretiske strukturer manifesterer seg først og fremst som en bestemt måte å handle på. Forstått i denne betydningen defineres lærerens «takt» som «an active intentional consciousness of thoughtful human interaction» (ibid., s. 92). «Takt» som kunnskap refererer til den intersubjektive pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Det refererer også til tolkning av didaktisk relasjon mellom lærer og det innholdet som gis i undervisningen. Begrepet «takt» viser til en personlig kunnskap, som er reseptiv til den sosiale mellommenneskelige konteksten i undervisningen mer enn til rasjonell avklaring av relasjoner mellom formale og praktiske kunnskapsaspekter. Begrepet inngår dermed i form av didaktisk forutsetning som den forutsetningen læreren selv utgjør for undervisningen.

I en post hoc refleksjon der læreren betrakter seg selv i et tilbakeskuende perspektiv, kan vi til en viss grad avklare trekk ved undervisningens intuitive praktiske stil og lærerens «takt». Dette kan, forstått i den helhetlige sammenhengen, bidra til å forstå formale og praktiske kunnskapsaspekter i lærerens tenkning og planlegging.

4.2 Praktiske argumenter ender i handling

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

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

Et praktisk argument er forskjellig fra praktisk resonnering, slik dette brukes av bl.a. Schön (1983), ved at det utgjør den formale bearbeidingen av praktisk resonnering. Det dreier seg altså om en *rekonstruert logikk* (Pendlebury 1990) *knyttet til premisser for handling* (Fenstermacher og Richardson 1993). I sammenheng med enkelte handlinger kan premissene for handling raskt avklares. I andre sammenhenger vil imidlertid den praktiske resonneringen som underbygger handlingene, bli langt mer komplekse. Tenkning er vanligvis mer involvert, og det gis mer omfattende og mangesidige begrunnelser.

Den praktiske argumenteringen legger ut en rekke begrunnelser som kan ses som premisser, og knytter disse argumentene til en konkluderende handling. Det er forskjell mellom å lokke fram et praktisk argument og å rekonstruere argumentet (Fenstermacher og Richardson 1993). Framlokkingen er formingsprosessen av det praktiske argumentet som læreren mener dekker hennes begrunnelser for undervisningen. Rekonstruksjonen er vurderingsprosessen av de framlokkete praktiske argumentene der disse vurderes i forhold til moralske, empiriske, logiske eller andre grunner. Derigjennom utformes de til å tjene som en mer sikker og kraftfull basis for handling. Rekonstruksjonen av det praktiske argumentet er normativ, fordi den skjer i forhold til hva som kan reknes som et godt eller dårlig praktisk argument så vel som god eller dårlig undervisning. Den normative dimensjonen i praktiske argumenter impliserer at den praktiske resonneringen er under utvikling (ibid.).

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

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

Gjennom fenomenologisk tolkning kan de praktiske argumentene analyseres kunnskapsteoretisk, slik de framstår i relasjon til de premisser de framstilles i relasjon til. «Takt»-begrepet forstått slik van Manen (1995) definerer dette, gir grunnlag for å forstå sammenhengene i de kunnskapene lærerne uttrykker.

4.2.1 Praktiske argumenter forstått i denne betydningen skiller seg fra de refleksjoner læreren gjør seg underveis i arbeidet

Fenstermacher ble, særlig i den første debatten knyttet til «praktiske argumenter», kritisert for å mene at han kunne finne ut hva lærere vet i praksis gjennom lærernes egne forklaringer i ettertid (Pendlebury 1990). Noen mente at dette ikke var en fruktbar måte å gå fram på for å få en virkelig forståelse av hvordan lærere tenker når de resonnerer omkring hva de skal gjøre i undervisningssituasjonen (ibid.). Schöns (1983) praktiske resonnering ble sett på som en mer korrekt måte å forholde seg på for å forstå læreres praktiske kunnskap.

Schön (1983) forsøkte å gripe hva læreren tenker underveis i den praktiske undervisningssituasjonen. Han tok avstand fra hva han kalte teknisk rasjonalitet («technical rationality»), og mente at en slik tilnærming ikke viste til hva lærere i virkeligheten gjør når de forholder seg til den sammensatte situasjonen i øyeblikket. Teknisk rasjonalitet mente han viste til en konvensjonell måte å forholde seg på i tilnærmingen til profesjonell praksis i hverdagslivet. Schön (ibid., s. 42) mente at læreres kunnskap i praksis ikke var vitenskapelig kunnskap som viste til hardt belegg ut fra forsknings-basert teori. Det var heller den kunnskapen som fantes i en diffus virkelighet («swampy lowland where situations are confusing “messes” incapable of technical solutions») der tenknisk, rasjonell tenkning ikke passet inn. De begrepene han opererte med, «knowing-in- action», «reflection-in-action», «reflection-in-practice», «framing» og «reframing», betegnet han som det sentrale i hva han kalte «the epistemology of practice». Schön betraktet med utgangspunkt i Dewey våre kunnskaper som iboende del av våre handlinger.

Vi vet at lærere tar mange beslutninger underveis og bruker en slag «tråkle-seg-gjennom modeller», Lindbloms (1973) «muddling - through», i undervisningen (Tiller 1993, s. 83). Undervisningssituasjonen er mangesidig og kompleks og til en viss grad preget av skiftende perspektiver (Etzioni 1984). Det dukker stadig opp forhold og hendelser som krever avvik fra de oppsatte planene. Dette skulle imidlertid ikke forhindre oss i å betrakte undervisningen i et tilbakeskuende og overskuende perspektiv. Mål og midler tilpasses, og blir ofte valgt samtidig (ibid.). Dette gjelder både valgene før og underveis i undervisningen. L-97 forener imidlertid i stor grad mål og midler i formuleringene av faglig innhold. Dette skulle kunne være til hjelp for å kunne ivareta flere sider av undervisningen. Samtidig kan det innebære en fare for å utvikle en teknisk holdning til undervisning.

Etzionis (1984) «mixed scanning-approach» fanger opp behovet for de små trinns planlegging. «Mixed scanning» innebærer at en kombinerer to planleggingsstrategier, en fundamental og overordnet strategi og en prosess bestående av de mange små trinns vurderinger. Vi kan snakke om en systematisk nivåveksling som Etzioni sammenligner med hvordan vi når vi bruker et kamera, veksler kontinuerlig mellom vidvinkel og zooming. Slik kan helhetlig tenkning og øyeblikkets utfordringer relateres, og føre til gjensidig påvirkning. I en slik forståelsesmodell kan en mer overordnet eller fundamental tenkning gi en retning for arbeidet.

Pendlebury (1990) støttet Fenstermacher med hensyn til praktisk resonnering som del av praktiske argumenter. Hun (ibid., s. 174) gikk imot at det var nødvendig å sette «technical rationality» og «reflection-in-action» opp mot hverandre, slik som Schön gjør. I stedet satte hun, i forståelse med Fenstermachers innfallsvinkel, opp mot hverandre «a view of practical reasoning which is restricted to means-to-end reasoning» og «a view which acknowledges that reasonable human action is grounded both in means-to-end reasoning and in constituent-to-end reasoning and which takes the latter to be primary».

Pendlebury (ibid.) utdypet dette nærmere, og viste til det som Fenstermacher og Richardson (1993) senere utdypet med hensyn til at praktiske argumenter ikke beskriver hva som er i hodet på læreren like før eller under handling. Det er i stedet en post hoc undersøkelse av handling, en resonnering på et annet nivå. Den formale rekonstruksjonen viser en resonneringssammenheng. Pendlebury (ibid., s. 174) utdypet videre at vi kan si om et argument ikke står i samsvar med den korresponderende praktiske resonneringen. Det kan vi gjøre selv om argumentene ikke er av typen «uten at x er identisk med y, kan vi ikke si at en undersøkelse av x kan øke vår forståelse av y». Det er ikke vanskelig å vise at et argument kan illustrere et annet, selv om det ikke er en kopi av dette andre argumentet. Hun fastholdt derfor at skillet mellom formal og praktisk argumentasjon kan være en nyttig innfallsvinkel for å utforske sammenhengen mellom utdanningsteori og forskning på den ene side og utdanning og praksis på den annen side.

Fenstermacher (1994, s. 46) støtter Schön med hensyn til betydningen av å fange opp det som skjer når læreren resonnerer i de konkrete utfordringene som en undervisningssituasjon kan innebære. Det virker som at Schöns tilnærming til praktisk resonnering har fått Fenstermacher til å stille seg åpen til muligheten for to vitenskapelige tilnærminger i studiet av undervisning. Han hevder at selv om han har vært kritisk til en egen praktisk epistemologi, stiller han seg åpen til at vi kan bruke to tilnærminger. Disse tilnærminger kaller han med henvisning til Jerome Bruner «folk psychology or common sense» og «cognitive science».

Fenstermacher (1994, s. 35) hevder at formal kunnskap dekker den kunnskapen som Jerome Bruner mener kan avdekkes gjennom det han kaller paradigmatisk eller logisk-vitenskapelig måte. En slik tilnærming stiller krav til rettferdiggjøring og prosedyrer for å sikre verifiserte referanser. Den andre tilnærmingen som Bruner kaller narrativ måte («narrative mode»), utvikler gode beretninger, griper spesielle hendelser og troverdige, men ikke nødvendigvis «sanne», historiske forklaringer. Fenstermacher framhever imidlertid at en slik inndeling mellom det han kaller «folk psychology» og «cognitive science», som en variant av en mer konvensjonell tilnærming, ikke er uproblematisk. Han påpeker at det ikke er slik at den ene tilnærmingen produserer formal kunnskap og den andre praktisk kunnskap. Derfor hevder han, ut fra Bruners perspektiv om at de to tilnærmingene er komplementære men ikke reduserbare, at det er mer nærliggende å betrakte den ene eller den andre tilnærmingen som rett eller gal.

4.3 Personlig «takt» som innlevelsesorientert «takt»-begrep og kunnskapsgrunnlag

Van Manens (1995) bruk av «takt»-begrepet har, slik han selv senere ble klar over, visse likhetstrekk med hvordan Herbart brukte begrepet. Han viser til at han begynte å interessere seg for begrepet før han oppdaget at Herbart i sine tidlige utredninger, nesten to hundre år tidligere, også brukte begrepet «pedagogisk takt». Van Manen viser delvis til Herbarts forståelse av læreres personlige «takt», selv om han i stor grad bygger opp en egen grunnlagsforståelse for begrepet. I en fenomenologisk tolkning er begrepet, forstått på den måten som van Manen forklarer dette, godt egnet til å innlevelsesmessig kunne forstå hvordan læreren biografisk forholder seg i situasjonen. Dette tilkjenner sider ved undervisning som er vanskelig å definere. «Takt» forstått i denne betydningen fokuserer på en etisk kategori som påvirker undervisningsaktiviteten, men er vanskelig å sette ord på. Denne etiske kategorien setter elevenes velbefinnende i sentrum og er nært knyttet til undervisningens gyldighet. Van Manen befatter seg ikke med problemet om det kan læres å utvise pedagogisk «takt», problemet som reiser spørsmålet om sammenhenger mellom formal og praktisk kunnskap.

Formal eller praktisk kunnskap, forstått som rasjonell kunnskap i betydningen intensjon om å handle, avdekker ikke umiddelbart en form for personlig, helhetlig samlet og situasjonell skapt «takt» som kan prege undervisning (van Manen 1995). Den sosiale konteksten i et klasserom er for kompleks og mangesidig til at formale teorier eller kunnskapsstrukturer av praktisk eller teoretisk art kan være til øyeblikkelig praktisk nytte. I vanlige undervisnings - lærings situasjoner og relasjoner må læreren handle stadig og øyeblikkelig med en viss grad av sikkerhet. Det gis ikke tid til at hun kan distansere seg fra det bestemte handlingsøyeblikket for å overveie hva hun skal gjøre eller si. Denne temporale dimensjonen av direkte eller øyeblikkelig handling er nært knyttet til den relasjonelle kvaliteten som den interaktive dimensjonen av undervisningen krever (ibid.). Tid for refleksjon kommer i ettertid.

Kunnskap forstått som personlig «takt» i van Manens (1995) betydning er en faktor av personlig stil. Samtidig dreier det seg om en iboende intersubjektiv, sosial og kulturell etisk sak. Det er ikke personlig «takt» som i seg selv direkte krever årsaksforklaringer, men situasjonene der

denne personlige form for «takt» kommer til syne. Slike situasjoner gir grunnlag for beretninger eller anekdoter som i neste omgang gir muligheter for refleksjon (ibid.). I den grad personlig «takt» kan avklares implisitt, må dette reflekteres over som del av en rekonstruert logikk i ettertid. Personlig «takt» kan altså vanskelig avklares på rasjonelt grunnlag. Å forsøke å forstå denne siden av undervisningen som premiss for handling gjør likevel at undervisningen bedre kan forstås i sin helhetlige sammenheng.

Det er ikke nødvendigvis slik at all mulig personlig «takt» knyttet til praksis krever resonnering eller rettferdiggjøring. Tvil og mistro i bestemte sammenhenger kan derimot kreve resonnering eller rettferdiggjøring. Krittisk refleksjon kan imidlertid overdrives. Det er ikke mulig å handle både tankefullt og i trygghet på seg selv mens en på samme tid tviler på seg selv. Hvis lærere skulle forsøke å være konstant krittisk bevisste i forhold til det de gjorde, ville de uunngåelig måtte kave og rote (ibid.).

Det eksisterer altså en side ved læreres tenkning og planlegging, slik dette kommer til uttrykk i undervisningssammenhenger, som er mer spesiell enn det som rasjonelt kan fanges opp ved begrepene praktisk og formale kunnskap. Likevel påvirker det i høyeste grad den formale og praktiske kunnskapen som forevises. Læreres tenkning og planlegging i et tilbakeskuende perspektiv kan forklares rasjonelt som intensjonell handling. Undervisning som type handling er imidlertid i mindre grad preget av rasjonelle vurderinger. Å klare å forholde seg til alle dimensjonene som inngår på samme tid i en undervisningssituasjon, krever en form for personlig sikker innarbeidet «ryggmargfølelse». Dette forstår jeg nokså ensbetydende med begrepet personlig «takt».

Læreres personlige «takt» i van Manens (ibid.) betydning inngår som sentral del av det å forstå undervisning, selv om jeg forsøker å forstå rasjonelt læreres tenkning og planlegging som formale og praktiske kunnskaper. Som premisser for undervisningsgjennomføringen impliserer slik forståelse også innarbeidete «handlingsmønstre» (Schutz 1970, 1982). Personlig «takt» vil som en konsekvens av forståelse og handlingsmønstre påvirke tenkning og planlegging på alle plan.

Van Manen (1995) påpeker at «takt» er som en «dyd» eller «fortreffelighet», og at det ligger i hjertet av undervisning. «Takt» er knyttet til en kunnskapsteoretisk forståelse som i utgangspunktet ikke kan tegnes gjennom klart intellektuelle, kognitive eller begrepsmessige diskurser. «Takt» er mer kunnskap i handling enn det er kunnskap om handling.

I en undervisningssituasjon kan det registreres kapasitet for pedagogisk «takt», men dette kan vanskelig beskrives i atferdsmessige eller målbare termer, begrepsmessig eller teknisk språkbruk. «Takt» i van Manens (ibid.) betydning kan verken reduseres til et sett instruksjonelle prinsipper eller til et sett ferdigheter, og har dermed ikke instrumentell- eller bruksverdi. Det er en form for kunnskap som best kan forklares indirekte i form av anekdoter som avdekker tilstedeværelse eller fravær av «takt» i lærer - elev situasjoner. Slik «takt» er best presentert når det gjøres stortilt fra et barns erfaringsperspektiv. Forklaring gjennom anekdoter gir et språk som er konkret og bestemt heller enn prinsipielt på et generelt plan forklart i form av teorier eller handlingsstrukturer (ibid.). Samtidig som «takt» ofte ses deskriptivt for det relasjonelle personlige elementet i undervisningen, griper det sterkt inn i et utvidet didaktisk relasjonelt begrep om undervisning i et klasserom.

«Takt» forstått i denne betydningen er en form for kunnskap som viser seg i personlig praktisk handling, og er iboende normativ og betydelig, personlig og internal, umiddelbar og intuitiv, legemliggjort og typisk fortreffelig (ibid.). Lærerens «takt» synliggjør viktigheten av personlig stil og «klangen» i klasseromsrelasjonene. Samtidig som «takt» i seg selv innebærer personlig stil, har begrepet på samme tid en iboende intersubjektiv, sosial og kulturell etisk side. Hva som er god «takt» i en sammenheng, trenger ikke å fungere på samme måte i en annen sammenheng.

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

«Takt» forstått i denne betydningen deler mange trekk ved generell sosial takt, men viser sin egen normative integritet (ibid.). Å handle med «takt» i en pedagogisk situasjon kan bety å kunne handle på grunnlag av forståelse av hva som skjer med elevene, hva de erfarer, og hva som virkelig skjer i undervisningssituasjonen. Den perspektivmessige forståelsen som trengs, kunnskapen og innsikten som kreves, og følelsene for den rette måten å handle på, er ikke nødvendigvis atskilte steg i en sekvensiell prosess. På et annet vis er innsikt og følelser straks realisert i en handlemåte som er spent med en viss tankefullhet eller tenkeaktpågivenhet. Slik kan «takt» defineres som tankefullhet, og nærmere forklares som «handling full av tenkning og tenkning full av handling» (van Manen 1995, s. 95).

Van Manen (ibid.) påpeker at den gode lærerens pedagogiske evne er knyttet til å kunne skille mellom hva som er signifikant og ikke-signifikant, passende og mindre passende, godt og dårlig i bestemte situasjoner i undervisningen. Hva læreren sier eller forlater usagt, hennes gester, stemmebruk, fakter og framtoning, undervisningstempo, relasjonell atmosfære, eksempler som gis og spesielt materiell brukt har alt mening i sammenheng. Denne erkjennelsen viser at taktfull pedagogisk handling kan knyttes til alle didaktiske spørsmål. Dette er en slags praktisk normativ intelligens som er styrt av innsikt, samtidig som dette bygger på følelser. «Takt» er ikke så mye satt sammen av en kunnskapsbase som det er avhengig av en legemliggjort kunnskap. «Takt» forstått i denne betydningen skyter seg ganske ufrivillig inn mellom formal og praktisk kunnskap, men bygger ikke nødvendigvis bro eller skaper sammenheng mellom slike former for kunnskap.

Van Manen (ibid.) viser til at mangel på «takt» fort merkes av elevene. Når elever skal skrive om en hendelse i klasserommet, synes de ofte å konsentrere seg om hendelser hvor læreren åpenbart demonstrerte mangel på «takt». Selve «settingen» i undervisningssituasjonen avgjør om elevene registrerer mangel på «takt». Når lærere gjør ting «rett» og elevene har positive følelser og er interesserte, er slike situasjoner sjeldent lagt merke til. Han viser til at dette ikke betyr at lærere som kan vise mangel på «takt» er generelt inkompetente, men at det kan bety at «takt» ofte er ganske usynlig. Personlig «takt» skyter seg ufrivillig inn i øyeblikksituasjonene i undervisningen. Dette innebærer ikke at «takt» utvikles automatisk, eller at alle lærere viser slik

personlig tankefullhet som «takt» impliserer. Forskjellen mellom god og dårlig undervisning kan ikke forstås i et sort-hvitt perspektiv, like så lite som en handling kan vurderes som taktfull eller taktløs. «Takt» er noe som en lærer konstant må reflekterende opprettholde og sette i scene, samtidig som det viser til premisser for undervisning i de bestemte sammenhengene.

Slik jeg forstår det, bidrar mulig avklaring av lærerens personlige «takt» forstått i denne betydningen til forståelse av den fiktive bevissthet forskeren tilskriver læreren gjennom avklaring av en personlig form, en aktørmodell, jfr. Schutz, kap. 3.3. Samtidig er lærerens personlige «takt» av en slik art at det kan være vanskelig å fullt ut forstå hvordan slik takt griper inn i undervisningen. Det er ikke minst vanskelig å bevisstgjøre læreren på dette forholdet, slik at innvirkningen av lærerens «takt» kan avklares i fellesskap i en fenomenologisk tolkning.

4.4 Kunnskapsteoretisk analyse

Det skilles mellom den kunnskapen læreren uttrykker og den kunnskapen som uttrykkes av forskeren, ved å skille mellom diskurser på to nivåer (Fenstermacher 1994, s. 39). Fenstermacher kaller disse to diskursene «Discourse of Research, R-discourse» og «Discourse of Practice, P-discourse». P-diskurs er det muntlige uttrykk for menneskelig handling og aktivitet. I muntlig språkbruk blir dette ofte betegnet som intensjoner, ønsker, frustrasjoner, hensikter, skuffelser, overraskelser osv. Denne diskursen refererer hovedsaklig til det som skjedde i de «settinger» læreren arbeidet, og er dermed spesifikk, situasjonsavhengig og spesiell. Selv om denne diskursen betrakter det som skjedde i et tilbakeskuende perspektiv, kan den ofte være preget av den kompleksiteten, usikkerheten, unikheten og de verdikonflikter som Schön (1983, s. 39) sier kan prege undervisning. P-diskurs kommer i større grad til uttrykk som spontane utsagn enn resonnerende slutninger (Fenstermacher 1994). Den finner ofte sted uten bevisst refleksjon eller overveielse over diskursen i seg selv, selv om det ikke er noe begrensende trekk. Læreren kan også i framlokkingen av argumenter bidra til at rekonstrueringsprosessen av de praktiske argumentene starter (Fenstermacher og Richardson 1993).

I kontrast til dette er R-diskurs (Fenstermacher 1994, s. 39) teknisk og abstrakt, og må forstås i relasjon til undersøkelsesmetode. Denne diskursen er mindre uttrykk for hendelser og handlinger. Det handler mer om hvordan en studerer handlinger og hendelser, og hva en kan lære av en slik studie. Diskursen dreier seg om å klargjøre beveggrunner for det som skjedde i undervisningen. Selv om verdibetraktninger gjennomtrenger diskursen, er i seg selv verdisyn ikke i fokus i debatten. Det gjøres heller bevisste forsøk på å unngå å debattere på et slikt plan. En stor del av R-diskursen finner i analysefasen sted i skriftlig form.

R-diskurs er den diskursen der P-diskursen koples til det forskeren vil ha svar på. Det er forskerens forståelse av hva informanten uttrykker, og de koplinger som er foretatt mellom de to diskursene. Når det som framkommer på disse to diskursnivåene avklares, kan en tydeliggjøre hvilken kunnskap lærerne besitter. Dette omfatter både hvordan kunnskapen kommer til syne i praksis, og hvordan ulike typer kunnskap er koplet sammen i en helhetlig forståelse.

Gjennom et slikt skille mellom diskurser på to nivåer klargjøres sammenhengen mellom formal og praktisk kunnskap. Dette klargjøres for en stor del på bakgrunn av forskerens plassering av hva læreren vet, og hvordan det kan sies at hun vet at læreren vet. Det kan også hende at læreren direkte uttrykker formal kunnskap. Hun kan også begynne å rekonstruere de praktiske argumentene på et kunnskapsteoretisk nivå. Videre avklaring av forsker skjer knyttet til hvem som sa hva og hvordan tenkningen framkom.

Informantens diskurs dreier seg først og fremst om praksis, begrunnelser for dette og praktisk resonnering. Verdien av konvensjonell forskning knyttet til formell kunnskap ligger i dens bidrag til å kunne gi kunnskapsteoretisk status til påstander framkommet i P-diskurs. Undervisning er praksis som er informert og hjulpet av konvensjonell forskning, ikke basert på konvensjonell forskning. Slik sett spiller konvensjonell forskning en liten rolle i det større univers som undervisning utgjør (ibid., s. 43). Beretningene, historiene, gjenfortellingene, struktureringen, restruktureringen, refleksjonene, framlokkingen og rekonstrueringene er alt grunnvinger. Slike aktive grunnvinger står i sentrum for aktivt engasjement i P-diskurs. For å avklare kunnskapsteoretisk kvalitet på påstander i P-diskurs må det som skal forstås, settes inn i en forståelsesramme.

Læreres praktiske argumenter kan i denne forskningssammenhengen med utgangspunkt i Schutz' fenomenologiske perspektiv, jfr. kap. 3, forstås som kunnskapsstrukturer ut fra «common sense» argumenter i de praktiske sammenhenger dette inngår i.

Forsker og lærer har forskjellig kunnskap, og dermed forskjellig grunnlag for forståelse av den kunnskapen som utvikles når de samtaler om undervisningen. I diskursen mellom lærer og forsker kan forskeren få klarere forståelse av praktisk kunnskap (Fenstermacher 1994, s. 47). Å forsøke å uttrykke tenkningen og planleggingen tilknyttet dette vil gi en økt bevissthet. Læreren kan tilsvarende få klarere formal forståelse av undervisningen. En slik kunnskapsteoretisk tilnærming kan være særlig tjenlig i aksjonsforskningssammenheng, men kan også i seg selv bidra til forståelse av læreres tenkning og undervisningsplanlegging. Forstått som del av kunnskapsmønstre i en helhetlig sammenheng skulle det være mulig å avklare hva læreren i et retrospektivt perspektiv hadde som kunnskap bak de kunnskapsstrukturene som kunne utledes av det som skjedde, og motivene tilknyttet dette. I den sammenheng er det mulig å skille mellom kunnskaper på forskjellige nivåer i forløpet.

Bevisføring i form av overensstemmelse mellom formale og praktiske kunnskapserklæringer tjener altså til å forsvare formale kunnskapserklæringer og rettferdiggjøre praktiske kunnskapserklæringer. En annen måte å forsvare at vi vet noe på, er å gi en god grunn for å mene dette. Denne formen for forsvar kan kalles «den gode grunns tilnærming» (Fenstermacher 1994, s. 44). Redegjørelse for grunnvinging eller årsaksforhold finner sted på P-diskus nivå. Som sådan kan argumentet settes inn i en større sammenheng og raffineres, men kan ikke som begrunnelse for hva en gjør og hvordan en gjør noe plasseres dirkete over i R-diskurs. Overveielser av relasjonen mellom virkemidler og mål må avklares nærmere i relasjon til formal kunnskap. Praktisk resonnering er tjenlig til å adressere noen av kravene til kunnskapsteoretisk rettferdigjøring av praktisk handling.

Slik resonnering kan også vise at i den aktuelle sammenheng var f.eks. dette det som var rimelig å gjøre, selvsagt å gjøre eller det eneste som kunne gjøres. Alle disse forklaringene er bidrag til å plassere praktiske kunnskapsforklaringer innen en kunnskapsteoretisk forståelsesramme (ibid., s. 45). Praktisk resonnering kan også plassere moralske aspekter ved praktisk handling. Moralske aspekter viser til hva som var hensiktsmessig, rett eller det beste å gjøre blant en rekke alternativer. Slik sett tillater denne form for argumenter oss å ha i mente den moralske dimensjonen som mange mener står midt i hjertet av undervisning (ibid., s. 45). Å ta både moralske og kunnskapsteoretiske dimensjoner med i kunnskapsavklaringen gjør det tvingende nødvendig å bruke praktisk resonnering som tilnærming til å studere læreres praktiske kunnskaper.

En annen fordel med praktisk resonnering er dette som middel til å transformere ikke uttrykte karakterer ved læreres kunnskap, det som van Manen (1995) benevner som «tact», jfr. kap. 4.3. Det kan tenkes at i kunnskapsavklaringen forstår forskeren hvordan læreren tenker, men læreren er seg ikke bevisst dette selv. Så lenge denne forståelsen ikke er felles tilgjengelig for analyse, kan den ikke settes inn i den helhetlige rammen for å forstå den kunnskapen som ligger bak lærerens tenkning og planlegging. Hvis forskeren sonderer lærerens årsaker til å handle slik hun gjorde, på en indikerende tillitsfull måte i felles forståelse (van Manen 1995), kan den mer ubevisste siden av lærerens praktiske kunnskap gjøres bevisst (Fenstermacher 1994, s. 46). Når læreren blir mer bevisst slike dimensjoner i den praktiske kunnskapen, kan hun overveie denne kunnskapsdimensjonen og reflektere over dette. Slike refleksjoner kan gi forståelse av grunnene til praktisk handling.

Vi må søke etter og bruke bevisføring for hva lærere vet uansett hvor denne bevisføringen kan finnes. Slik bevisføring må være i samsvar med standarder i den kunnskapsbasen vi anvender som referanseramme. I denne referanserammen er kunnskap hentet fra forskjellige innfallsvinkler for forskning. I tillegg til disse varierte former for forskning kan vi også bruke mer felles hverdagsbegrep som bevisføring for å rettferdiggjøre kunnskapsforklaringer (ibid.).

Fenstermacher (ibid.) viser, som eksempel på dette, til at læreren f.eks. erklærer at omfattende leseanvisning kombinert med hyppig kunnskapstesting kan minske elevenes motivasjon til å kritisk engasjere seg i faget. Forskjellene mellom merket yteevne i slike tilfeller sammenlignet med tilfeller der elevene fikk mindre mengder leseanvisning og færre tester, kan introduseres som bevisføring. Styrken ved det praktiske argumentet må forstås i sin sammenheng.

Ytterligere former for rettferdiggjøring er mulig som gode grunner for handling og erklæringer, når disse årsaksforklaringene er stilt opp på en relativt sammenhengende og fullstendigjørende måte (ibid.). Slike resonnementer må forstås i relasjon til den totale, uttrykte kunnskapen og de typekategorier dette avdekker. Forstått innen en avklart forståelsesramme blir dette mulig.

Gjennom avklaringen av formal og praktisk kunnskap sett i sammenheng med hverandre får vi også en kunnskapsteoretisk forståelsesramme for å forstå praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap blir gjenstand for «rettferdiggjøring» eller bevisføring på samme måte som formal kunnskap (Fenstermacher 1994, s. 37).

Fenstermacher (ibid., s. 43) framhever at en erklæring om å vite må underbygges enten det er forskerens eller lærerens erklæring. Absolutt sikker «sannhet» er verken krevd eller mulig i sosialforskningen. Med en oppmykning av standarder for «rettferdiggjøring» av kunnskap kan mange former for konvensjonell, sosial forskning fortsatt forholde seg på sikker kunnskapsteoretisk grunn. Konvensjonell, sosial forskning forholder seg til regler og prosedyrer som kan ignorere, forstyrre, redusere, rekonstruere eller raffinere det læreren uttrykker. Fenstermacher (ibid., s. 44) påpeker at det at dette gjøres, ikke er så mye en feil ved forskningen. Sosialforskningen gjør det den er designet til å gjøre. Målet i denne sammenhengen er ikke å fange den helhetlige beretningen som en person kan framstille. Det er heller å forsøke å forstå det læreren uttrykker på en måte som tillater forklaring på et nivå av abstraksjon og generalisering som er tilfredsstillende for å sørge for konstruksjon av robust teori og en gradvis sikrere kunnskapsbase.

Tilnærmingen til praksisfeltet med utgangspunkt i Fenstermachers forståelse av praktiske argumenter gjør det mulig å forene formale og praktiske perspektiver på undervisning. Slik kan en om mulig minske gapet mellom kognisjoner og praksis. «Rettferdiggjøringen» av kunnskapserklæringen gir grunnlag for å forstå kunnskapsteoretisk status.

Fenstermacher (1994) drøfter ulike nivåer av slik rettferdiggjøring. Han (ibid., s. 23) viser til Roderick Chrisholm som, til tross for å innta en annen kunnskapsteoretisk forklaringsmodell enn den Fenstermacher gir, viser til en nyttig måte å tenke på i forhold til rettferdiggjøring av formell kunnskap :

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

Figur 4.4 a: Nivåer for rettferdiggjøring av formell kunnskap.

I den sammenheng viser Fenstermacher til at iflg. Chrisholm kan et utsagn ikke fastsettes som sikker kunnskap før utsagnet kan plasseres på 4. positive nivå (Evident) eller høyere. Han drøfter at noen kunnskapsteoretikere ikke vil regne objektiv rimelig tro som kunnskap, og er opptatt av rettferdiggjøring i positivistisk forstand. Derimot vil andre kunnskapsteoretikere ta under overveielse kunnskap uttrykt på lavere nivåer enn «over enhver rimelig tvil» (Beyond Reasonable Doubt). I den sammenheng viser han til at det debatteres når og hvordan et utsagn kan vippe over fra å være rimelig tro til å være klart identifisert som kunnskap.

Fenstermacher (ibid.) hevder at det er unødvendig å synke ned i denne debatten. Han hevder at det er tilfredsstillende for våre hensikter, og i overensstemmelse med et rimelig omfang av kunnskapsteoretisk tenkning, at et utsagn kan sies å tilkjenne kunnskap hvis den som sier dette tror på utsagnet og kan etablere rimelig vitnesbyrd om denne forståelsen i forhold til andre konkurrerende utsagn. Han hevder at selv om rimelig tro ikke kan være en tilfredsstillende sterk standard for å sikre kunnskapsbegrep slik disse brukes i tradisjonell sosial- og naturvitenskapelig forskning, vil få når de møter læreres kunnskapserklæringer hefte seg det minste opp i Chrisholms skala.

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

På samme måte drøfter Fenstermacher (ibid., s. 24) at etter en enda «mykere» versjon av standard for kunnskap, kan hva som regnes som kunnskap i en gitt kontekst fastsettes relativt i forhold til hva som allerede er kjent i denne konteksten. Han peker på at hvis en påstand involverer ny innsikt, er det berettiget å si at vi vet en ting med bare moderat rettferdiggjøring. Det er med andre ord det beste vi kan si så langt og i den grad er vi berettiget å si at vi vet. På felt der det eksisterer et større kunnskapstilfang, har vi større muligheter til å gi en bevisføring. Muligheten til å avklare våre grunner til å tro at det som uttrykkes representerer kunnskap, er da tilsvarende økt. Fenstermacher oppsummerer med at analysen av kunnskaputsagn gir mulighet til en viss bredde i tolkningen, men at dette ikke kan tillate et definisjonsanarki. I sin strenge form forstås kunnskap fortsatt som en form for rettferdiggjort «sant» synspunkt, om enn ikke i betydningen sant i forhold til absolutte, permanente kvaliteter.

Det er en nær sammenheng mellom undersøkelsesmetode og erklæringer om formal kunnskap (Fenstermacher 1994, s. 28). For å kunne erklære at en snakker om formal kunnskap, må kunnskapserklæringen rettferdiggjøres på en måte som gjør at den hever seg over den enkelte konteksten, situasjonen eller det enkelte øyeblikket. Samtidig må kunnskapserklæringen kunne møte kunnskapsteoretiske kriterier for å kunne telle som kunnskap. Slik erklært kunnskap kan være ganske spesiell eller spesifikk, og enda passere kunnskapsteoretiske krav til kunnskap. I motsetning til praktisk kunnskap vil ikke formal kunnskap overleve kunnskapsteoretisk granskning når den er bundet til situasjon, sted og tid. Å inneha formal kunnskap innebærer å ha kunnskap som kan heves opp på et generelt nivå. Fenstermacher hevder også at formal kunnskap hever seg over de begrensede anmerkningene om utøvelse eller kompetanse. Formal kunnskap inneholder bare delvis det kunnskapsteoretikere kaller ferdighetskunnskap, og hva f.eks. Shulman (1986a, s. 10) kaller strategisk kunnskap («strategic knowledge»).

Fenstermacher (1994, s. 40) forklarer hvordan en rekke spørsmål kan reises i sammenligningen av lærerens og forskerens diskurser. Dette er spørsmål som belyser hvordan lærerens kunnskaper kan forstås. Han viser til at forskerens R-diskurs, jfr. innledningen til dette kapitlet, kan vise til forståelse på forskjellige nivåer. I det følgende står T for lærer (teacher) som bruker P-diskurs. K er den kunnskapen som kommer til uttrykk, vist gjennom handling eller muntlig uttrykt som praktisk argument knyttet til handling. R er forskeren som bruker R-diskurs.

- Første nivå: T uttrykker k.
- Andre nivå: T vet denne k.
- Tredje nivå: R uttrykker at T uttrykker k.
- Fjerde nivå: R vet at T uttrykker k.
- Femte nivå: R forklarer at T vet denne k.
- Sjette nivå: R vet at T vet denne k.

Figur 4.4.b: Forståelse på forskjellige diskursnivåer

Hvis læreren f.eks. på nivå 1 refererer en hendelse eller uttrykker preferanse for en handling, er det på dette nivået ikke noen øyeblikkelig mulighet til å etablere bevisføring eller rettferdiggjøring av det som uttrykkes. Nivå 1 og nivå 3 gir ikke noen form for bestemmelse av kunnskap. På nivå 2 er det kun læreren som vet. Etter hvert som forskeren beveger seg videre fra rådataene knyttet til hendelsene eller beretningene, etableres kunnskap på nivå 4, 5 eller 6. Først må kunnskap på nivå 2 rettferdiggjøres. Det må sikres at læreren får uttrykt hva hun legger i praktisk forevist, muntlig eller skriftlig uttrykt kunnskap, hva læreren erklærer å sitte inne med av kunnskap. Videre må denne kunnskapen rettferdiggjøres på nivå 4 eller 6. Først må kunnskapen klargjøres i en forskjell mellom nivå 1 og 2. Så må kunnskapen forsvares på nivå 2, før spørsmålet om forsvar på R-diskurs nivå kan reises.

Jo mer kunnskap knyttet til en bestemt problemstilling lærer og forsker i en kontekstuell sammenheng kan dukke ned i på P-diskurs nivå, og jo tydeligere rammer dette avklares innenfor, jo større vurderingsgrunnlag gis for utfordringen med rettferdiggjøring (Fenstermacher 1994, s. 41).

Implisert i avklaringen av formal og praktisk kunnskap avklares delvis, i diskursen mellom forsker og lærer, lærerens personlige «takt» (van Manen 1995) som premiss for praktisk handling. Dette krever en forestilling om lærerens refleksivitet som er mer øyeblikkelig, improvisatorisk, normativ og legemliggjort enn den logikken som kan ligge bak praktisk resonnering forstått som praktisk kunnskap. Slike kunnskapsaspekter kan også best avklares i en form for fenomenologisk diskurs. En slik diskurs kan appellere til vår fortolkende begrepsmessige forståelse, så vel som bygge opp vår ikke-kognitive og normative følsomhet (ibid.).

Der eksisterer en spenning mellom «takt» som ubegrunnet sikkerhet i det å forholde seg til stadig skiftende situasjoner og en beslutning om å stille seg åpen for kritikk (ibid.). Som vist til under utredningen av praktiske argumenter, kap. 4.2, dreier avklaringen av «takt» seg om å forstå fenomenologisk de beretninger eller anekdoter som lærerens personlige «takt» manifesterer seg i. Dette forstås gjennom avklaringen av de praktiske argumentene. I avklaring av beretninger og anekdoter som impliserer personlig «takt», skaper dette heller refleksjon enn trenger å begrunnes med refleksjon (ibid.). Noen ganger kan det imidlertid bli nødvendig å få læreren til å reflektere nærmere over beveggrunner for handling.

I «framløkkningen» av begrunnelser og hensikter med det som gjøres, vil det på et eller annet tidspunkt i samtalen skje et skifte i fokus fra resonnering til vektlegging av vurdering av den praktiske resonneringen. Når dette skiftet skjer, begynner rekonstrueringen av det praktiske

argumentet. Dette skjer gjerne når forskeren begynner å analysere de frambragte argumentene langs normative dimensjoner og søker dypere begrunnelser, analyser og bevis for hvordan det som uttrykkes skal forstås (ibid.).

4.5 Oppsummering av kapitlet om kunnskapsteoretisk grunnlag for undersøkelsen – bestemmelse av kunnskapen i et slikt perspektiv og videre perspektivering

Praktiske argumenter i undervisningssammenhenger (Fenstermacher 1994) er knyttet til prosjektert handling (Schutz 1970, 1982). Kunnskap om undervisning kan bare forstås som handlingsmønstre i sin kontekstuelle sammenheng (ibid.). Lærernes tenkning og planlegging kan forstås som praktisk og formal kunnskap knyttet til en nærmere analyse av de handlingsmønstrene som inngår i de konkrete undervisningssituasjonene. Praktisk og formal kunnskap kan gjenkjennes som helhetlige handlingsmønstre forstått i tilknytning til nærmere definerte aktivitetssegmenter. Samtidig som praktiske og formale kunnskaper ses atskilt, bidrar dette skillet mellom typer kunnskap, slik dette inngår i de helhetlige handlingsmønstrene, til at den enkelte lærers kunnskapsbase kan forstås som grunnlag for helhetlige handlingsmønstre. Slik kan de samlede kunnskapsaspekter som ligger til grunn for lærernes tenkning og planlegging, forstås som lærernes helhetlige kunnskapsbase i form av praktisk og formal kunnskap.

Den kunnskapsteoretiske forståelsesmodellen av praktiske og formale kunnskapsaspekter som gjensidig utfyllende og støttende perspektiver bidrar også til å styrke den fenomenologiske tolkningen. Forstått ut fra kunnskap som en nedfelt referanseramme kan lærernes tenkning og planlegging framstå som kontekstuell kunnskap. I en slik forståelse vil de ulike kunnskapsaspektene tilkjenne både hvordan ulike kunnskapsaspekter virker inn på eksisterende handlingsmønstre, og hvilke kunnskaper som kreves i slike sammenhenger. Den fenomenologiske analysen bidrar til nærmere bestemmelse av så vel formale som praktiske kunnskapsaspekter i undervisningens handlingsmønstre. Dette bidrar også til å forstå hvordan disse handlingsmønstrene harmonerer med en nedfelt referanseramme.

5.0 DIDAKTISK ANALYSE

I likhet med andre nord-europeiske og en del mellomeuropeiske land har undervisning i Norge bygget på en didaktikktradisjon (Hopmann og Riquarts 1995, s. 9). I Norge har dette sitt opphav i en sentralstyrt læreplantenkning. Læreplanfeltet har vært betraktet som en forløper til eller et delemne innen didaktikken (ibid., s. 21). De akademiske røttene som didaktikkforståelsen har i Norge ved siden av sitt grunnlag i forskning på instruksjon (ibid., s. 9), har skapt en rotfestet didaktikktradisjon.

«Curriculum»-begrepet brukes i engelsktalende land for læreplan, og har da vært brukt i en noe videre betydning enn det læreplanbegrepet som har vært vanlig å bruke hos oss (Gundem 1982). Begrepet «curriculum» kan enten stå for hva som skjer i og gjennom skole og undervisning, eller det kan gi uttrykk for det en ønsker og planlegger skal skje (ibid.). I «curriculum»-tradisjonen vektlegges i større grad enkeltaspekter, mens det er den helhetlige sammenhengen mellom slike aspekter som står i fokus i didaktikktradisjonen (Hopmann og Riquarts 1995, s. 11). Den helhetlige forståelsen vektlegges ikke bare i analysen av resultatene av undervisningen, men også som forståelse av helhetlige strategier for undervisningsplanlegging. Dette skaper det måldefinerte uttrykket som alle didaktiske modeller er et uttrykk for. I et internasjonalt prosjekt «Didaktik meets curriculum» (ibid., s. 9) drøftes likheter og forskjeller og de påvirkningene de to tradisjonene har hatt på hverandre.

Vi kan snakke om en utvidet og en snever betydning av didaktikkbegrepet (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 26). Den snevre betydningen vil begrense begrepet til teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold, og gir dermed bestemte verdier forrang. Den vide betydningen vil i tillegg til en videre teoretisk ramme også ta med forhold som går på den praktiske gjennomføringen av undervisning.

Didaktikken har sin funksjon i krysningsfeltet mellom teoretisk innsikt (jeg velger i stedet for begrepet teoretisk å bruke begrepet formal) og praktisk undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 27). Enhver didaktisk planlegging og tenkning må ta sitt utgangspunkt i en tolkning av gjeldende formelle læreplanssystemer. Didaktikkens sentrale oppgave er å i lys av dette *forsøke å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som innvirker på undervisningen og undervisningsforløpet, og bl.a. gi læreren redskaper til å vurdere de problemene han står overfor i forbindelse med planlegging, gjennomføring og forandring av undervisning* (ibid., s. 29).

Hvis vi forstår læreplan som synonymt med skolens innhold forstått som lærestoff, og forstår lærestoff i en vid betydning som alt det som læres i den faglige sammenhengen, nærmer læreplanforståelsen seg et utvidet didaktikkbegrep. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 26) hevder at begrepet didaktikk, brukt i vid betydning, brukes synonymt med undervisningslære. I det vide didaktikkbegrepet blir det intensjonelle ved læreplanen underordnet didaktikkforståelsen (ibid., s. 27). Læreplanen forstått i snevrere dokumentorientert betydning (Gundem 1990a, s. 22), som sentrale retningslinjer eller som den nærmere oppstilling av faglige tema eller emner i en årsplan, skaper rammer for didaktikken. Dette er imidlertid kun et utgangspunkt som igjen gir muligheter for bruk av forskjellige tolkninger og didaktisk modellbruk i læreplanarbeid på et nivå under dette på den enkelte skole. Ut fra dette skapes den mer konkrete didaktiske utformingen av undervisningen.

Didaktiske modeller kan forstås som ulike didaktiske hovedretninger og i relasjon til ulike syn på vitenskap og kunnskap. Mål-middel-didaktikken og undervisningsteknologien representerer retninger som er sterkest knyttet til et naturvitenskapelig kunnskaps- og vitenskapssyn (Hiim og Hippe 1993, s.46). I mål-middel-tenkningen sto måldefinering sentralt, og undervisning ble i stor grad betraktet som en rettlinjet prosess. Sentralt innen utviklingen av mål-middel-didaktikken sto Tyler-rasjonalen¹) og den utviklingen som førte til at målenes rolle og måltaksonomier ble overskyggende i den didaktiske tenkningen (ibid. 1993, s.42-45). Gundem (1990a, s. 88) sier at

en vesentlig innvending mot mål-middel-modellen er at den gir uttrykk for en snever oppfatning av kunnskap og rasjonalitet.

Andre didaktiske modeller er vanskeligere å plassere i tilknytning til en naturvitenskapelig eller åndsvitenskapelig orientert læringspsykologi. Hvor en vil plassere forskjellige didaktiske modeller avhenger sannsynligvis av det didaktikkperspektivet en selv tar. Hvor avgjørende valg av didaktisk modell blir, avhenger også sannsynligvis av hvilke perspektiver en har på hva som kan styre samfunnsutvikling og virke konstruktivt i en mellommenneskelig interaksjon. I forståelse med Allman (1999) dreier dette seg om en tilpasning mellom visjoner og dialog med de partene (elever, foreldre, lokalsamfunn, uttrykte overordnede nasjonale målsetninger) en står i interaksjon med.

By placing responsibility with communities or collectivities, we would foster and encourage dialogue and a much more democratic approach to decision-making and social transformation (Allmans 1999, s. 133).

Visions and passions must develop in concert, in an intimate dance, with analysis and intellect. Only then will we create the possibilities for authentic, humanizing, revolutionary social transformation (ibid., s. 141).

Hiim og Hippe (1993, s. 46) drøfter en læringsteoretisk didaktikk med tyskerne Paul Heimann og Wolfgang Schulz som fremste representanter. De viser til at disse forsøkte å finne praktiske redskaper som kunne hjelpe lærerne i deres daglige undervisning, selv om de hadde noe ulike syn på om didaktikken hadde som hovedoppgave å ta et ideologisk standpunkt, eller om et slikt standpunkt automatisk lå implisitt i det læreren gjorde. Hiim og Hippe (ibid) mener at denne retningen er påvirket av amerikansk læreplanteori og naturvitenskapelig orientert læringspsykologi. Dette begrunner de med at også den læringsteoretiske didaktikken mener at undervisning kan analyseres og undersøkes empirisk og objektivt, og at undervisningsresultatene og elevenes læring kan måles og kontrolleres. Samtidig drøftes den tilknytningen som disse eksemplene på didaktiske modeller har til åndsvitenskapelig tradisjon og delvis også til kritisk teori.

Hiim og Hippe (ibid., s. 51) sier at i likhet med Heimann og Schulz ønsker Bjørndal og Lieberg å gi læreren et redskap som kan bidra til størst mulig klargjøring av undervisningen. Samtidig sier de (s. 52-53) at de synes at Bjørndal og Liebergs modell er vanskelig å plassere. De mener at modellen har både naturvitenskapelige, åndsvitenskapelige og kritiske aspekter.

Innen didaktiske retninger knyttet til pedagogikk som åndsvitenskap har Klafkis (1975, 1983) danningsteoretiske didaktikk utgjort et sentralt utgangspunkt (Hiim og Hippe 1993, s. 53). I et slikt perspektiv blir pedagogikken oppfattet som en åndsvitenskap med en praktisk erkjennelse. Den pedagogiske teorien skal hjelpe den praktiske undervisningen til selvforståelse og utvikling innen en historisk ramme. Forståelse av utdanning og kultur innen en historisk ramme gir i et slikt perspektiv bidrag til pedagogisk forståelse.

Dannelsesteoretisk didaktikk er utviklet som en motsats til en positivistisk oppfatning av mennesket som objekt. Samfunnets tradisjoner og kulturarven blir tillagt stor vekt innen denne tradisjonen (ibid., s. 54). Klafki (1983, s. 39-53) deler tidligere dannelses teorier i to

hovedgrupper, de materiale og de formale dannelsessteoriene. Den første gruppen fokuserer på innholdets kulturelle og vitenskapelige verdi, mens den andre er mer opptatt av hvilke muligheter ulike typer innhold har til å utvikle bestemte evner eller kvaliteter. Innen den formale dannelsessteorien stiller han (s. 45-53) for det første opp «teorien om den funksjonelle dannelsen». Dette mener han kanskje heller kunne betegnes med begrepet «dynamisk dannelsessteori» (s. 45). For det andre stiller han opp «teorien om den metodiske dannelsen». Han drøfter forskjellige oppfatninger av metodisk dannelsen, og sier at enhver metode og ethvert system av kriterier er kun forståelig i sammenheng med det innholdet de sikter mot.

Klafki (ibid., s. 53-72) hevder at disse teoriene har en kjerne av sannhet, men at ingen gir et fullstendig bilde av dannelsesprosessen. I stedet forsøker han derfor å utvikle en syntese i form av begrepet «kategorial dannelsen». I dette begrepet inngår tre sentrale aspekter ved innholdet i undervisningen; det fundamentale, det elementære og det eksemplariske. Det fundamentale utgjør grunnprinsipper og grunnbegrep som konstituerer et kulturområde. Disse begrepene gjør det mulig å forstå at f.eks. hver fagtradisjon medfører en måte å betrakte verden på. De elementære aspektene omfatter de vesentligste begrep og sammenhenger innen et kulturområde. Det eksemplariske forstår han som eksempler som bidrar til å anskueliggjøre det fundamentale og elementære. Det eksemplariske prinsippet får dermed bestemte metodiske konsekvenser.

Som Hiim og Hippe (1993, s. 57) sier, har nok prosesstenkning satt sitt preg på både nordisk didaktisk tenkning og på forskningsmessige innfallsvinkler. Den forståelsen som dette impliserer, tilsier at vi går mot et flervitenskapelig kunnskaps- og vitenskapssyn (ibid., s.30).

«Prosesstenkningen» utgjør en tradisjon som kan oppfattes som en reaksjon på mål-middel-tenkningen (ibid.1993, s. 57). Opphavet til prosessforståelsen er først og fremst knyttet til Lawrence Stenhouse, men settes også forbindelse med Elliot Eisners kritikk av mål-middle-modellen. Hiim og Hippe påpeker at Stenhouse kritiserte didaktisk teori for å være en foreskrivelse av hva som *bør* skje i undervisningen. Gundem (1990a, s. 87) viser forøvrig til at det går en linje fra Deweys læreplantenkning til prosesstenkningen, slik Stenhouse utformet den.

Jeg velger didaktisk analysemodell på bakgrunn av et flervitenskapelig kunnskaps- og vitenskapssyn. Dette gjøres på bakgrunn av at skole og utdanning forstås som en konstruert samfunnsmessig ordning. Denne ordningens siktemål er å skape en undervisning som kan betraktes som en intensjonell handling for å utvikle gyldige vekst- og utviklingsprosesser for elevene. På den bakgrunn og i tråd med Allmans erkjennelse av hvordan samfunnsutvikling skjer, tar jeg utgangspunkt i den modellen som er mest kjent her i landet, Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) didaktiske relasjonsmodell. Jeg oppfatter denne modellen som tilstrekkelig grunnlag for en nærmere analyse innen en handlingsteoretisk forståelsesramme, forstått som både prosesstenkning og som målrettet tenkning. Modellen synes å ha sine røtter i Klafkis danningsteoretisk tradisjon.

Bjørndal og Lieberg (ibid., s.137) understreker at den didaktiske relasjonsmodellen ikke er tenkt som en lukket modell, men som en «åpen» referanseramme for gjennomtenkning av undervisningsproblemer. De understreker (ibid., s. 137-138) at *planlegging og gjennomføring av undervisning i samsvar med denne modellen, ideelt sett bør være en dynamisk og skapende*

prosess hvor en forsøker å se de sentrale faktorene og relasjonene i en vekselvirkende sammenheng.

I valg av didaktisk modell har ofte hensynet til faget og hensynet til eleven, eller en læreteoretisk, en danningsteoretisk, vitenskapsteoretisk eller prosessorientert modell, blitt framstilt som å stå i klar motsetning til hverandre. Argumentasjonen har gjerne gått på at fagtenkningen ble for dominerende. Ut fra en slik frykt for en uheldig balansegang har alternative didaktiske relasjonsmodeller blitt utviklet. Elevforutsetninger er bl.a. satt inn som en sjette relasjon i den didaktiske tenkningen (Hiim og Hippe 1993, s. 103). En annen modell (Fuglestad 1993, s. 47) setter samhandling lærer-elev som sentrum og utgangspunkt for tenkningen i en didaktisk relasjonsmodell. Dette er selvsagt sentrale dimensjoner. En modell for analyse kan imidlertid aldri bli et fullstendig redskap for å forstå den pedagogiske virkeligheten (Strand og Kvernbekk 2000). Denne virkeligheten må analyseres på bakgrunn av en teoriramme.

Som Bjørndal og Lieberg (ibid.) framhever, vil et elevsentrert synspunkt nødvendigvis ikke ekskludere andre kriterier. «*Denne dimensjonen vil imidlertid som alle andre dimensjoner stille opp en referanseramme som har konsekvenser for den helheten som skal bli resultatet av utvelgingsprosessen*» (ibid., s. 104). Det viktigste synes å være å holde fast på forståelsen av relasjonen mellom undervisning og læring forstått i vid betydning som elevenes totale utvikling og grunnlag for selvstendige læringsprosesser. I et slikt perspektiv dreier undervisning seg om samhandling mellom mange parter og elevenes totale livssituasjon.

I samsvar med Bjørndal og Liebergs (ibid., s. 27) vide didaktikkbegrep blir didaktikken en integrerende pedagogisk disiplin som setter formale synspunkter og praktiske erfaringer fra forskjellige områder i relasjon til undervisningsprosessen. I denne definisjonen har jeg erstattet begrepet «teoretiske synspunkter», som Bjørndal og Lieberg bruker, med begrepet «formale synspunkter». Teoretiske synspunkter utgjør del av det formale kunnskapsperspektivet. Analyse av undervisning i lys av læreplanen krever et vidt didaktikkperspektiv, dvs. et perspektiv der de ulike aspektene ved undervisningen ses i relasjon til hverandre. Det vide didaktikkbegrepet gjør det vanskelig å sette opp et klart analytisk skille mellom begreper som læreplanteori, fagdidaktikk, fagmetodikk og undervisningsorganisering. De betegner alle noe spesielt innenfor det didaktiske området, men de vil være underordnet i forhold til det vide didaktikkbegrepet (ibid.). Samtidig vil det vide og det snevre didaktikkbegrepet i en analyseprosess stå i relasjon til hverandre.

Samfunnsfagets målsetning er i høy grad relatert til skolens formål (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 78). Den didaktiske tenkningen må således ses i relasjon til de forutsetninger faget har for å kunne gi et bidrag til skolens overordnede målsetning. Sett i et slikt perspektiv vil den fagdidaktiske forståelsen måtte forholde seg til og romme innsikt fra de allmenndidaktiske områdene. Fagdidaktiske perspektiver inngår i en didaktisk sammenheng som delvis kan forstås ut fra en allmenn didaktisk analysemodell. Samtidig krever forståelsen av didaktikken i en bestemt faglig sammenheng en didaktisk analyse sett i lys av fagets særegne trekk. Faglige disipliner skaper ikke bare valg av innhold, men også ganske forskjellig forståelse av hva undervisning og læring dreier seg om (Siskin 1994, s. 153-154). Den didaktiske tenkningen knyttet til samfunnskunnskapsdelen i faget vil ha sitt karakteristiske innhold, oppbygning, idéer og strukturer (Stodolsky 1988).

Lærernes tenkning og planlegging blir i denne forskningssammenhengen analysert i et utvidet fagdidaktisk perspektiv. Dette rommer hvordan det fagdidaktiske perspektivet forstås i lys av en del generelle didaktiske perspektiver som innvirker på hvordan den faglige tenkningen kan forstås i sin kontekstuelle sammenheng. Her redegjøres først, i kap. 5.1, for valg av didaktisk analysemodell. Dette begrunnes ut fra den nasjonale læreplanens uttrykte målsetninger. Deretter redegjøres, i kap. 5.2, for hvordan didaktikken kan forstås i den faglige sammenhengen. Faglig organisering vil forøvrig ha sine særegne trekk i fådelte skoler der flere årstrinn får undervisning i samlet klasse. Dette virker inn på didaktisk tenkning og belyses i kap. 5.3. Til slutt oppsummeres kapitlet om didaktisk analyse knyttet til videre perspektivering.

5.1 Analytisk grunnlag i nasjonal læreplan (L97) for valg av didaktisk modell

Lov om grunnskolen viser til kristen og moralsk oppseding, noe som i læreplanen konkretiseres nærmere til *kristne og humanistiske verdier* (s.17). Planen sier videre (s. 17) at *vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial framgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle*. Det framheves at (s. 19) *oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger --, samtidig som den skal begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folks liv*.

Dette uttrykker tydelig at undervisningen skal tjene til oppdragelse til demokrati som livsform og tilpasning til de kravene som et samfunn i forandring stiller. Inndelingen i læreplanens generelle del i det meningssøkende -, det skapende -, det arbeidende -, det allmenndannede -, det samarbeidende -, det miljøbevisste - og det integrerte mennesket, forsterker skolelovens krav om allsidig utvikling, og framhever at elevens helhetlige utvikling skal stå i sentrum. Planen framhever generelt en balansegang mellom indre vekst og ytre påvirkning. Begrepet oppfostring (s. 18) viser i seg selv til ytre påvirkning: *Oppfostringen skal vise kunnskap som en skapende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer*. Samtidig skal elevene få (s. 19) *treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på*. I kapitlet om «det integrerte mennesket» i generell del, framhever planen (s. 49) balansegangen mellom det som benevnes som *tilsynelatende motstridende formål*. Dette eksemplifiseres gjennom bl.a. følgende målsetninger:

- å bryte med selvopptatthet og den sterkeste rett - og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye seg for andre meninger
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide ilag

Interaksjonen mellom menneske og samfunn kommer fram i det som sies (s. 19) om kulturarv og identitet: *Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer*. Dette oppsummeres til slutt med følgende postulat (s. 50):

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på mange måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

Planen påpeker (s. 21) at barns nysgjerrighet er en naturkraft, at de er fulle av lærelyst men også av uvitenhet og usikkerhet, og at mye av det de lærer henter de ved å ta etter eldre barn og voksne. Ved det blir de sosiale. Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Under kapitlet «Det skapende mennesket», sies det (s. 22) at opplæringen må *tuftes på og vise tidligere tiders bidrag, slik de har nedfelt seg i menneskenes store tradisjoner for skapende arbeid, søking og opplevelse*. Disse tradisjonene benevnes som 1) praktisk virke og læring gjennom erfaring, 2) teoretisk utvikling og 3) kulturell tradisjon. Videre sies det at de tre tradisjonene føyer sammen menneskenes evne til å skape og oppleve.

Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev framheves (s. 24). *Utdanningen skal ikke bare føre til lærdom, men også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap*. Planen uttrykker (s. 42) at *et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål*. Læreplanens anvisning om bruk av prosjektrettet undervisning stiller krav til læreren som veileder og tilrettelegger. Felles forståelse av mål gjør det også lettere å styre oppmerksomheten i aktuell retning. Det framheves (s. 42) at alle elevene har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og selv har medansvar for dette. Videre vises det til (s. 42) et bredt læringsmiljø som strekkes seg ut over den formelle opplæringen og forholdet mellom elev og lærer.

Elevene bygger i stor grad opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Vellykket læring krever en dobbel motivering: både hos eleven og hos læreren. Opplæringen må derfor fremme evnen til flid og til å gjøre umak. God undervisning skal gi elevene erfaringer fra å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv (L97, s. 28).

For å nå disse målene settes den reflekterte pedagogen sentralt. Planen påpeker (s.33) at lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap, og at forskjeller mellom klasser i stor grad skyldes lærernes strukturering av klassens arbeid og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene. Det sies også (s. 31): *En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesse består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer*. Videre sies det (s. 32): *Lærernes viktigste læremiddel er de selv*.

Planen bygger i utgangspunktet på forholdsvis sterke målstyringsprinsipper og angir målene for undervisningen i operasjonaliserte termer: *Elevane skal kunne gjere greie for, elevene skal undersøke*, o.l. Samtidig gis det (s. 68) rom for lokal tilpasning og lokale tilvalg. Kravet om minimum 30% prosjektrettet undervisning på mellomtrinnet styrker også målstyringsprinsippet.

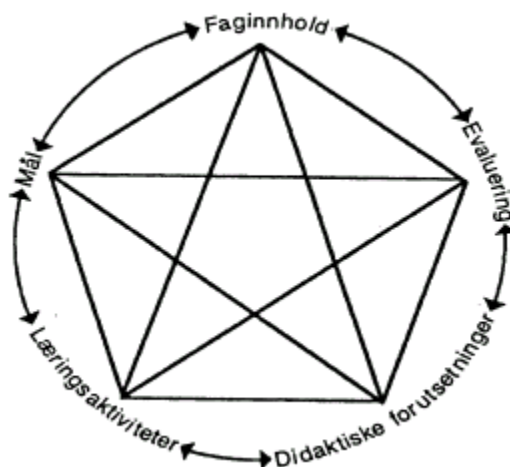
St. meld nr. 28: «Mot rikare mål», s. 11. framhever imidlertid at .. *den lokale tilpasning og den pedagogiske frihet må få rom innenfor de nasjonale rammene slik at skolen kan reflektere det mangfoldet skole og lokalsamfunn kan utvikle i et godt samspill mellom elever, lærer og miljø*. Meldingen påpeker betydningen av lokalt handlingsrom (s.35), og åpner for pedagogiske og organisatoriske forsøk i skolen (s. 37). Målstyringsprinsippet kan dermed sies å være noe

oppmyket. Meldingen (s. 11) påpeker imidlertid at opplæringen fortsatt har et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, slik dette framgår i de nasjonale læreplanverkene.

Anmerkningen om de tradisjonene som undervisningen skal bygge på og angivelsen av hva skolens innhold skal være, kan oppsummeres med at planen ser undervisning og læring ut fra et flerdimensjonalt vitenskaps- og kunnskapssyn. De motsetningene det flerdimensjonale vitenskaps- og kunnskapssynet representerer, kan forstås som et eksplisitt konsensusbudskap. Dette budskapet synes i denne planen i større grad enn i tidligere planer å uttrykke direkte at opplæringen har en rekke tilsynelatende mot-stridende formål. Samtidig er dette et uttrykk for at planen er vedtatt på tverrpolitisk grunnlag.

5.2 Nærmere om den valgte didaktiske analysemodellen

Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) modell for didaktisk relasjonstenkning involverer de fem didaktiske relasjonene: undervisningens innhold, undervisningens mål, undervisningens læringsaktiviteter, evaluering og didaktiske forutsetninger. Didaktiske forutsetninger omfatter: 1) elevforutsetninger, 2) lærerforutsetninger, 3) fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Disse relasjonene griper inn i hverandre i et dynamisk samspill mellom lærer og elever. I dette dynamiske samspillet skapes undervisningen med sine saklige, sosiale og organisatoriske innholdsaspekter. Lærerens tenkning og undervisningsplanlegging blir viktig i tilretteleggingen og forståelsen av dette dynamiske samspillet (ibid., s. 48).



Figur 5.2: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 135)

Den didaktiske relasjonstenkningen tar sikte på at læreren ikke skal stoppe opp ved enkeltdimensjoner. Tenkningen skal bidra til en utvikling av formålstjenlige redskaper som gjør det lettere å få overblikk over den kompliserte og mangfoldige virkelighet som undervisning innebærer. Modellen for didaktisk relasjonstenkning gir et forenklet bilde av undervisningen

(Bjørndal og Lieberg 1978, s. 136), et bilde som mer eller mindre entydig henviser til deler av tilsvarende, men mer kompliserte undervisningsforløp. Hvordan de enkelte relasjonene i den didaktiske modellen inngår i de pedagogiske sammenhengene, kan bare forstås ut fra lærerens intensjoner, begrunnelser og årsaksforklaringer. Dette må forstås i lys av forståelse av undervisning som en interaksjon mellom lærer og elever, slik læreplanen framhever.

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

Bjørndal og Lieberg sier (s. 22) at undervisning først og fremst må ses som en skapende og dynamisk virksomhet hvor elever og lærer er engasjerte i løsningen av felles oppgaver. Forøvrig påpeker de at undervisning også har egenverdi, og at den følgelig bør være preget av bevisste positive kvaliteter som kan bidra til å utvikle lærer og elever på det personlige plan. Prosessen der de forsøker å se de sentrale didaktiske relasjonene i en vekselvirkende sammenheng (s. 138), setter de i motsetning til f.eks. en deduktiv preget undervisningsteknologisk framgangsmåte. En induktiv framgangsmåte impliserer bl.a. en didaktisk referanseramme der den aktive eleven som selv søker sine svar settes sentralt.

Samtidig med at det argumenteres for et syn på undervisning preget av idéer fra den dynamiske, ekspressive og kreative tradisjonen, stiller Bjørndal og Lieberg (ibid.) seg aksepterende til sider ved den logisk-systematiske tradisjonen som i større grad har et læringspsykologisk utgangspunkt. Dette kommer til synes f.eks. gjennom utvelgning av det innholdet som undervisningen skal bygge på, og harmonerer med den grad av målstyring som en kan si at L97 representerer.

Bjørndal og Lieberg (s. 24-25) framhever at problemløsning, eksperimentering, observasjon, analyse, etc., er «prosesser» som etter deres mening bør stå sentralt i de fleste undervisnings-sammenhenger. Det påpekes at dette ofte innebærer at eleven selv motiverer sin innsats for å lære. De ønsker derfor (s. 23) «*en undervisning der dynamiske, skapende og ekspressive faktorer blir avbalansert i forhold til de mer faglig systematiske innslag*». Samtidig påpeker de (s. 25) at dette må implisere at positive holdninger knytter seg til læringsaktivitetene, og gir grunnlag for trivsel og spontan utfoldelse i skolesituasjonen. De påpeker også (s. 24) at både lærer og elever må være seg bevisst hvorfor de har valgt å arbeide med et bestemt innhold. Vektlegging på alle disse dimensjonene i prosessene mener Bjørndal og Lieberg vil bidra til å gi undervisningen preg av samarbeid og dialog.

Læreren settes i sentrum for den skapende innsats og originalitet som de mener undervisning forutsetter (ibid., s. 138). De sier (s. 132) at relasjonstenkningen anvendt på undervisnings-planlegging består av en systematisk gjennomtenkning av skolens mål og midler og de relasjoner det er mellom ulike faktorer i undervisningen. Modellen skal også tjene som et begrepsapparat som fungerer som hjelpemiddel til å gjøre den didaktiske analysen så reflektert som mulig. I den didaktiske relasjonstenkningen skal både formale og praktiske kunnskapsaspekter kontinuerlig fanges inn i den referanseramme den enkelte lærer anvender i sitt arbeid.

Klargjøring av undervisningens og læringens mål kan gjøres av både lærer og elever. Lærers tilrettelegging kan forstås som bevissthet om de aktiverte prosessene i undervisningen. Grad av presisering (ibid., s. 88) må derfor tilpasses den aktuelle situasjonen. Med Bjørndal og Liebergs modell er læreren en tenkende pedagog som er bevisst de læringsprosesser som er på gang enten de er lærerinitierte eller elevinitierte. Elevene kan selv planlegge sin undervisning, men det er læreren som ser og analyserer elevenes virksomme læringsprosesser, og stimulerer til felles bevisstgjøring av målene.

L-97 utfordrer oss til å utvikle elevenes handlingskompetanse: *Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser* (s. 40). I «Veiledning til elevvurdering» (KUF 1998) blir dette begrepet delt i tre kompetanser: sosial kompetanse, kunnskapskompetanse og metodekompetanse.

Undervisningssituasjon ses, i tråd med L97, som en prosess som vokser fram i dialogen mellom lærer og elever. Hvordan denne prosessen blir, er vanskelig å predikere på forhånd. En kan imidlertid ha visse forestillinger om hvilken retning undervisningen kan komme til å ta, slik at en kan stimulere læringsprosessen på en konstruktiv måte. Undervisning innebærer imidlertid at det sjelden blir helt slik læreren tenkte i utgangspunktet. Planendringer underveis kan vitne om fleksibilitet og stor grad av elevmedvirkning. Didaktikkens sentrale oppgave er å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som virker inn på undervisningssituasjonen. Relasjonstenkingen som redskap til analyse hjelper læreren å vurdere de problemer hun står overfor knyttet til planlegging, gjennomføring, vurdering og forandring av undervisning for å skape en didaktisk helhet (ibid., s. 30) og forskeren til å forstå lærerens tenkning og planlegging i den sammenheng.

5.2.1 Didaktikken i et fagdidaktisk perspektiv

Læreplanens generelle målsetninger utredet i tilknytning til valg av didaktisk analysemodell viser et flerdimensjonalt vitenskaps- og kunnskapssyn som et konsensusbudskap, jfr. kap. 5.1. Dette kan, til tross for forholdsvis operasjonaliserte faglige formuleringer, gi rom for variert tolkning. I utredning av perspektiver på skoleutvikling på 80- og 90-tallet, illustrerte Englund (1981, s. 52) gjennom følgende plansje, varierte utvalgsprinsipper eller determinanter for utvelgelse av undervisningsinnhold. Disse utvalgsprinsippenes eksplisitte konsensusbudskap kan, i lys av planens generelle målsetninger, gi en klarere forståelse av planens uttrykte, faglige målsetninger.

DEMOKRATIET SOM (FORM) OG INNHOLD		DEMOKRATIET SOM INNHOLD	
Progressiv tolkning	Determinanter	Konservativ tolkning	
Å fremme demokratiske prosesser, men også stille spørsmål om hvor langt demokrati og likhet strekker seg	A (KONSENSUS-BUDSKAP)= DEMOKRATI	å befeste demokratiets former («vårt demokrati») - kristen basis	
(arbeide for ----) helhetsoppfatning, forståelse av sentrale begrep, kritikk av oppsplittet kunnskapsformidling	B POSITIVISME - EMPIRISME	(tendens til ----) faktaoppsplitting, innlæring av av basisferdigheter isolert fra en sosial sammenheng	
(framheving av ----) - allsidighet: plass for ulike syn, plass for ulike vitenskapelige oppfatninger	C OBJEKTIVITETS- PRINSIPPET	(vektlegging av ----) - nøytralitet - saklighet - rådende forskningsretninger - objektivisme	
kunnskap om og kritisk vurdering av det rådende økonomiske system og konsekvensene av det, f.eks. kommersialismen, uheldige utslag av det økonomiske demokrati	D KUNNSKAP OM DET ØKONOMISKE SYSTEM	kunnskap i økonomi som legitimering av det rådende økonomiske system	

Figur 5.2.1 a: Motsetninger i læreplantolkninger (Englund 1981, s. 52)

Eikeland (1989) knytter tolkningsretningene som er vist ovenfor mer konkret til undervisning i samfunnsfag. Han ser disse i sammenheng med Englunds (1986, s. 311-332) følgende tre utdanningspolitiske retninger som historisk har hatt forskjellig tyngde, men som det fortsatt kan gjenkjennes aspekter av i læreplanformuleringer. Disse retningene gjengis her kort og oppsummerende for å få fram trekk som på forskjellig vis kan gjenkjennes i dagens skole.

- Den patriarkalske
- Den vitenskapelig-rasjonelle
- Den demokratiske

I *den patriarkalske retningen* (Eikeland 1989) sto nasjonalt samhold sentralt. Dette var et krav som blant annet kom til uttrykk gjennom vektlegging på rettigheter og plikter og mindre på oppdragelse til demokrati og objektivitetskrav. I dette perspektivet er samfunnskunns-

kapsundervisningen preget av en modell som i USA blir karakterisert som «the citizenship transmission model» (Englund 1986, s. 296 ff.). Denne modellen vektlegger fedrelands-kjærlighet, pliktoppfyllelse og vilje til å tilpasse seg. Modellen skulle bidra til at den enkelte elev holdningsmessig fikk et grunnlag for å handle som samfunnsborger. I denne tradisjonen er samfunnskunnskap underordnet historiefaget som samfunnsorienterende fag. Undervisningsinnholdet er strukturert etter det konsentriske prinsippet. Eleven skal vokse inn i samfunnet via hjem til kommune osv. Det stofflige innhold ses som noe som forandres langsomt.

Samtidig var undervisningsinnholdet (Eikeland 1989) knyttet til regelverket innenfor det konstituerende demokrati. Undervisningsinnholdet var valgt ut av autoritetene, og undervisningsmetodene kunne karakteriseres med begrepene meddelelse og overføring. På grunn av den konstitusjonelle oppfatning av politikkbegrepet blir også oppfatningen av demokratiet formell. Dette blir først og fremst forstått som form. Demokratioppfatningen kunne også karakteriseres ved en oppfatning av samfunnet som en organisme der ulike grupper har sine ulike roller. Etter denne tankegangen er styring og ledelse noe som er forbeholdt en gruppe, en elite. I nær sammenheng med denne formelle og elitepregete demokratioppfatningen finner vi en oppfatning av demokrati og politikk som harmonipreget. Det fører til krav om tilpasning og oppfylging av rettigheter og plikter. Konflikter blir skjøvet i bakgrunnen i stedet for at spørsmål tas opp til kritisk drøfting for mulig endring.

Målstyringen i L-97 kan sies å ha visse preg av holdninger fra den patriarkalske retningen. I den sammenheng kan det diskuteres om læreren i større grad har fått en funksjonærrolle til tjeneste for samfunnet (Gundem 1993, s.140 ff.). En restaurativ pedagogikk kan sies å prege dagens utdanningspolitiske synspunkter (Telhaug 1990). Planen framhever også i større grad enn foregående plan oppdragelsen til samfunnsborgere, og forholder seg delvis til demokrati og tilstøtende begrep som form ut fra en konservativ holdning. Dette kommer først og fremst til syne som krav om tilpasning. Samtidig koples dette til selvstendig tenkning og medbestemmelse som en tilsynelatende motstridende tendens. Den patriarkalske retningen kommer også til syne gjennom krav om faglig kunnskap som fastsatte standarder. Dette kombineres med lokal tilpasning og et visst handlingsrom gjennom «Skolens og elevenes valg» som tilsynelatende motstridende tendenser. Samtidig er også motsatt perspektiv av det patriarkalske, det progressive, sterkere framhevet enn tidligere. Dette kommer til uttrykk f.eks. ved at prosjektarbeid er blitt obligatorisk arbeidsform.

Den vitenskapelig-rasjonelle retningen (Eikeland 1989) har som sentralt mål å oppdra elevene til demokratiske, deltakende samfunnsmennesker. Skolens oppdragerrolle blir bygget på tiltro til vitenskapen. Vitenskapen blir sett som et formålstjenlig hjelpemiddel til å skape et mest mulig funksjonelt samfunn. På vitenskapelig grunnlag skal oppdragelsen gi tilpasningsdyktige mennesker preget av et harmonisyn på samfunn og virkelighet. Det vitenskapelige objektivitetskravet toner ned det kritiske samfunnsperspektivet som er fremtredende i den demokratiske retningen. Dette kan føre til at demokratiperspektivet kan bli trent i bakgrunnen for vitenskaps-samfunnet med sine krav om tilpasning til et samfunn preget av økonomisk vekst bygd på teknisk utvikling.

Den vitenskapelig-rasjonelle retningen (ibid.) innbefatter også formal undervisningsteori, der metodene for å framskaffe, vurdere og presentere informasjon er en vesentlig del av faget. Den

formale undervisningstradisjonen har som mål å lære elevene å utføre de riktige prosesser på de riktige måtene. Gjennom dette skal også eleven oppøve evnen til å tenke, føle, være engasjert, kritisk og kreativ. Den vitenskapelig-rasjonelle utdanningspolitikken (ibid.) forholder seg til et videre politikkbegrep enn den patriarkalske retningen. Innenfor den vitenskapelig-rasjonelle retningen blir også oppfatningen av demokratibegrepet drøftet. Politikk som tema blir imidlertid stort sett begrenset til visse deler av undervisningen. Å innarbeide visse grunnleggende holdninger til det politiske systemet inngår som ledd i sosialiseringen. Det konkrete innholdet i samfunnskunnskapsfaget er i tillegg sterkt knyttet til arbeidsliv, økonomisk vekst, yrkesutdanning -, forhold som beskriver det bestående samfunnet.

Vektleggingen av vitenskapen (ibid.) har ført til en vektlegging av fagkunnskap, faglig progresjon og innlæring av basisferdigheter i de ulike fag. Begrepet «essensialisme» har stått sentralt i denne retningen innen utdanningsfilosofien. Retningen har imidlertid i tråd med historisk utvikling fått et mer nyansert innhold. Etter hvert har også styrkingen av integrasjonstanken og elevperspektivet (den progressive retningen) blitt framhevet innen den vitenskapelig-rasjonelle retningen. Den progressive retningen stiller krav om sammenbinding av kunnskapsstoffet i helhetlige emner, tverrfaglighet, nærmiljøtilknytning og muligheter for tilvalg. Behovet for å bygge på en helhetlig oppfatning av samfunnsorienteringen der den vitenskapelig-rasjonelle utdanningspolitikken og den progressive retningen til en viss grad møtes, har dermed blitt mer framtreddende. Utgangspunktet må være elevenes virkelighets- og hverdagsforståelse.

Den progressive retningen har, som en motvekt til den faglige fokuseringen, forsøkt å sette eleven i sentrum. Intensjonen har vært å forsøke å bygge opp en helhetspreget undervisning med utgangspunkt i eleven. Det har imidlertid blitt hevdet at dette forsøket har blitt for snevert begrunnet med pedagogiske argumenter om mer effektiv læring (Sjøberg 1998). Samtidig hevdes det at det er nødvendig å forholde seg til den faglige oppbygningen av kunnskapsstrukturer som vår utdanningstradisjon bygger på (Gudmundsdottir og Schulman 1987)

Undervisning vil framstå som vanskelige balanse ganger uansett hvilke modeller vi forsøker å forstå undervisningen ut fra. L97 må oppfattes å videreføre de forsøkene som er gjort på å bygge bro mellom essensialisme og den progressive retningen. Ivaretagning av fagtradisjonen, faglig progresjonsoppbygning og spesifisering av faglige momenter bærer preg av essensialisme. Samtidig framheves den progressive retningen som et krav, bl.a. gjennom organisering av lærestoffet i emner og gjennom at sentrale kunnskapsområder går igjen som innhold i flere fag. Det oppfordres til helhetstenkning og tverrfaglighet (s. 72), og gis anvisning om temaorganisert undervisning (s. 71) og prosjektarbeid (s.77). Samfunnsfaget i L97 integrerer samfunnskunnskap, historie og geografi. Samfunnskunnskapbaserte emner kan, slik planen anbefaler (s.177), settes i relasjon til de andre kunnskapsområdene innen samfunnsfaget eller inngå i videre tverrfaglige sammenhenger.

Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte framheves og presiseres i læreplanen (s. 24). Det fagspesifikke innholdet i samfunnsfaget ut fra en vitenskapelig-rasjonell retning kommer klart til uttrykk i det faglige emnet som danner utgangspunkt for denne undersøkelsen. Dette kommer særlig til uttrykk i emnets siste avsnitt som dreier seg om undersøkelse av samfunnets innretninger. Formal undervisningsteori med vekt på metodebruk kommer til uttrykk gjennom begrep som *arbeide med og utforske og øve seg i å se og håndtere*. Læreplanens krav til

tilpasning og medbestemmelse viser til hvordan demokratibegrepet kan drøftes i en balansegang mellom en vitenskaplig-rasjonell og en demokratisk retning. Dette oppsummeres i det læreplanen (s.49) karakteriserer som *tilsynelatende motstridende formål*.

Den demokratiske retningen vektlegger målsetninger som tar sikte på å oppdra bevisste og engasjerte samfunnsborgere. Med utgangspunkt i spørsmål og problem vektlegger denne retningen drøfting av alternative løsninger. Dette gjøres for å få fram hvordan politiske valg henger sammen med verdiprioriteringer. Det anskueliggjør dessuten at det i samfunnet eksisterer motstridende syn. Bildet av skolen og elevene som aktive og problemløsende med evne til å påvirke samfunnsutviklingen er framtreddende i et demokratiperspektiv. Dette bildet kan gis noe forskjellig utforming i framhevingen av elevenes selvforvaltning (Jerlang 1991, s. 7). Med begrepet selvforvaltning menes *«individets vilje og evne til å skape sitt eget liv - og øve innflydelse på sine livsomstendigheter - i et ansvarlig og solidarisk samarbeide med andre likeverdige mennesker»* (ibid., s. 7). Sentralt i dette begrepet står selvstendig ansvar, selvregulering og selvbestemmelse. Demokratisynet kan balanseres på forskjellig måte i relasjon til å skape forutsetningsmessig grunnlag for selvforvaltning, alt etter hvor ytterliggående demokratiperspektivet er.

Dette perspektivet om skolen og elevene som drivkraft til samfunnsutvikling er betraktelig redusert med L97 i forhold til M87. Den forrige planen innbefattet også en balansegang i forhold til den vitenskaplig-rasjonelle retningen, som i noe større grad vektlegger det formelle demokratiperspektivet. L97 fokuserer imidlertid spesifikt på betydningen av en slik balansegang. Innenfor definerte krav skal det være mulig å ivareta demokratisk meningsutveksling i interaksjon mellom partene i undervisningen.

Et annet sentralt kjennetegn for en vektlegging på den demokratiske retningen er en sterkere vektlegging på konfliktperspektivet. Dette perspektivet kommer i L97 oftere fram i konkrete, faglige sammenhenger enn som overordnet perspektiv på undervisningen. Samfunnskunnskaps-emnet (s. 182) uttrykker direkte at *«elevene skal øve seg i å sjå og handtere konflikter»*. I planens generelle del (s. 19) framheves det at oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som rett er. Vektleggingen på innarbeiding av demokratiske spilleregler i arbeidet (s. 40) krever i seg selv felles drøfting og evne til å se og handtere konflikter.

I den demokratiske retningen er vektleggingen på integrert undervisning betraktelig tydeligere enn i den vitenskaplig-rasjonelle retningen. Vektlegging på integrert undervisning er, som vist til tidligere, et uttrykt krav i L97. Det kommer særlig fram i samfunnskunnskapssemner som innbyr til refleksjoner i et videre perspektiv, f.eks. som sammenheng mellom nåtid, fortid og framtid. Foruten vektlegging på tverrfaglig undervisning, er den demokratiske retningen tydelig til stede i planen gjennom krav om bruk av nærmiljøet (s. 68), oppfordring til aldersblanding (s. 62) og muligheter for tilvalg (s. 277 ff.). Dette gir rom for eksemplarisk læring, selv om slikt handlingsrom kan sies å være mindre enn i den foregående læreplanen.

Begrepet eksemplarisk læring (Eikeland 1989) kan defineres som læring som tar utgangspunkt i eleven, og som samtidig åpner eleven for nye sammenhenger. Et problem er eksemplarisk hvis det er et problem for eleven, og samtidig åpner omverdenen for eleven og eleven for

omverdenen. Elevenes interesse og tidligere kjennskap er utgangspunktet for vinklingen av lærestoffet. Å forholde seg til under-visningskategorier på en slik måte kan skape et godt grunnlag for læring, og gi muligheter til å danne en syntese som tar hensyn til både faget, eleven og samfunnets krav til skolen.

Formuleringen av de fastsatte faglige emnene i L97 viser til «prosjektert handling» (Schutz 1982, s. 20). De faglige formuleringene viser hva elevene som et resultat av undervisningen skal ha erfart, blitt kjent med, og kunne eller være i stand til å gjøre. Slike formuleringer viser til forestilling om framtidig handling, ikke til handlemåte.

Under overskriften «Arbeidsmåter i faget» påpeker L97 (s. 175) bl.a.: «*Arbeidsmåtene i samfunnsfaget må gi elevene høve til å utvikle fagleg innsikt, dugleik og samarbeidsevne og førebu dei til handling. Arbeidet må stimulere til undring og til å kunne stille spørsmål*». Videre sies det: «*Elevane må også få høve til å lære å argumentere, øve seg i kritisk analyse, sjølvstendig arbeid og erfare korleis dei organiserer eit arbeid saman med andre. I samfunnsfag er rollespelet og andre dramafaglege arbeidsmåtar nyttige innfallsvinklar til læring*». Etter at leken, dialogen og tilknytningen til nærmiljøet framheves for småskoletrinnet, sies det at flere arbeidsmåter for småskoletrinnet også gjelder for mellomtrinnet. Dessuten påpekes det at elevene på mellomtrinnet i tillegg skal gjøre mer systematiske observasjoner, og registrere og sortere disse. Elevene skal også utfordres til å tenke over og forklare resultatet av ulike observasjoner og innsamlingsarbeid, og de skal få anledning til mer lesning og samarbeid.

Videre påpekes det under «Arbeidsmåter i faget» at samfunnsfaget gjennom hele skolegangen bygger på nær kontakt og samhandling mellom skolen og lokalsamfunnet, og har som forutsetning en omfattende bruk av eksempler og illustrasjoner fra elevenes nærmiljø. Det vises til at hjemstedet er et viktig utgangspunkt for å utvikle innsikt i samfunnet, og at lokalsamfunnet åpner for å praktisere samfunnsfaglige arbeidsmåter og arbeide etter demokratiske *prinsipper* og *spilleregler*. Videre påpeker planen at gjennom aktivt arbeid i styre og stell i elevråd og andre samarbeidsorgan, blir skolearbeidet i utvidet mening en viktig del av opplæringen i samfunnsfag. Det pekes også på de muligheter informasjonsteknologien gir.

Den demokratiske utdanningspolitikken bygger på en utvidet oppfatning av politikkbegrepet (Eikeland 1989). Målet med undervisningen i et slikt perspektiv er å bygge opp kompetanse til å kunne delta i reelle, politiske avgjørelser. Et viktig spørsmål i den sammenheng blir hvordan vi tolker demokratibegrepet. Demokratiets utgangspunkt er muligheter for uenighet, og innbefatter medinnflytelse (Andersen 1997). Uenighet markerer et ønske om å utøve innflytelse på et gitt område. Da flere synspunkter gjør seg gjeldende overfor dette området, er det nødvendig med visse prosedyrer som gir alle muligheter til å oppnå medinnflytelse. Uenig i noe markerer samtidig at man er en del av et fellesskap.

Med demokrati får man (ibid.), i hvert fall i prinsippet, etablert noen prosedyrer som gjør det mulig å regulere området. Dette er samtidig grunnlag for etablering av et politisk fellesskap. På denne måten er det åpnet for bestemmelse av demokrati ut fra vektlegging av to dimensjoner, en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen dreier seg om medinnflytelse. Ut fra denne dimensjonen er det i kraft av sin rolle den enkelte kan øve medinnflytelse. Den horisontale dimensjonen under-streker at demokrati ikke bare dreier seg om medinnflytelse, men

i like stor grad handler om et politisk fellesskap. Denne dimensjonen dreier seg om at demokratiet fungerer etter noen felles spilleregler. Det er disse spillereglene som skaper fellesskapet.

Fellesskapet er utviklet med utgangspunkt i felles rettigheter og demokratiske prosedyrer. Dette fungerer som noen felles spilleregler som følges når konflikter og uoverensstemmelser vedrørende felles anliggender skal løses. Demokrati sett som prosedyre betegner Andersen (ibid.) som en *republikansk demokratioppfatning*. Den republikanske demokratioppfatningen er nært forbundet med et *deltakerdemokratisk ideal*. Det åpnes for så mange kanaler for medinnflytelse som mulig samtidig med at det demokratiske fellesskapet styrkes. Dette gjøres gjennom aktiv deltakelse i dialog så vel som gjennom forsøk på påvirkning av beslutninger.

Andersen (ibid.) understreker betydningen av å holde fast på demokratiets to grunnleggende dimensjoner. Dette kan gjøre en i stand til å holde på en rekke av de forhold som preger et demokratisk samfunn. Demokratiet har to sider. Det impliserer at når et problem lokaliseres i et demokratisk system, har det som regel sammenheng med at noe ikke fungerer i de to dimensjonene. Slike problemer kan skyldes at den demokratiske samtalen ikke fungerer. Det kan også skyldes at det treffes for dårlige beslutninger, eller at prosessene der beslutninger tas ikke fungerer.

Innledningen til beskrivelsen av de samfunnsfaglige målsetningene i læreplanen (s. 175) befester først og fremst at skolen skal oppdra til samhørighet omkring visse grunnleggende verdier. Deretter framheves prinsippet om demokrati. Dette uttrykker at elevene skal forholde seg til demokratiet både som form og prosess:

Et levende folkestyre har som føresetnad at medlemmene i samfunnet kjenner til og sluttar opp om grunnleggjande verdiar. Kvar ny generasjon må lære å ta del i og halde i hevd demokratiske speleraglar på ulike samfunnsområde. Alle elevane er samfunnsmedlemmer og skal etter kvart på ulikt vis ta del i utforminga og styringa av samfunnet. Samfunnsfaget tek sikte på å førebu elevane på ulike oppgåver i samfunnet ved å gi dei kunnskap, tru på sitt eige verd og lyst til å ta på seg oppgåver til beste for fellesskapet. Det må skje i nært samarbeid med samfunnet utanfor skulen.

Kjennskap til fortida knyter menneska saman over tid. Denne kjennskapen er nødvendig for å kunne forstå og vurdere samtida og er ein viktig reiskap til å planleggje framtida med. Samfunnsfaget viser korleis menneska i møte med naturen og med kvarandre har utvikla ulike samværs- og samfunnsformer. Å utvikle eit reflektert forhold til samfunnet i fortid og notid er eit sentralt mål for samfunnsfaget. Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi er viktige utfordringar i vår tid. Samfunnsfaget må derfor utvikle innsikta og interessa hjå elevane for samspelet mellom menneske og natur og auke medvitte deira om livsvilkåra og levekåra til menneska.

Informasjonstrykket i samfunnet har auka sterkt, og dei som er unge i dag, får mange og ofte uoversiktlege inntrykk. Bruk av ulike medium gir eit godt utgangspunkt for arbeidet med samfunnsfag. Det skal hjelpe til å gi elevane overblikk og perspektiv, og øve dei til å bli kritiske og medvitne mediebrukarar.

Under overskrifta «Fagets struktur» (L97, s. 177) presiseres samfunnskunnskapsdelen innen faget, en presisering som må sies å innbefatte både konservative og progressive trekk:

Samfunnskunnskap tek for seg politikk og sosialisering og viser korleis samfunnet treng

reglar og lover, organisering og styring for å kunne fungere. Samfunnskunnskap arbeider med mellommenneskelege samspel og konflikter og drøftar rettar og plikter, påverknader og utfordringar som den einskilde møter som deltakar i ulike samfunn.

Denne formuleringen framhever hvordan det flerdimensjonale vitenskaps- og kunnskapssynet som læreplanen representerer, er implisert i faget. Som spesifiserte mål for samfunnskunnskapsdelen på mellomtrinnet sies det (L97, s. 181):

Elevane skal utvikle evna til å sjå og reflektere over si rolle i små samfunn som familie, skule og heimstad. Dei skal bli fortrulege med og utvikle og vise respekt for demokrati, ytringsfridom og menneskeverd. Elevane skal utvikle demokratisk engasjement - evna til å ta egne val og til å stå for dei.

Prosjektarbeid som undervisningsmåte, slik dette beskrives gjennomført som gruppearbeid i L97 (s. 68), kan forstås som både en vitenskapelig-rasjonell arbeidsmåte og som demokratisk samhandling og utforskning med røtter i en progressiv, demokratisk retning. Arbeidsmåten skal gi grunnlag for politisk danning.

Eikeland (1989) peker på fire sentrale aspekter ved den politiske danning (s. 44):

1. Spørsmål/problemstillinger som grunnlag for læringsprosessen
2. Informasjon via innhenting og skaping av kunnskaper
3. Aktiv deltakelse, blant annet i sammenheng med problemstilling og utforming av handlingsprogram
4. Vurderinger på grunnlag av ulike perspektiver/tilnæringsmåter/verdigrunnlag

På bakgrunn av denne forståelsesrammen med utgangspunkt i L97 gir lærernes praktiske argumenter, jfr. kap. 4, grunnlag for å forstå prosjektert handling, jfr. kap. 3. Dette gir grunnlag for å tolke de handlingsmønstre som lærernes argumentasjon, knyttet til det som skjer i praksis, er et uttrykk for. Slike handlingsmønstre kommer til uttrykk som argumenter for læring av kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål på forskjellige nivåer. Følgende modell er tilpasset etter Vernersson (1995, s. 30) med utfylling av relasjonene i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell. Modellen skisser nærmere hvordan de didaktiske relasjonene er med og sammen skaper innhold i undervisningen:

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

Figur 5. 2.1 b: Samfunnskunnskapsemnets innhold

Målsetninger knyttet til undervisning i et slikt samfunnskunnskapsemne dreier seg for det ene om at elevene skal utvikle tematisk forståelse på et kognitivt plan. For at undervisningen skal fungere godt, trengs utvikling av en del basisferdigheter for å mestre arbeidet. Slike basisferdigheter er f.eks. evne til god kommunikasjon og selvstendig arbeid. Studietekniske ferdigheter er også nødvendig del for at undervisningen skal fungere. Dette kan f.eks. dreie seg om å kunne slå opp i oppslagsbøker, gjøre notater og oppsummere hva en har funnet fram til. Samtidig kan sosiale ferdigheter beskrives som delkomponenter i sosial kompetanse (Ogden 1995, s. 71). Sosiale mål, utvikling av holdninger og handlingsberedskap står sentralt i samfunnskunnskapsemnet «Mennesket i møte med samfunnet». Utvikling av holdninger (og handlingsberedskap) har både følelsesmessige, kognitive og atferdsmessige komponenter (Borg og Gall 1983, s. 341).

Hvilke didaktiske spørsmål som kan reises tilknyttet momentene i den modellen for didaktisk relasjonstenkning som her anvendes, vil avklare hvordan samfunnskunnskapsemnets innhold framstår i lærernes tenkning og planlegging.

Undervisning er en interaksjonsprosess. Denne interaksjonsprosessen kan forstås som handlingsmønstre (Schutz 1970, 1972, 1982). Hvordan lærernes argumentasjon forstås som skaping av handlingsmønstrene, kan analyseres gjennom nærmere bestemte aktivitetssegmenter (Stodolsky 1988), jfr. vedlegg nr. 2. Et aktivitetssegment påberoper seg et samsvar med lærerens tenkning knyttet til undervisningsledelse (ibid., s. 11). Nærmere avklaring av lærerens hensikter med aktivitetene (for-å motiver), og hvordan hun forstår dette i ettertid (fordi-motiver), jfr. kap. 3.1, viser hennes formale kunnskaper knyttet til de enkelte aktivitetsstrukturene. Dette bidrar til å forstå de handlingsmønstrene som lærernes tenkning og planlegging representerer.

Hovedmomentet «Mennesket i møte med samfunnet» sikter mot utvikling av både kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål. Ferdighetene som tilsiktes utviklet i undervisningssituasjonen, som i seg selv utgjør et møte mellom menneske og samfunn (klassen og skolen eller andre eventuelle

arenaer forstått som samfunn), støtter også mer eller mindre opp om målsetningene med emnet. Læreres praktiske og formale kunnskapsbase forstått som helhetlige målsetninger må ses i relasjon til hvordan denne helheten ivaretar både enkeltindivider og fellesskap. Undervisning dreier seg på den ene side om å tilrettelegge for og lede et arbeidsfellesskap. På den annen side dreier det seg om å møte det enkelte individ i hans/hennes unike livssituasjon.

Undervisning innebærer moralske motiver (Oser 1994, s. 60). Lærerens vektlegginger dreier seg om fellesskapets funksjonelle handlingsmønstre. Det dreier seg også om ansvarlighet for mulige direkte eller indirekte konsekvenser. Disse to dimensjonene kan både støtte opp om hverandre og stå i motsetning til hverandre. Tilrettelegging for arbeidsstrukturer som ivaretar fellesskapet, ivaretar også enkelteleven. Dette gjør det mulig å reflektere moralsk over denne elevens rolle og velbefinnende. Samtidig kan hensynet til fellesskap og enkeltindivid innebære dilemmaer og vanskelige moralske valg. Enhver undervisning kan ha både positive og negative konsekvenser. Elever kan ha negativ medlæring når medelever dominerer plenumssamtalen, gruppearbeidet fungerer dårlig eller suksess måles ensidig i faglig dyktighet. Som helhetlige mål dreier undervisning seg om å hjelpe elevene å lære, kommunisere, støtte hverandre, reflektere, vurdere osv.

Oser (1992) har oppsummert egen og andres forskning for å forsøke å integrere essensielle trekk ved undervisningstilnærminger som tar sikte på å utvikle moral og motvirke utvikling av fordommer. På grunnlag av fire sentrale kriterier grupperer han fem forskjellige tilnæringsmodeller. I den sammenheng drøfter han hvilke tilnærminger som fungerer best for holdningsendring. De kriterier og tilnæringsmodeller som Oser (ibid.) drøfter, vil forekomme i varierte kombinasjoner. De kan bare forstås fullt ut i en helhetlig, kontekstuell sammenheng. Osers kriterier og tilnæringsmodeller gir likevel hjelp til gjenkjennelse som ledd i helhetlige handlingsmønstre. Som sådanne kan de bidra til å forklare og perspektivere handlingsmønstrene.

Oser (1992., s. 314) påpeker at vi for det første trenger et *utviklingsperspektiv* som et kriterium. Autonome moralske holdninger utvikles gjennom en rekke transformeringer av moralsk-kognitive strukturer som er relatert til hva som er rett og galt. Et annet kriterium er at vi trenger en *handlingsrelatert* ramme. Det må herske betingelser for virkelig moralsk handling. For det tredje må det eksistere muligheter for *generering og integrering av normer*. Moralske normer blir mer forståelige gjennom rolletaking og praktisering av empati. For det fjerde må *prosedyremessige framgangsmåter for moralsk beslutningstaking* vektlegges. Evalueringen av individuelle utsagn og søking etter beste løsning av et problem eller en konflikt kan fungere som drivkraft til moralsk utvikling. Det er særlig mulig når søking etter løsning kombineres med villighet til å forstå behovene til de som er involvert i dette. Dette må kombineres med at det eksisterer villighet til å gå inn i en diskurs mellom alle involverte parter med åpenhet og respekt.

Den første generelle tilnæringsmodellen kaller han «Development as the Aim of Education» (s. 310). Dette har jeg oversatt til «utdanning i et utviklingsperspektiv». I et slikt perspektiv ses sosiale holdninger som noe som automatisk utvikles gjennom en rekke transformeringer av moralsk-kognitive strukturer som er relatert til hva som er rett og galt. Transformeringene ses som en naturlig prosess i møte med livets mange dilemmaer og konfrontasjoner, enten disse er skapte eller reelle situasjoner. Denne tilnærmingen har som perspektiv at elevene i konfrontasjon med andres betrakningsmåter og resonnering på forskjellige nivåer, kan trenes til å bruke

transaksjonelle argumentasjonsstrategier. Oser viser til at befatning med en slik tilnærming over tid, gir sjanser for transformering mot høyere og mer autonome steg for moralsk resonnering. Han påpeker imidlertid at det vanligvis i slike tilnærminger, ikke fokuseres på moralsk handling, eller tilstrebes å integrere normative orienteringer. Prosedyremessige problemløsningsstrategier kan spille en rolle, men har ikke noen betydning for enkeltindividet selv.

Den andre tilnærmingen betegner Oser (1992, s. 311) som «Values Clarification». Dette har jeg valgt å oversette direkte til «verdiklargjøring». Hovedhensikten med denne tilnærmingen er å støtte elevene i det de uttrykker og evaluerer egne verdier. Målet er å stimulere til en høyere kognitiv bevissthet knyttet til verdispørsmål. Tilnærmingen bygger på 1) selvstendige verdivalg 2) blant flere alternativer etter 3) gjennomtenkte overveielser av hvert alternativs konsekvenser, 4) verdsetting og valg, 5) at den enkelte er villig til å erklære verdien offentlig og 6) handler i overensstemmelse med valget, 7) ikke bare en gang men gjentatte ganger. Verdiklargjøringsprogrammer trener elevene ved bruk av en rekke gruppedynamiske øvelser. Disse er laget for å avdekke deltakernes verdisystemer og gi dem en sjanse til å revurdere personlige prioriteringer.

Oser (ibid.) påpeker at denne tilnærmingen mangler et utviklingsperspektiv som grunnlag for å forstå hvordan spesielle former for verddivurdering framstår. Tilnærmingen mangler også et skille mellom moralske verdier på den ene side og personlige estetiske eller konvensjonelle verdier på den annen side. Klargjøringen av personlig verdi relateres til verdidefinisjon av handling, men denne tilnærmingen integrerer ikke handlingsperspektivet. Evaluering av normer i relasjon til noen objektive standarder er ikke mål med denne tilnærmingen. Diskusjon i grupper og plenum fokuserer på utveksling av synspunkter. Dette impliserer imidlertid ikke prosedyremessig søken etter konsensus med hensyn til best mulig moralsk eller passende løsning. Med denne tilnærmingen er eneste kriterium for riktige verdier personlig overbevisning. Betragtningen av verdier blir dermed relativistisk. Sett isolert er dette en ufullstendig tilnærming til moralsk utvikling. Den sosiale virkeligheten i livsverdenen er ikke åpen for moralsk utforskning.

Den tredje tilnærmingen betegner Oser (ibid., s. 311) som «Character Education». Dette har jeg oversatt til «normoverføring». Tradisjonelt var de meste framtrepende hensiktene med denne tilnærmingen preking av verdier, modell-læring og trening i og praktisering av gitte standarder. Indoktrinering var ikke betraktet som en trussel for måloppnåelse. Selv om en rekke studier har vist manglende effektivitet ved slike strategier, har idéer om normativ overføring hatt sine forkjempere til enhver tid.

Oser påpeker (ibid.) at den største svakheten med denne tilnærmingen er manglende rettferdiggjøring av læringsprosess, av de sentrale normene og dydene i seg selv og av den interpersonlige konstallasjonen mellom normgiver og normovertaker. Straff, trusler, appell til samvittighet og tendenser til ikke-rasjonell overtaling og indoktrinering er dårlige hensikter. Dette må sies å være dårlige hensikter, selv om målene kan rettferdiggjøres som gode. Tilnærmingen involverer ikke et utviklingsperspektiv. Handlingene ses bare som praktisk konformitet til normer eller regler. De er ikke gjenstand for felles refleksjon. Det fokuseres ikke på prosedyremessig problemløsning. Normintegring ses som et resultat av ren instruksjon.

Den fjerde tilnærmingen kaller Oser (ibid., s. 312) «The Consideration Model».

Dette har jeg valgt å oversette til «en bry-seg-om tilnærming». Denne tilnærmingen fokuserer på interpersonlig sensitivitet og respekt. Oser påpeker at den teoretiske underbyggingen av denne tilnærmingen er heller svak. Han viser til at eksempler på slik tilnærming imidlertid i seg selv er kreative og overveldende. Eksempler på undervisningsprogrammer med en slik vektlegging settes ofte inn i en større sammenheng. Da kan undervisningen inkludere blant annet rolletaking, kreative forsøk på å vise sosial forståelse og problemløsning. Det kan f.eks. koples til analyse av noveller, lagning av korte fortellinger eller dokumentariske rapporter. Slik kan tilnærmingen vise eksempler på hvordan elevene kan blande moralske spørsmål med andre dimensjoner av sosial atferd.

I denne tilnærmingen er den empatiske, moralske komponenten vektlagt i sterkere grad enn en rasjonell eller kognitiv komponent. Tilnærmingen vektlegger det å opptre som en god person. I seg selv kan imidlertid tilnærmingen mer eller mindre overse den resonnerende, moralske dimensjonen. Oser påpeker at de sentrale kriteriene som han har framhevet, likevel delvis anvendes i tilknytning til denne modellen. I den grad elevene blir konfronterte med virkelighetsnære problemsituasjoner, og må bruke disse erfaringene som database i undervisningsarbeidet, er et utviklingsperspektiv implisert. Dette kan være implisert uten å være direkte uttrykt perspektiv som begrunnelse for tilnærmingen. De konkrete undervisningsstrategiene kan også være rettet mot utveksling av synspunkter og søkning etter riktige handlinger. Rettmessighet i spesiell problemløsning kan også inngå i rollespill og andre aktiviteter. Integrering av normer gjennom aktiv deltakelse i beslutningstaking som berører forhold ved skolen, kan også inngå i slike sammenhenger. Utvikling av en prosedyremessig tilnærming i moralsk resonnering og handling er imidlertid mindre synlig med en slik tilnærming.

Den femte tilnærmingen kaller Oser (1992, s. 312) «The Discourse Approach». Dette har jeg valgt å oversette til «en diskurstilnærming». Denne tilnærmingen er prosedyremessig i sin natur. Den forholder seg åpen til en mulig syntese mellom det Oser kaller effektivitet og ansvarlighet (Oser 1994, s. 103), det jeg velger å kalle syntese mellom horisontal og vertikal demokrati-dimensjon. Slik diskurstilnærming impliserer kvaliteter ved interaksjonelle handlingsmønstre som må utvikles steg for steg (Oser 1992, s. 108). En diskurs blir forstått som å kommunisere om og forholde seg til forskjellige behov, regler og prinsipper knyttet til profesjonell handling. Alle blir betraktet å ha et potensial for autonom stillingstaking, forpliktelse, pålitelighet og virkelig moralsk kompetanse. Dette gjelder hva som helst som blir undervist i, diskutert, foreslått eller hvilke som helst konflikter som blir reflektert over og som åpnes for løsningsforslag. Koordineringen av verdierklæringer i en beslutningssituasjon blir en tilpasset prosedyre i seg selv når hver deltaker blir oppmuntret til å tenke over hva som er beste løsning for alle sammen. Relatert til undervisningsprosesser kan diskurs forstås som en idéell form for åpen, upartisk moralsk argumentasjon. Dette impliserer at alle aktuelle og begrensede former for moralsk argumentasjon vurderes mot denne diskursen. I en problemløsningsdialog skal alle partene delta på likt nivå, og deres sannferdighet og forpliktelse er kalkulert inn i prosessen.

Oser (1992, s. 313) påpeker at mens «moralisk diskurs» har blitt introdusert som et ideal, er der praktiske implikasjoner i undervisningssituasjonene. Han sier at hva vi enn gjør i forsøk på å utvikle moralske holdninger, skulle elevene støttes i å utvikle egne personlige synspunkter og på samme tid ta hensyn til andres synspunkter. Gjennom et slikt grunnlag for utveksling av synspunkter kan elevene lære at uenighet ikke kan ødelegge for rasjonell kommunikasjon. Han

framhever at på den annen side må lærere lære hva det innebærer å kalkulere inn elevenes pålitelighet, sannferdighet, forpliktelse og interesse i rettferdige løsninger i samhandlingen. Dette må gjelde selv om elevenes logiske eller sosial-kognitive kompetanse ennå ikke er så velutviklet. Det må også gjelde selv om ukontrollert, irrasjonell eller strategisk atferd ennå er dominerende i visse situasjoner.

Diskursorientert pedagogikk (ibid.) er orientert mot etisk sensitivitet, oppmerksomhet på mulige konsekvenser av handling, rettferdiggjøring av moralske erklæringer og implementering av løsninger som er utviklet i fellesskap. Å yte rettferdighet og mellommenneskelig respekt står sentralt når det reflekteres over moralske regler og prinsipper. Gradvis kompetanse i de komponentene som inngår i slik diskurs, gjør elevene i stand til å bruke disse prinsippene og reglene i beslutningsprosesser. Oser påpeker at uansett undervisningsmetoder som anvendes, må det eksistere et samsvar mellom hensikt og målsetning. Der kan ikke kalkuleres inn noe indoktrinering av moralske verdier eller diskurs for diskursens egen del (teknisk rasjonelt). Lærere må være klar over at der er en forskjell mellom konkret beslutningstaking og moralsk diskurs. Diskursen er alltid et steg tilbake fra den virkelige situasjonen. Den virkelige situasjonen er nødvendigvis bundet til tid og andre påtrykk. I denne situasjonen må en beslutning tas og noe skje her og nå. Diskurstilnærmingen sikrer at situasjonene blir utgangspunkt for læring, og at partene kan stå bedre rustet i videre handlingsforløp. Partene opprettholder en idéell form for moralsk problemløsning. På et konkret nivå tjener tilnærmingen som et kriterium for berettigelse av undervisningsstrategi.

Sett i forhold til de fire sentrale kriteriene Oser listet opp som analysegrunnlag, påpeker han (ibid., s. 309) at diskurstilnærmingen tilgodeser utdanning i et 1) *utviklingsperspektiv*. Tilnærmingen bygger på progressive utviklingsmessige betraktninger om moralsk læring. Videre er kapasiteten, til og med hos barn, til å ta ansvar og aktivt delta framhevet. Denne tilnærmingen er relativt lite 2) *handlingsrelatert*. Grunnleggende er det imidlertid vektlagt at effektiv moralsk læring finner sted i relevante situasjoner. Dette er situasjoner hvor det er tatt sannferdige moralske beslutninger med virkelige konsekvenser. Diskurstilnærmingen tilgodeser også bare implisitt 3) *generering og integrering av normer*, mens 4) *prosedyremessige framgangsmåter for moralsk beslutningstaking* står i sentrum.

Det må framheves at tilnæringsmodeller ikke kan betraktes som oppskrift på god undervisning. De må, som sagt, ses i sin helhetlige sammenheng. Kriteriene og modellene kan bare bidra til å skjønne fordeler og ulemper med forskjellige tilnæringer.

Oser (1992) viser til at lite forskning er gjort på en tilnærming ut fra et *utviklingsperspektiv*. Samtidig peker han på at vi ikke kan vente til modent utviklingsnivå før vi forsøker å tilrettelegge for holdningsutvikling. På den annen side er det en realitet at høyere utviklingstrinn for moralsk resonnering gir et grunnlag for etisk vurdering. Det er derfor nødvendig også å se dette som en modningsprosess. Et slikt perspektiv på holdningsutvikling kan også forhindre læreren i å overforenkle og skille «de snille» fra «de slemme».

I denne drøftingen reiser også Oser (ibid., s. 316) en hypotese om at tilnærmingen *verdiklargjøring*, slik dette er presentert i de undervisningsprogrammer han har analysert, ikke hjelper mye med hensyn til det å være forutinntatt. Å klargjøre personlige verdier betyr ikke

nødvendigvis at toleranse og mellommenneskelig forståelse endres. Å ha klare begrep om hva som er viktig for en selv, trenger ikke bety at en har gitt opp stereotype idéer om angivelige forskjeller mellom en selv og andre. Bevissthet om verdier er en forutsetning for overføring av verdistandpunkt, men er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å aktivere slik overføring.

Tilnærmingen *karakterdanning* mener Oser (ibid., s. 316) kan ha positivt influens hvis, og bare hvis, verdier som impliserer toleranse tilføres (i tilpasset form) i virkelige livssituasjoner, og impliserer at dette blir reflektert over. Generelt er imidlertid dette ikke en god betingelse for utvikling av holdninger. Det er typisk at toleranse er preket om som viktig dyd, og forutinntatthet er fordømt som en av mange laster. Holdninger er karakterisert som gode og dårlige fra starten av. Mulighetene for overføring til et personlig erfaringsnivå, tvil og handling er liten. Oser påpeker at hvis elevene ikke gis muligheter for å konstruere, utvikle og evaluere normer selv, blir de snytt for en mulighet for personlig vekst. Når de i stedet blir avskåret med råd og kommandoer, tradisjoner og konvensjoner, blir deres potensial for moralsk resonnering undertrykket. Dette gjelder enten normene i seg selv er mer eller mindre autoritære eller mer eller mindre demokratiske.

Oser (ibid., s. 317) påpeker at det i *en bry-seg-om tilnærming*, isolert sett, i møte med andre mennesker er vanskelig å praktisere negative holdninger. Tilnærmingen går imidlertid i seg selv ikke langt nok. Moralsk refleksjon og problemløsning er ikke nok framhevet i situasjoner med verdier som står i konflikt med hverandre. Som i tilnærmingen *verdiklargjøring* er det vanskelig å skille klart nok mellom moralske og ikke moralske aspekter ved situasjonen. Han mener det derfor ikke er så sannsynlig at elevene vil konkludere med at fordommer ikke bare er «lite pent», men også umoralsk.

En diskurs-tilnærming mener Oser (ibid., s. 317) er en absolutt forutsetning for å utvikle forståelse for andre personer i konfliktsituasjoner som krever en eller annen form for forhandling. Dette forutsetter at elevene er i stand til å delta aktivt i beslutningsprosesser, så vel som å forevise anstendig mengde ansvar. Det forutsetter også forpliktelse og sannferdighet. Under slike betingelser kan en slik tilnærming føre til felles forståelse, og en fornemmelse av mulighet til å handle i overensstemmelse med hva som ble funnet som det rette å gjøre. Diskurs er kommunikativ moralitet. Slik moralitet står i sterk motsetning til praktisering av negative holdninger. Å bevege seg mot en diskursorientering betyr å åpne seg selv for andres sorger og behov. Det betyr å forsøke å finne et moralsk standpunkt i den enorme virkeligheten av motstridende erklæringer. Oser sier at sett på denne måten, er denne tilnærmingen ikke sammenlignbar med de andre tilnærmingene som her er skissert. Tilnærmingen gir beredskap for å vise humanitet overfor andre mennesker.

Oser (ibid., s. 318) konkluderer med at det er god støtte for antakelsen om at sosial erfaring er hovedbetingelsen for utviklingen av mellommenneskelig forståelse og toleranse. Denne erfaringen må imidlertid være preget av samarbeid i stedet for konkurranse, framheving av empati i stedet for følelsesunderminering. Mellommenneskelig omsorg, sannferdighet og rettferdighet utvikles ikke i klasseromssituasjoner karakterisert av ensidig snakk om verdier eller av selvsentrert refleksjon over personlige verdier. Det utvikles ikke når elevene er berøvet virkelig innflytelse i utviklingen av deres sosiale verden. Dette utvikles ikke uten aktiv mellommenneskelig samhandling, dialog og forhandlinger. Barn og voksne trenger muligheter til

å delta i virkelige beslutningsprosesser. Demokratiseringen av skolevirkeligheten er dermed en viktig faktor i elevenes sosiale og moralske utvikling.

5.3 Særegne trekk ved den faglige organiseringen i fådeltskolen

Forskjellige fag stiller forskjellige krav til undervisningsorganisering i fådeltskolen (Melheim 1998, s. 86). Undervisningsorganiseringen i progresjonsfagene atskiller seg mest fra organiseringen i fulldeltskolen. I tydelige progresjonsfag vil undervisningen gjerne skje på flere nivåer samtidig. Da blir det særlig nødvendig at elevene arbeider selvstendig, mens andre grupper elever får hjelp av læreren (ibid., s. 134). Undervisningen i samfunnsfag vil gi andre krav til organisering, også med hensyn til aldersblandingen, enn f.eks. typiske progresjonsfag gir.

For å ivareta fellesskapet i klasseenheten der flere årstrinn undervises sammen, undervises det i samfunnsfaget i samme emner på tvers av alderssammensetningen.²⁾ I slike faglige sammenhenger vil elevenes forutsetninger i seg selv bidra til en form for differensiering. Den enkelte eleven arbeider på sitt nivå ut fra sine forutsetninger, eller bidrar i fellesskapet ut fra de samme forutsetningene. Elevene kan også innen samme emne få oppgaver med ulik vanskegrad. Hvis det å hjelpe hverandre er innarbeidet som arbeidsform, gir også samfunnsfaget slike muligheter, avhengig av arbeidsform som brukes og innarbeidete handlingsmønstre i så måte.

I samfunnsfaget undervises det, etter som alle vanligvis får undervisning i samme emne, etter rullerende årsplaner. Dette innebærer at pensumet for de årstrinnene det gjelder, settes opp i et rullerende system. På den måten får elevene i løpet av de årene de inngår i dette klassemønsteret, gjennomgått det samme pensumet, men i forskjellig rekkefølge. En slik praktisk organisering gjør at alle elevene i klasseenheten får oppleve å arbeide sammen om noe. Læreren får også større muligheter til å vektlegge sosiale perspektiver knyttet mer direkte til det som skjer i fellesskapet. Slik samordning letter også mulighetene til å bruke lokalmiljøet, eller samarbeide med andre i skolesamfunnet.

Gjennom det fellesskapet som forsøkes skapt i slike fag der elevene får undervisning i samlet gruppe, må aldersblandingen brukes som ressurs på andre måter enn i de typiske progresjonsfagene. Etter som sosialisering må sies å stå sentralt i et emne som «Mennesket i møte med samfunnet», må læreren organisere aldersblandet undervisning på måter som bidrar til at aldersblandingen blir en ressurs i fellesskapet. I slike sammenhenger dreier det seg f.eks. mindre om å samarbeide to og to, men mer om hvordan det totale fellesskapet kan ivaretas.

Lærere føler behov for faglig og sosial tilhørighet (Siskin 1994, s.92). Dette gjelder også lærere i små, fådelte skoler. I fådeltskolen er mulighetene for sosialt fellesskap mer åpenbart enn for det spesifikt faglige fellesskapet. Få lærere tilsier at den enkelte lærer gjerne har flere fag på samme klassetrinn. Begrensninger i kollegialt faglig miljø bøtes ofte på ved å skape nettverkssamarbeid mellom skoler. Oversiktlig og nærhetlig miljø burde imidlertid ligge godt til rette for tverrfaglig og lokalmiljøtilpasset undervisning.

5.4 Oppsummering av kapitlet om didaktisk analyse og videre perspektivering

Lærernes praktiske argumenter tilkjenner de praktiske og formale kunnskapsaspektene som ligger til grunn for undervisningen. I sine nærmere definerte didaktiske kategorier gjennom tankestrukturer og aktivitetssegmenter kan lærernes tenkning og planlegging forstås i relasjon til didaktisk praksis og formell kunnskap. Sett i Schutz' (1982, s. 45) fenomenologiske perspektiv vil dette gi til kjenne de handlingsmønstre som er dannet i interaksjonen mellom lærer og elever, samt i interaksjon med andre impliserte parter i det kulturelle miljøet. Samlet viser dette hvordan lærerens tenkning og planlegging munner ut i handlingsmønstre. Dette bidrar til at det er mulig å forstå lærerens tenkning og planlegging som både formel og praktisk kunnskap. De helhetlige handlingsmønstrene kan analyseres fenomenologisk. Slik analyse skjer i lys av læreplanens fagspesifikke målsetninger i et utvidet didaktikkperspektiv og i lys av nedfelt kunnskap på feltet som referanseramme.

Det flerdimensjonale vitenskaps- og kunnskapssynet som læreplanen bygger på, gir muligheter til å forstå ulike aspekter ved undervisningen i sine kontekstuelle sammenhenger. Tolkningen må forstås i relasjon til fådelt skolen som særegen kontekst. Dette krever forståelse av handlingsmønstre som resultat og virkemiddel, en form for rasjonell tenkning i betydningen hensiktsmessig eller formålstjenlig (Schutz 1970, s. 131) for interaksjon og fellesskap.

Noter

- 1) Tyler (1950) mente at all undervisning og enhver læreplan må omfatte flg. fire temaer: måldefinering, bestemmelse av hvilke læringserfaringer som fører fram til målet, hvordan disse læringserfaringene kan tilrettelegges effektivt og hvordan en kan vurdere om målene er nådd.
- 2) I «Kristvik-skolen», en statlig fådelt reformøvingsskole i Volda fra 1933 til 1942, ble det også vektlagt at alle skulle arbeide med samme emne (Strømnes 1982, s. 39): *Under det daglege læringsarbeidet måtte ein syte for at dei ulike aldersgruppene fekk høve til å arbeide mest mogleg innafor same hovudtema, slik at aldersklikkar ikkje fekk utvikle seg.*

6.0 PROBLEMSTILLING

Hvilke kunnskaper lærernes tenkning og planlegging i samfunnskunnskapssemner på fådeltskolens mellomtrinn impliserer, og hvordan dette kan forstås i forhold til fådeltskolen som særegen kontekst, oppsummeres i følgende hovedproblemstilling:

Hvilke kunnskapsbaser bygger læreren sin undervisning på i utvalgte samfunnsfagsemner på fådeltskolens mellomtrinn, og hva forteller kunnskapsbasene om gyldige kunnskaper i slike sammenhenger?

Med kunnskapsbaser menes det totale omfang av praktiske og formale kunnskaper som ligger til grunn for lærerens undervisning. Denne kunnskapsbasen defineres for det første som det kunnskapsgrunnlaget som kan forevises i praksis og begrunnes. Kunnskapsbasen antyder også kilde til denne kunnskapen. For det andre defineres kunnskapsbasen som praktiske og formale kunnskapsaspekter i det kunnskapsgrunnlaget som læreren bygger sin undervisning på. Den kunnskapen som forevises i praksis, analyseres i forhold til gyldighet både som didaktisk forståelse og som kunnskapsstrukturer i et kunnskapsteoretisk perspektiv.

Gyldig kunnskap er nært knyttet til forståelse av gyldig undervisning. Slik gyldighet forutsetter at den undervisningen som lærerens tenkning og planlegging avdekker, framstår som rasjonell handling i betydningen rimelig eller hensiktsmessig (Schutz 1982, s.27). Læreren avdekker gyldig kunnskap hvis de motiver og årsaksforklaringer som hennes tenkning og planlegging tilkjennegir, framstår som rimelig eller hensiktsmessig i den interaksjonelle samhandlingen. Samtidig må den kunnskapen dette tilkjennegir, stemme med hva som er sosialt godkjente måter å forholde seg på i slike sammenhenger.

Som vist til i kap. 1, er gyldighet knyttet til felles anerkjennelse i lys av kunnskapsfeltets referanseramme. Avgrenset gyldighet kan lettere gis felles anerkjennelse. Elevenes engasjement og samhandling gir f.eks. et synlig uttrykk, og fører lettere til felles anerkjennelse enn f.eks. gyldighet forstått gjennom den innebygde sammenhengen mellom lærerens handlinger og interaksjonell samhandling. Gyldighet vil komme til synes på flere nivåer, som de tegn som lærer og forsker i fellesskap kan tolke som elevenes opplevelse av gyldighet, som den gyldighet lærer og forsker avdekker i fellesskap i intervjusamtalen i lys av feltes referanseramme, og som den nærmere underbyggingen av tolkningene i lys av feltets referanseramme.

Hvordan gyldigheten kommer til uttrykk som tankestrukturer i praktisk handling, kan analyseres nærmere kunnskapsteoretisk som formale og praktiske kunnskapsaspekter. Dette utgjør forskerens nærmere definering av gyldighet med underbygging fra forskningsfeltets referanseramme. Denne referanserammen er også til hjelp for å forstå hvordan den uttrykte kunnskapen kan forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke pragmatiske perspektiver dette gir oss på slik kunnskap.

De enkelte spørsmålene som dette omfatter, presiseres videre i 3 nærmere definerte delproblemstillinger:

- 1. På hvilket kunnskapsgrunnlag søkes undervisningen gjort gyldig for elevene? (kap. 8)**
- 2 a. Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning? (kap. 9.1)**
- 2 b. Hvordan kan denne uttrykte kunnskapen forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap? (kap. 9.2)**

Den første delproblemstillingen fokuserer på hvordan den enkelte læreren søker å gjøre undervisningen gyldig for elevene, jfr. kap. 8. Dette impliserer at den enkelte lærerens tenkning og planlegging i sine kontekstuelle sammenhenger analyseres etter tur. Hvordan lærernes tenkning og planlegging framstår i disse kontekstene, analyseres fenomenologisk som fortinn og ulemper i forhold til de handlingsmønstre denne tenkningen og planleggingen er knyttet til. Dette forstås i lys av nedfelt kunnskapsramme.

De to neste delproblemstillingene griper mye inn i hverandre, men holdes atskilt som spesifikke perspektiver på den uttrykte kunnskapsbasen. Delproblemstilling 2 a sammenligner de forskjellige lærernes kunnskapsbaser. Denne delproblemstillingen framhever hva som framstår som sentrale trekk ved deres tenkning og planlegging. I dette ligger bl.a. hvordan de forstår de særegne trekkene ved de didaktiske forutsetningene som eksisterer i disse skolekontekstene. Dette oppsummeres på tvers av casene som sentrale trekk ved det kunnskapsgrunnlaget som lærerne bygger sin undervisning på i en slik sammenheng i disse fådelt skolene, kap. 9.1. Sett på tvers av casene forteller dette noe om anvendt kunnskapsgrunnlag i fådelt skole.

For å klargjøre slikt kunnskapsgrunnlag som uttrykkes i delproblemstilling 1 og 2 a, brukes en kunnskapsteoretisk analyse. På den annen side sier slik kunnskapsteoretisk analyse noe om de typer kunnskaper som anvendes, sett i grove typekategorier som formal og praktisk kunnskap. Hvordan den uttrykte kunnskapen kan forstås kunnskapsteoretisk, delproblemstilling 2 b, analyseres spesifikt som kunnskapsteoretiske perspektiver på den uttrykte kunnskapen. Dette viser til hvilke kunnskapsbegrep lærerne bruker i sin argumentasjon. Det eksemplifiserer hvordan kunnskapen uttrykkes, og hvilke funksjoner dette knyttes til. Framstillingen av delproblemstilling 2 b utgjør kap. 9.2.

I hovedproblemstillingen brukes ordet læreren istedenfor lærerne, selv om dette dreier seg om fem lærere. Med læreren menes rollen lærer. Dette viser til det mulige generaliseringspotensialet som kan ligge i undersøkelsen. Samtidig omfatter hovedproblemstillingen både den enkelte lærer og den generaliserte lærer på tvers av casene.

6.1 Nærmere presisering av delproblemstillingene - oppsummering og perspektivering

Lærernes tenkning og planlegging kan i rammen av Schutz' fenomenologiske alternativ som handlingsteori og Fensterachers kunnskapsteoretiske perspektiv, best forstås som helhetlige,

gjenkjennelige mønstre. Dette gjør at de analyserte aktivitetssegmentene som inngår i handlingsmønstrene, ses i sin helhetlige sammenheng. Undervisning dreier seg også om tilpasning til kontekstuell virkelighet. Handlingsmønstrene må derfor ses i relasjon til opplevelse og forståelse av eksisterende didaktiske forutsetninger. Dette krever at det settes fokus på hvordan læreren oppfatter den kontekstuelle virkeligheten og det utgangspunktet klassen representerer som didaktisk forutsetning.

1. På hvilket kunnskapsgrunnlag søkes undervisningen gjort gyldig for elevene?

I denne delproblemstillingen forutsetter jeg at undervisningen søkes gjort gyldig for elevene. Problemstillingen dreier seg om på hvilke måter den enkelte læreren søker å oppnå slik gyldighet. På grunn av undervisningens interaksjonelle karakter vil gyldighet framtre som en interaksjonell kunnskap. Slik interaksjonell kunnskap setter fokus på de handlingsmønstre som eksisterer i undervisningssamspillet. Dette dreier seg først og fremst om forståelse av hvordan ulike relasjoner i den didaktiske relasjonstenkningen støtter opp om aktivitetssegmenter som gjennom elevenes atferd gir incitamenter for elevengasjement.

Analysen av denne gyldigheten setter som et utgangspunkt fokus på utvelgelse og organisering av faglig innhold. Nærmere analyserte aktivitetssegmenter vil være farget av det faglige innholdet det gjelder. Perspektiver på denne utvelgelsen viser hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon, og hvordan aktivitetssegmenter støtter opp om dette.

Gyldighet er noe som, på grunn av undervisningens interaktive karakter, skapes som en bevisst prosess. Undervisning ses som en intensjonell handling fra lærerens side. Dette innebærer en form for hensiktsmessige eller i en viss betydning rasjonelle valg. Læreren må være seg bevisst hvor hun er i denne prosessen. Hun må være seg bevisst de handlingsmønstre dette innebærer, og hvordan hun kan arbeide videre mot intenderte mål. Dette impliserer hvordan hun oppfatter elev- og lærerforutsetninger som sentrale forutsetninger i den didaktiske relasjonstenkningen. Hvordan hun forstår øvrige forhold som didaktiske forutsetninger og rasjonelt forholder seg til dette, utgjør likedan en sentral side i den helhetlige tenkningen. Inklusivt i lærerens forståelse av hvordan hun kan forholde seg til de relasjoner som virker inn på undervisningen, er hennes forståelse av hvilke kontekstuelle rammer som danner forutsetninger for arbeidet. Dette innvirker sannsynligvis indirekte på hennes tenkning knyttet til de virksomme handlingsmønstrene. Lærerens tenkning knyttet til årsaksbegrunnelser («fordi-motiver») som perspektiver på didaktiske forutsetninger fokuseres derfor særskilt som didaktisk relasjon.

Begrepet rasjonalitet stammer fra det latinske ordet «ratio» som betyr fornuft (Gilje og Grimmen 1991, s. 195). Ordet brukes i mange forskjellige betydninger, noe som iflg. Gilje og Grimmen kan føre til at de begrepsskjemaene som ligger til grunn, blir utilstrekkelig klarlagt. Det å handle rasjonelt vil i denne sammenhengen (Schutz 1982, s. 7-34) si å handle på en måte som er rimelig eller hensiktsmessig for de partene som inngår i den aktuelle forståelsessammenhengen. Å handle rasjonelt tilsier at det er hensiktsmessig å handle slik på «common sense» nivå. Rasjonell handling i denne betydningen krever kjennskap til hvordan handlingen kan bli mottatt av de partene som inngår i situasjonen. De som inngår i situasjonen må ha tilsvarende kjennskap til

hvilke hensikter den handlende personen har med sin tilnærming. Det er altså størst sjanse for at en kan handle på en rasjonell måte når handlingen inngår i et felles eid forståelsesmønster. All handling forutsetter en på forhånd prosjektering av handlingen. Rutinemessige handlinger skjer også ut fra tidligere prosjekterte handlinger.

Sivertsen (1996, s. 35-36) peker på at rasjonalitet også delvis er blitt knyttet til en definisjon som viser til at resultatet av handlingen er mulig å predikere. Dessuten defineres rasjonelt av noen synonymt med logisk. Sivertsen (ibid., s. 33-36) peker på tre viktige begrep i den klassiske modellen for rasjonalitet: 1) universalitet, 2) regelstyrthet og 3) nødvendighet. Dette er egenskaper som gjelder som kriteriegrunnlag i tradisjonell vitenskapsteoretisk forstand. At rasjonaliteten er mulig å predikere eller oppfattes som logisk i streng forstand, forstås som en teknisk rasjonalitet. I undervisningssammenheng blir det umulig å opptre med en slik form for rasjonalitet. En lærer må likevel foreta mange bevisste valg. Det kjennetegner lærerrollen å ha målsettinger med det som gjøres. I den betydning Schutz bruker begrepet rasjonalitet, vil en lærer være rasjonell i sin tenkning og planlegging. Dette innebærer i utgangspunktet at det på forhånd er lagt planer, samtidig som det eksisterer villighet til å justere planene.

Carlgren (1987) har forsket på rasjonalitet tilknyttet læreres utviklingsrettete undervisningsarbeid. Hun fant at lærere, med ulike utgangspunkt for tenkning og planlegging, brukte ulike typer rasjonalitet. Carlgrens inndeling i typer rasjonell tenkning, pragmatisk rasjonalitet, empatisk rasjonalitet og teknisk rasjonalitet, inngår som del av min forståelsesramme tilknyttet avklaring av rasjonalitet i lærernes planlegging.

Det er grunn til å anta at mulighetene for rasjonelle valg er større i planleggingsfasen enn i den interaktive undervisningen. I undervisningssituasjonen er det vanskelig å være opptatt av å planlegge innhold og aktiviteter samtidig som selve strukturen i faget skal ivaretas (Doyle 1979a). Samtidig er det nødvendig å redusere kompleksiteten i klasserommet, og å øke samarbeidet og flyten i arbeidet (ibid.). Lærere bruker planleggingen til å lage rutiner som reduserer behovet for informasjonsbearbeiding og beslutninger i den interaktive fasen (Clark og Yinger 1979). De perspektiver som læreren har på planarbeid, avklares derfor som en del av den helhetlige forståelsen av å skape gyldighet.

Som tidligere vist kan en modell for didaktisk analyse kun fungere for å fange et forenklet bilde av undervisning. Strand og Kvernbekk (2000) viser til hvilke problemer slike modeller har for å fange alle aspektene ved læreres tenkning, ikke minst læreren selv som part i sin undervisning. Lærernes praktiske argumenter vil bl.a. avspeile holdninger til læring, kommunikasjon, personlig relasjon mellom lærer og elever, og læreren selv som didaktisk forutsetning. Disse aspektene avspeiler seg i de rasjonelle (i Schutz' betydning hensiktsmessige) «fordi-motivene» og perspektivene hun har på egen rolle og øvrige didaktiske forutsetninger. De rasjonelle forklaringene har også sammenheng med de perspektivene hun har på planarbeidet. Dette er aspekter som kan være implisitte uten å fanges så tydelig opp av den didaktiske relasjonsmodellen. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger, samt perspektiver på planarbeidet, fokuseres derfor eksplisitt i oppsummeringen av lærerens praktiske argumentasjon og i dataanalysen.

En analyse av lærerens praktiske argumentasjon kan ikke fange alle aspektene som denne tenkningen og planleggingen representerer. Noen aspekter må velges ut og fokuseres i denne sammenheng. Oppsummert perspektiveres dette som følgende punkter:

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon
- b. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver», jfr. kap. 3.1.3, og perspektiver på didaktiske forutsetninger
- c. Lærerens perspektiver på planarbeidet

Det som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen, utgjør grunnlaget for å forstå det andre spesifiserte momentet i den nærmere utredningen av delproblemstillingen, lærerens «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger. Dette fokuserer på et sentralt grunnlag for målrettet tenkning og planlegging.

De dimensjonene som står sentralt i lærerens tenkning og planlegging, og de «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger hun legger til grunn for arbeidet, vil også bidra til å sette planarbeidet i perspektiv. Tilsvarende vil de perspektiver læreren har på planarbeidet, bidra til å ytterligere fokusere de dimensjonene som settes sentralt, og de «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger dette begrunnes ut fra. Samlet tar dette sikte på å synliggjøre det sentrale kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for å søke å skape en gyldig undervisning.

2 a. Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning?

Datagrunnlaget for denne problemstillingen ligger i den første delproblemstillingen. Hvordan lærernes tenkning og planlegging kommer til uttrykk knyttet til handlingsmønstre i hvert enkelt case, oppsummeres her på tvers av casene. De kunnskapene som kommer til uttrykk analyseres i forhold til formell kunnskap som nedfelt referanseramme. Som krav til undervisningskvalitet avdekker dette en del generelle trekk ved didaktisk tenkning og planlegging som har overføringsverdi til alle typer skoler på grunnskolenivå.

Innholdet i undervisningen kan betraktes ut fra ulike fokuseringer. En ting er hva læreren hadde til intensjon. Noe annet er hva som reelt skjedde. Hvis vi retter fokus mot de sosiomaterielle forholdene, dvs. at vi retter søkelyset mot de aktuelle samhandlingsvilkårene, må det reelle innholdet for det første ses i forhold til den atferden aktørene viste. For det andre kan innholdet i de sosiale samhandlingene fokusere det symbolske. Det vi da ser på, er den samhandlingsatferden som vises individuelt og i grupper, og de verdier og intensjoner som er virksomme i den sammenheng.

Hvordan lærerne tenker og planlegger i lys av de handlingsmønstrene som framstår i de enkelte kontekstene, kan synliggjøre kvaliteter ved disse fådelte skolene som kontekstuell ramme for undervisningen. Dette viser hva som er særegent ved disse kontekstene, og i hvilken grad særegenhetene representerer kvaliteter. Slik kvalitet må forstås i relasjon til de generelle krav

som stilles til undervisningsaktivitet i slike samfunnsfaglige sammenhenger. Det må også forstås i relasjon til et utvidet didaktikkbegrep.

2 b. Hvordan kan denne uttrykte kunnskapen forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap

Den enkelte lærers kunnskaper er sammenvevet og helhetlig. I vår kunnskapstradisjon har vi imidlertid i stor grad forholdt oss todelt til kunnskap. Å forstå uttrykt kunnskap kunnskapsteoretisk innebærer for det første hvordan uttrykt kunnskap kan forstås som type kunnskap. Det viser til de kunnskapsaspektene som jeg ut fra Fenstermachers forståelsesrammer har valgt å betegne som formal kunnskap og praktisk kunnskap. For det andre fungerer inndeling i slike kunnskapskategorier som hjelp til å analysere hvilke kunnskaper læreren helhetlig foreviser og uttrykker forståelse av. De ulike kunnskapsaspektene støtter opp om hverandre i analysen av denne helhetlige forståelsen.

Ut fra vår kunnskapstradisjon har formal og praktisk kunnskap blitt betraktet å ha forskjellige hovedkilder. Det kunnskapsgrunnlaget som klargjøres tilknyttet første delproblemstilling, avdekker en kunnskapsbase som er bygget på kildebruk, formale og praktiske motiver og årsaksforklaringer. Dette kunnskapsgrunnlaget forsøkes forstått som en kunnskapsbase på bakgrunn av en forening av formale og praktiske kunnskaper.

Delproblemstilling 2b oppsummerer hvordan den uttrykte kunnskapen kan forstås spesifikt som kunnskapskategoriene praktisk og formal kunnskap. Problemstillingen har som siktemål å drøfte kunnskapens uttrykksmåte og tilsynekomst i et kunnskapsteoretisk perspektiv. Hvilke uttrykksmåter lærerne bruker og hvordan de kunnskapsbegrepene disse uttrykksformene representerer kan forstås i sin uttrykte sammenheng, tilkjenner gir trekk ved den uttrykte kunnskapen. Disse trekkene kan videre forstås som aspekter ved formal og praktisk kunnskap. Kunnskapskilder og kunnskapens opprinnelse kan også drøftes for å avklare hvordan den uttrykte kunnskapen kan forstås.

En slik forståelse må bygge på en form for metaforisk oppsummering, for å få fram den kunnskapsteoretiske essensen i de kunnskapene lærerne bygger sin tenkning og planlegging på. Uttrykte kunnskapsaspekter kan gi en pekepinn om hvordan disse kan kategoriseres i grove trekk som formal eller praktisk kunnskap. Som Huber og Mandl (1984) påpeker som nødvendig, konsentrerer analysen av lærernes kognisjoner seg mer om funksjonell verdi enn om nøyaktighet i samsvar mellom kognisjon og handling. For nærmere avklaring av kunnskapsteoretisk forståelsesgrunnlag vises til kap. 4.

Oppsplittingen i formale og praktiske kunnskapsaspekter, forsøkt gitt fra forskjellige hovedkilder, har gitt den enkelte lærer problemer med å forene kunnskap fra disse hovedkildene. Slik forening av kunnskap vil sannsynligvis alltid være et dilemma vi må leve med. Spørsmålet blir likevel hvilke sentrale pragmatiske perspektiver vi kan legge på lærernes helhetlige kunnskap med bakgrunn i slikt kildetilfang.

Å forsøke å forstå den uttrykte kunnskapen kunnskapsteoretisk går på å forsøke å analysere den framtredelesformen kunnskapen har, og hvordan denne framtredelesformen viser til kunnskapens «røtter» eller opphav. Jeg søker å etablere sentrale pragmatiske perspektiver på hvordan det kan være mulig i større grad å få et samsvar mellom lærernes praksistilknyttede kunnskap og den kunnskapen læreplanen peker fram mot.

7.0 FORSKNINGSDESIGN

I dette kapitlet framstiller jeg innledningsvis hvordan tolkningsperspektivene på lærernes tenkning og planlegging samordnes som helhetlige handlingsmønstre. Deretter utreder jeg hvordan analysekategorier tolkes som aktivitetssegmenter, kap. 7.1. Slike aktivitetssegmenter defineres mer utfyllende i vedlegg nr. 2. Videre redegjør jeg for hvordan utvalget av lærere ble foretatt, kap. 7.2. Det kvalitative forskningsintervjuet, slik det er forstått i denne sammenhengen, klargjøres i kap. 7.3. Hvordan dette analyseres, redegjøres for i kap. 7.4. Til slutt redegjør jeg for hva som ble vektlagt i tilnærmingen til praksisfeltet, og drøfter påliteligheten i denne tilnærmingen, kap. 7.5.

Forskningen bygger på case-studier gjennom forskningsintervju på bakgrunn av felles erfarte undervisningsopplegg. Schutz' (1970, 1982) fenomenologiske/sosiologiske teori er brukt som en handlingsteori og fungerer som en «sosiologisk interesse» (Davis 1971). Dette skaper en ramme for betraktningmåte. Lærernes tenkning og planlegging forstås i lys av undervisningens handlingsmønstre (Schutz 1970, 1982). Dette gir et grunnlag for å gjenkjenne praktisk og formal kunnskap (Fenstermacher 1994) forstått som tankestrukturer i praktisk handling innen kunnskapsfeltets referanseramme. Gjennom analyse av aktivitetsstrukturene ut fra kodete aktivitetssegmenter gis en dypere forståelse av hva som helhetlig skjedde i undervisningen, og partenes opplevelse av gyldighet i sammenhengen.

Avklaringen av lærerens tenkning tar utgangspunkt i hennes intensjoner for undervisningen, det som skjedde og hennes forståelse av dette i et retrospektivt perspektiv. De praktiske argumentene kan også innbefatte de valg som ble foretatt underveis, slik hun betrakter dette i ettertid. Med bakgrunn i erfaringene med undervisningen som drøftes, er det mulig å klargjøre tenkning så vel som handling. Forståelsen av hvordan læreren tenkte og planla i disse sammenhengene tydeliggjør tenkningen og planleggingen så vel som kontekstuell sammenheng.

Ordet «case» kan oversettes med tilfelle, i denne sammenheng et praksistilfelle. At undersøkelsen betegnes som case-studier, innebærer ikke at case er et metodisk valg, slik Shulman (1986a) delvis bruker begrepet case. Begrepet case viser til lærernes tenkning og planlegging i sin livsverdensammenheng. Som en forskningsform er case-studier definert av interessen i individuelle tilfeller, ikke av undersøkelsesmetode. Oppmerksomheten rettes mot hva som spesifikt kan læres av enkelttilfeller (Stake 1994).

Et case er spesifikt. Det dreier seg om fungering i en spesifikk sammenheng (ibid. 1994). Subjektive og institusjonelle forhold griper inn i hverandre. Sammenheng og atferdsmønstre er nøkkelfaktorer for å forstå det enkelte case. I undervisningssammenheng har case handlingsrettete, formålsrettete aspekter. Så lenge undersøkelsen er konsentrert om denne ene læreren, er den konsentrert om tenkning og planlegging i en konkret, kontekstuell sammenheng, en case-studie. Vi kan ikke forstå dette caset uten å kjenne til andre case. Mens det enkelte case studeres, er imidlertid alt konsentrert om å forstå dette unike caset i sin komplekse sammenheng.

Det kan skilles mellom «instrumental case study» og «intrinsic case study» (Stake 1994). Den første typen case-undersøkelser vektlegger å bruke den enkelte case-studien instrumentelt. Dette gjøres for å gi innsikt i et felt i forhold til gitte problemstillinger eller videreutvikle teorier. Selve caset er da av sekundær interesse. Den andre typen case-undersøkelser er rettet mot å forstå caset som sådant, i sin helhetlige sammenheng. Det settes ofte ikke opp noe skille mellom disse typene case-studier, fordi vi samtidig har flere, ofte vekslende interesser. Det er heller en sone med kombinerte hensikter som skiller de ulike vektleggingene (ibid.).

I denne sammenhengen undersøkes det enkelte case i dybden, konteksten granskes, og aktivitetene blir undersøkt i detalj i forhold til hvordan dette gir gyldighet. I en slik granskning ses det enkelte case som representant for andre eller lignende case, ut fra en instrumentell ytre interesse og søking etter mønstre på tvers av disse sammenhengene. Kravet om dybde tilsier at caset i tillegg får tale for seg, og framstår som interessant forstått i sin sammenheng.

En kan da stille spørsmålet om det er læreres tenkning eller fådelt skolen som er viktigst i denne undersøkelsen. Som sagt er siktemålet både avklaring av den kunnskapen lærerne bygger sin tenkning og planlegging på, og forståelse av hvordan dette framstår i sin kontekstuelle sammenheng. En kan imidlertid ikke på grunnlag av noen case få svar på hva lærere generelt tenker. Slike generaliseringer kan bare gjøres i tilknytning til annen forskning på feltet, og i relasjon til at casene bidrar til klargjøring av feltet. Caseundersøkelser tjener i dybden det som tapes i forhold til generaliserbare sammenligninger. Dybden kan imidlertid bidra til å forstå lærerens tenkning i slike kontekstuelle sammenhenger som forholdsvis små fådelt skoler utgjør, og dermed synliggjøre fådelt skolen som kontekst.

Undervisningsverdenen er et utsnitt av livsverdenen og ikke identisk med den (Bengtson 1999). Livsverdenen inkluderer alle områder mennesket ferdes i. Forstått i denne sammenhengen må den avgrenses til forståelsen av didaktiske relasjoner, og som del av dette didaktiske forutsetninger i samspillet mellom partene som inngår i konteksten skole. I denne avgrensede livsverdenen er det lærernes tatt for gitt virkelighet i det daglige livet i skolen som står i sentrum. Gjennom å studere hva de tar for gitt i denne virkeligheten, får vi kunnskap om deres skolevirkelighet.

Avdekkingen av slik tatt for gitt virkelighet handler om spontan overbevisning og tillit. Dette avklares ikke gjennom formale antakelser, men avklares gjennom at forskeren søker å forstå helhetlige sammenhenger i partenes livsverden i den enkelte kontekstuelle sammenhengen. I denne avklaringen kan forskeren avdekke så vel formale synspunkter knyttet til praksis som forklaringer av hvordan formale perspektiver gjennomføres i praksis. Hun kan også søke å avdekke formale og praktiske kunnskapsaspekter knyttet til alternative strategier. Slike

avklaringer kan så stilles opp mot den praksisen som er forevist. I forståelsen av helhetlige handlingsmønstre trer det ganske klart fram hvilke strategier som er umiddelbart realiserbare i aktuell kontekst, og hvilke forutsetninger som kreves for realisering.

Schutz gikk ut fra at mennesker deler livsverden i en aktuell kontekstuell sammenheng, og at handlingsmønstre kan gjenkjennes innen en yrkesprofesjon. Ut fra et livsverdensperspektiv i kvalitativ forskning er intervjuobjektene og forskeren forbundet med sine livsverdener. Dette innebærer at en bro må bygges mellom de to partenes livsverdener. Gjennom koplingen til en felles erfart praksis, en sosial og historisk livsverden og kroppslige subjekter, er andres livsverdener aldri helt fremmed for oss. At subjektene er kroppslige innebærer at de verken er rent fysiske eller rent indre sjelsliv.

Forskeren behøver derfor ikke leve seg inn i den andres liv for å forstå hennes handlinger, eller slutte seg til hva den andre opplever ut fra egen opplevelse. Den andres måte å opptre på er allerede kjent. Det dreier seg om forståelse innen en felles profesjonsverden med alle dens variabler og tolkningsmuligheter. Denne livsverdenen kan bare forstås gjennom at forskeren er til stede med hele sin erfaringsverden. Det dreier seg ikke om å parantesette egen livsverden (Bengtson 1999), men om å kjenne igjen handlingsmønstre. I et pedagogisk prosjekt skulle dette kunne forstås som perspektivbytte. Utgangspunktet er forskerens horisont, men gjennom møtet med lærernes livsverdener konfronteres hun med hvordan verdenen ter seg fra andres horisonter. Ideelt sett leder dette perspektivbyttet til at det skjer en sammensmelting av perspektiver, og at forskeren forstår lærernes livsverden som de selv forstår den.

I tolkningen må forskeren ta høyde for de ulike steg som intervjustudien passerer, og hvordan dette påvirker studien. Bare slik er et adekvat opplegg og en kritisk granskning mulig. Caseframstillingen assisterer ved siden av den konstruktivistiske tolkningen, lesernes konstruering av egen forståelse. Kunnskapen blir forøvrig snarere gransket gjennom utprøving enn gjennom kritisk vurdering. Slik ivaretas samtidig den kulturelle og politiske dimensjonen som alltid vil være en del av pedagogisk tenkning. Kunnskapen er sosialt konstruert.

Denne forskningen innebærer en søking etter noe vesentlig og konstant som erkjennelse for kvaliteter ved undervisning. En slik søking er ikke avhengig av en transendental tilnærming med parantesetting av forhåndsviten (ibid.). Formålet med å søke vesentlige trekk, er gjennom fri variasjon å finne de egenskapene som er nødvendige og tilstrekkelige for å kunne være det de er. Lærernes tenkning og planlegging analyseres gjennom følgende tolkningsnivåer:

Fenstermachers diskursnivåer	Nivå i dataframstillingen	Dataframstilling/ kapittelnummer
------------------------------	---------------------------	-------------------------------------

1: Læreren uttrykker denne kunnskapen: «T uttrykker k.»	Kunnskapen forklares og begrunnes som praktiske handlingsmønstre	Rådata: Intervjuutskrift
2: Læreren vet denne kunnskapen: «T vet denne k.»	Læreren må sette ord på tenkningen bak denne uttrykte kunnskapen, og blir selv bevisstgjort hvordan hun tenker	Rådata: Intervjuutskrift
3: Forskeren uttrykker at læreren uttrykker denne kunnskapen: «R uttrykker at T uttrykker k.»	<u>Første nivå i dataframstillingen:</u> Forskeren framstiller hva læreren sa og gjorde	Kapittel 8,1,1 « 8,2,1 « 8,3,1 osv. (første framstillingsnivå i hvert case)
4: Forskeren vet at læreren uttrykker kunnskap: «R vet at T uttrykker k.»	Tolkning av hvilke dimensjoner som trer fram i lærerens praktiske argumenter, analysert ut fra: a) didaktisk analysemodell b) handlingsmønstre ved hjelp av Schutz' handlingsteori som forståelsesramme og Stodolskys aktivitetssegmenter c) samfunnsdidaktisk teori	

<p>5: Forskeren forklarer at læreren vet denne kunnskapen: «R forklarer at T vet denne k.</p>	<p><u>Andre nivå i dataframstillingen:</u> Forskeren framstiller sin analyse av lærerens praktiske argumentasjon. Dette skjer ut fra didaktiske relasjoner i analysemodellen (Bjørndal og Lieberg), i en fenomenologisk forståelsesramme (Schutz) i lys av definerte koder for aktivitetssegmenter (noe videre definert ut fra Stodolsky) og samfunnsdidaktiske teorier . Dette underbygges delvis med andre teorier som kan klargjøre tolkningene.</p> <p>Oppsummering av delproblemstillingen: På hvilket kunnskapsgrunnlag søkes undervisningen gjort gyldig for elevene? Problemstillingen fokuseres spesifikt gjennom delproblemstillingens nærmere definerte momenter:</p> <p><u>Moment a:</u> Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon <u>Moment b:</u> Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger <u>Moment c:</u> Lærerens perspektiver på planarbeidet</p>	<p>Kapittel 8,1,2 « 8,2,2 « 8,3,2 osv. (andre framstillingsnivå i hvert case)</p> <p>Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisning-en søkes gjort gyldig for elevene:</p> <p>Kapittel 8,1,3 « 8,2,3 « 8,3,3 osv. (nærmere oppsummering av andre framstillingsnivå i hvert case)</p>
<p>6: Forskeren vet at læreren vet denne kunnskapen: «R vet at T vet denne k.»</p>	<p><u>Tredje nivå i dataframstillingen:</u> Forskeren oppsummerer på tvers av casene. Ut fra dataanalysen i kap. 8 utdypes framtrede trekk i datamaterialet. Disse trekk ene belyser hovedproblemstillingens første del: På hvilke kunnskapsbaser bygger læreren sin undervisning i utvalgte samfunnsfagsemner på fådelt-skolens mellomtrinn,..? Dette underbygges med annen forskning.</p> <p>Denne første delen av hovedproblemstillingen belyses først gjennom delproblemstilling 2a: Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning?</p>	<p>Kapittel 9</p> <p>Kapittel 9.1</p> <p>Kapittel 9,1,1 « 9,1,2 « 9,1,3 osv.</p>

fortsettelse: 6: Forskeren vet at læreren vet denne kunnskapen: «R vet at T vet denne k.»	fortsettelse: Tredje nivå i dataframstillingen: Lærernes praktiske argumentasjon søkes forstått som formale og praktiske kunnskaps-aspekter. Dette utreder delproblemstilling 2 b: Hvordan kan denne uttrykte kunnskapen forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap? Til slutt oppsummeres hovedproblemstillingens andre del: .. og hva forteller kunnskapsbasene om gyldige kunnskaper i slike sammenhenger?	Kapittel 9,2 Kapittel 10

Figur 7.1: Analyse og framstillingsnivå ut fra Fenstermachers diskursnivåer

Lærerens uttrykte kunnskap og hvordan hun forklarer og forstår dette i en nærmere klargjøring, utgjør de to første nivåene i Fenstermachers (1994, s. 41) diskurshierarki. Utgangspunktet er lærerens ureflekterte erfaringer. Dette er første konstruksjonsnivå. For at lærerens tenkning skal forstås, må læreren reflektere over sine erfaringer. Dermed innføres en distanse til selve erfaringene. Denne rekonstruerte logikken (Pendlebury 1990) er andre konstruksjonsnivå. Den levde erfaringen omvandles til en reflektert erfaring, til et avsluttet meningsinnhold. Dette utgjør rådataene, intervjuutskriftene.

Når dette gjengis, er det ikke lengre respondentens direkte røst vi hører, men forskeren som forfekter at respondenten gjorde, sa, stilte spørsmål ved osv. Dette utgjør det tredje konstruksjonsnivået. Forskning kan aldri påberope seg å fange fullt ut referentenes reelle livsverden. Første nivå i dataframstillingen i kap. 8 utgjør disse tre nivåene i Fenstermachers (1994) diskurshierarki. En slik framstilling av lærerens røst gjøres uten at forskeren eksplisitt uttrykker hva læreren kan. Forskeren redegjør kun for hva læreren uttrykker, og respekterer dette på sine egne vilkår.

Forbindelseslinjen mellom lærerens tenkning og hennes og elevenes handling i situasjonene bidrar til å kunne analysere lærernes argumenter som didaktisk forståelse og tankestrukturer innen den handlingsteoretiske forståelsesrammen. Etter som det dreide seg om å forstå undervisningen innen rammen av helhetlige handlingsmønstre, ble det ikke eksplisitt etterstrebet å innhente lærerens praktiske argumenter tilknyttet alle didaktiske relasjoner i analysemodellen i hvert enkelt undervisningsopplegg. Lærerens selvforståelse og oppfatninger ble også delvis framloknet på grunnlag av forståelse av helhetlige handlingsmønstre på tvers av de enkelte

undervisningsoppleggene og i en drøfting av strategier generelt. Dette utdypet videre de eksisterende handlingsmønstrene.

Analyse av lærernes tenkning og planlegging i relasjon til aktivitetsstrukturer og aktivitets-segmenter (Stodolsky 1988) i undervisningens handlingsmønstre forstås ut fra den didaktiske analysemodellen slik den er satt inn i Vernerssons (1995) fortolkningsramme. Dette analyseres videre ut fra samfunnsdidaktisk teori, jfr. kap. 5.2.1. Gjennom denne fortolkningen kan forskeren vite at læreren uttrykker kunnskap, det fjerde nivået i Fenstermachers diskurshierarki. Dette medfører en ny konstruksjon. Den skriftlige framstillingen av denne forståelsen representerer en ytterligere konstruksjon, femte nivå i Fenstermachers (1994) hierarki for avklaring av kunnskap. Alle disse konstruksjonsnivåene må tas høyde for i resultatanalysen. Dette utgjør det andre nivået i dataframstillingen i kap. 8, forskerens tolkningsnivå.

Det kunnskapsgrunnlaget lærerne søker å gjøre undervisningen gyldig for elevene på, andre tolkningsnivå, oppsummeres i tre momenter: a) Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkingen i lærerens praktiske argumentasjon, b) Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger, c) Lærerens perspektiver på planarbeidet.

Videre underbygging fra forskning gjør forskeren i stand til å sette de kunnskapsaspektene som lærernes tenkning og planlegging representerer inn i en vitenskapelig forståelsesramme. Slik kan forskeren vite hvilke kunnskaper læreren har uttrykt. Dette utgjør nivå 6 i Fenstermachers diskurshierarki. Samtidig utgjør det et nytt konstruksjonsnivå. Samlet gir dette på forskjellige nivåer svar på delproblemstilling 1: *På hvilket kunnskapsgrunnlag søkes undervisningen gjort gyldig for elevene?* Dette kunnskapsgrunnlaget er forskjellig for hver enkelt lærer og utgjør atskilte case-framstillinger, kap. 8.

Ut fra forskerens tolkninger i delproblemstilling 1 oppsummeres første del av hovedproblemstillingen i kapittel 9: *På hvilke kunnskapsbaser bygger lærerne sin undervisning på i utvalgte samfunnskunnskapsemner på fådeltskolens mellomtrinn, ... ?* Først utdypes framtrede trekk ved lærernes tenkning og planlegging og didaktiske forutsetninger som berører dette. Disse trekkene beskriver generelle utfordringer knyttet til undervisning og fådeltskolen som kontekstuell ramme for undervisning. Samlet gir dette svar på delproblemstilling 2 a: *Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning?* Dette utgjør kapittel 9.1.

En analyse av lærernes praktiske og formale kunnskap innen helhetlige forståelsesmønstre gir et generelt bilde av hvilke kunnskaper som kreves i de aktuelle sammenhengene. Hvordan kunnskapen uttrykkes, gir et bilde av hvorvidt praktiske og formale kunnskapsaspekter er avhengige av hverandre, og i hvilken form den uttrykte kunnskapen framstår. Den type kunnskap som tilkjennegis, utgjør en delproblemstilling i seg selv, delproblemstilling 2 b: *Hvordan kan uttrykt kunnskap forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap?* Dette utgjør kapittel 9.2.

Etter framstilling av eksempler på uttrykk for kunnskapsformer for hvert case, kap. 9.2.1, 9.2.2 osv, oppsummeres delproblemstilling 2 b i kap. 9.2.6. Dette gir ytterligere konstruksjoner ut fra

femte og sjette nivå i Fenstermachers diskurshierarki. Tolkningene eksemplifiseres med eksempler fra de enkelte casene, og tolkes på femte nivå i Fenstermachers diskurshierarki. Når dette videre underbygges med annen forskning, utgjør dette sjette nivå i diskurshierarkiet.

Utredningen så langt har dermed gitt svar på første del av hovedproblemstillingen: *Hvilke kunnskapsbaser bygger lærerne sin undervisning på i utvalgte samfunnskunnskapsemner på fådeltskolens mellomtrinn, ... ?* Kap. 10 oppsummerer andre del av hovedproblemstillingen: *.. og hva forteller kunnskapsbasene om gyldige kunnskaper i slike sammenhenger?*

7.1 Analysekategorier for aktivitetssegmenter

Et aktivitetssegment er en del av en aktivitetsstruktur som har et bestemt fokus eller en oppgave og sin begynnelse og slutt. Disse aktivitetsstrukturene innehar varierte kategorier eller segmenter for aktivitet, samhandling og bestemmelsesnivå, o.l. (Stodolski 1988, s. 11). Det enkelte aktivitetssegmentet har sin typifiserte undervisningsform, sine deltakere, materialer, forventninger om atferd og målsetninger. Segmentene kan operere atskilt eller samtidig med et eller flere segmenter. Et aktivitetssegment kan være rettet mot instruksjon eller veiledning. Beskrivelse av de aktivitetssegmenter som inngår i en aktivitetsstruktur, viser de framtrede aspektene ved den konkrete organiseringen og de involverte personene.

Lett registrerbare kodekategorier for lærernes forståelse av aktivitetssegmentene kan settes opp for aktivitetssegmentets undervisningsform. Dette kan dreie seg om hvem som bestemmer forløp og gjøremål, hvem som foretar valgene underveis, hvordan tilbakemeldinger gis, den rollen læreren inntar, hvor arbeidet er lokalisert, aktivitetssegmentets kognitive kunnskapssnivå, forventet elevrespons eller interaksjon, impliserte ferdigheter eller sosiale mål. For nærmere koding av registrerte aktivitetssegmenter, se vedlegg nr. 2.

Stodolsky (1988, s. 62) viser til at effektive aktivitetsstrukturer med flere samtidige aktivitetssegmenter krever at elevene er tilpasset forberedt (ibid., s. 62). Der er minst to aspekter ved vellykket aktivitet. Det ene er kunnskap om hva som skal gjøres og de foreliggende kunnskaper og ferdigheter. Det andre er kunnskap om hvordan arbeidet kan gjøres. Elever stilles ofte forventninger om å mestre slike ferdigheter uten å ha fått nødvendig instruksjon for å mestre de ferdigheter arbeidet krever (ibid., s. 119). Stodolsky viser til at lærere når de forsøker å tilrettelegge for intellektuelle elevaktiviteter, ofte delegerer forordning av gjøremålene til elevene uten at de har den fulle forståelse av hva dette krever av dem. Lærerne har ofte ikke det repertoar av kompleks tenkning som forordningen av gjøremålene krever.

Forskjellige undervisningsformer krever bestemte ferdigheter hvis undervisningen skal fungere hensiktsmessig. Læreren kan ikke være tilgjengelig i arbeidet for hver enkelt elev eller elevgruppe. Slik tilgjengelighet kan også forstyrre elevenes selvforvaltning i arbeidet. Kvaliteten på forberedelsesnivået til de forskjellige gjøremålene er dermed av avgjørende betydning for arbeidet. Å forstå undervisningssituasjonen som sosialt konstruert retter oppmerksomheten mot den aktive siden av konstrueringen (Siskin 1994, s. 39). Da blir kontekstuelle trekk ikke bare

fastslåtte faktorer, men nødvendige betingelser for individuell og kollektiv meningsskaping og undervisningspraksis (ibid., s. 40).

De ulike trekkene ved aktivitetssegmentene er ikke uavhengige av hverandre. Analyse av hvordan aktivitetssegmenter forenes, gir en samlet og meningsfull forståelse av lett identifiserbare deler av undervisningen. Dette er spørsmål som inngår i kjernen av forståelsen av de enkelte aktivitetssegmentene. Hver identifiserbar del tilføyer noe informasjon til beskrivelsen av de handlingsmønstrene som framstår ut fra lærerens tenkning og planlegging.

Et aktivitetssegments undervisningsform kan dreie seg om lærerforklaringer, spørsmål og svar, gruppearbeidsformer, film/video, m.m., jfr. vedlegg over koder for registrerte aktivitetsformer. Konkrete undervisningsformer kan i vår didaktikktradisjon tjene som en felles referanseramme. Gruppearbeid har vist seg å være en tjenlig undervisningsform i et fag som samfunnskunnskap med psykologiske og sosiologiske kunnskapsaspekter (Stodolsky 1988, s. 74). Sett ut fra felles referanseramme kan imidlertid gruppearbeid bety forskjellige ting. Gruppearbeid tilrettelagt som strukturert arbeidsform med trekk fra metoden «Læring gjennom samarbeid» (Johnsen og Johnsen 1984), tar sikte på at elevene skal bevisstgjøres så vel faglige som sosiale prosessmål. Elevene trekkes da aktivt inn i vurderingen av gruppeprosessene og det faglig resultatet. Dette utgjør en tydeligere undervisningsform enn den mer fleksible gruppeorganiseringen slik dette var forstått tilknyttet «Integrert dag» (Grunnskolerådet 1981) på 70-tallet .

Andre eksempler på undervisningsformer som felles referanseramme med sine iboende aktivitetsstrukturer og aktivitetssegmenter, er «Klassemøtet» (Jakobsen 1985). Dette er en betegnelse som brukes for metodisk iverksetting av involveringspedagogikk (Nissen 1979), etter nærmere bestemte regler utviklet fra realitetsterapi (Glasser 1974). «Klassemøtet» kan brukes i så vel debatterende sammenhenger på generelt grunnlag, for mer konkret problemløsning eller i planleggende og evaluerende pedagogisk sammenheng. Et annet eksempel er «Arbeidsprogram», et begrep hentet fra «Integrert dag» (Grunnskolerådet 1981). Dette innebærer at elevene selv innen en avgrenset tidsramme, bestemmer rekkefølgen av gjøremålene i arbeidsprogrammet.

Prosjektarbeid, slik læreplanen foreskriver dette som arbeidsform, er preget av både progressiv tenkning og prosjektmønsteret som arbeidsform med sine nærmere bestemmelser om gruppesamarbeid og fellesskapstilhørighet. Som definert arbeidsform gir dette målkriterier som må utvikles som en ferdighet steg for steg, og forstås på en utviklingsskala mot mer og mer prosjektrettet undervisning. Temaundervisning viser til organiseringen på tvers av fag, noe som fortrinnsvis skal følges opp videre gjennom prosjektmetoden som undervisningsform. Temaundervisning kan romme varierte undervisningsformer, fortrinnsvis bestående av aktivitetssegmenter som støtter opp om videre utvikling av prosjektarbeid. Undervisningsformer, og deler av disse, må være tilpasset brukt. De aktivitetsstrukturer dette representerer kan først forstås satt inn i sin kontekstuelle sammenheng.

Undervisningssegmentets styringsnivå er nært knyttet til undervisningsformers intenderte aktivitetssegmenter (Stodolsky 1988). I analysen brukes fem forskjellige styringsnivåer: lærer, elev, lærer og elever i samarbeid, elever i samarbeid og læremiddel. Forskjellig utgangspunkt for styring av arbeidet vil gi variasjon i andre trekk ved aktivitetssegmentene som inngår i en

aktivitetsstruktur. Hvordan styringsnivåene framtrer i aktivitetssegmentene, kan best forstås på bakgrunn av de helhetlige mønstrene som framtrer i undervisningen.

Lærerstyrt undervisning skjer på et lavere kognitivt aktivitetsnivå enn når elever i gruppearbeidssammenheng sammen styrer undervisningen (Stodolsky 1988). Aktivitetssegmentets kognitive kunnskapsnivå analyseres i forhold til de fire kunnskapskategoriene Verneresson (1995) opererer med: fakta, begrep, modeller og teorier. Fakta viser til formidlet detaljkunnskap. Begrepsforklaringer står sentralt i et samfunnskunnskapssemne. Ulike begrep krever særskilte typer forklaringer (ibid.). Kompliserte og mangetydige begrep som demokrati kan ikke forklares ved bare et tilfelle. Opplevelsessiden av begrepet krever nyanserte og balanserte tolkninger.

Begrep som familie, individ og gruppe kan ofte forstås ved at eksempler bringes inn fra hverdagen. Lærerens oppgave blir her å kontrollere at eleven har forstått begrepet, og hjelpe han/henne til rette. Andre begrep, som f.eks. rolle, offentlige og private ordninger, er mer komplekse og må ofte inngå i en større sammenheng for å bli forstått rett. Begrepsforståelsen, til og med på et forholdsvis ytre plan, krever kjennskap til andre nærliggende (kontekstuelle) begrep og til og med til visse politiske, sosiologiske og økonomiske prosesser (ibid.). Da er det nyttig at elevene lærer seg begrepene i sammenheng med problemløsning og diskusjoner.

Verneresson (ibid.) peker på at modeller og teorier består av et mer eller mindre stort antall begrep og fakta og en sammenheng mellom disse. Spørsmålet om modeller og deres anvendelse i undervisningen er bare en del av en kompleks didaktisk problematikk. Mindre komplekse modeller anvendes for å skape perspektivrike oversikter, tydeligere indre sammenheng og større dybde i vår oppfatning av omverdenen. De er derfor av stor interesse i et flertall praktiske undervisningssammenhenger. Overgripende teoretiske modeller har vist seg å være anvendbare for å håndtere vanskelig lærestoff og vanskelige situasjoner. Ved hjelp av modeller kan vi søke løsninger på didaktiske utvalgs- og kommunikasjonsproblemer tilknyttet aktuelt emne.

Hvilke ferdigheter og sosiale mål som er impliserte i aktivitetssegmentene, avhenger av de øvrige aktivitetsstrukturene som inngår i disse aktivitetssegmentene. Elevrespons og interaksjon vil ha betydning for grad av elevaktivitet, og hvilke kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål som aktiveres. Hvem som foretar valgene undervegs kan også ha innvirkning, særlig hvis elevrespons og elevinteraksjon blir som forventet. Hvor arbeidet er lokalisert påvirker elevenes handlingsrom. Den rollen læreren inntar og de tilbakemeldinger som gis, definerer likedan viktige koder for de enkelte aktivitetssegmentene.

7.2 Utvalg

Jeg søkte et utvalg på 5 lærere som underviste i samfunnsfag på samordnet mellomtrinn, 5., 6. og 7. årstrinn samlet. Et annet krav var at læreren som underviste i samfunnsfag på dette klassetrinnet hadde minst 8 års undervisningserfaring.

Manglende forhåndsopplysninger om skoler som kunne velges et utvalg fra, gjorde at det var umulig å bruke et stratifisert utvalg. Det var også umulig å tilfeldig trekke ut skoler fra en nærmere bestemt gruppering. Hvorvidt undervisning gis for samlet mellomtrinn, kan variere fra år til år ved den enkelte skole. Sammenlåingen av årstrinn avhenger av elevtallet på de enkelte trinnene. Jeg ringte derfor rundt til 3- og 4-delte skoler i nærmeste omkrets, og utvidet radiusen etter hvert. En slik størrelsesorden på skolene skulle tilsi mulighet for at mellomtrinnet ble undervist i samlet klasse. Dermed kunne jeg først få avklart om skolen tilfredsstilte mine krav, før jeg spurte om deltakelse i forskningssamarbeid. Utvelgelsen av skoler kom da for en stor del av seg selv.

Det viste seg at mange skoler ikke tilfredsstilte mine krav om samlet mellomtrinn, eller at læreren som hadde samfunnsfagsundervisningen på dette trinnet hadde 8 års undervisningserfaring. Det dreide seg om krav til generell undervisningserfaring, ikke erfaring spesifikt knyttet til samfunnsfaget. Noen av skolene jeg ringte til, hadde kun 6. og 7. årstrinn i samlet klasse. Andre skoler hadde lærer med mindre enn 8 års undervisningserfaring i dette faget på dette trinnet. Dette gjaldt dette året, men for de flestes vedkommende var det overveiende sjans for at det ble likedan påfølgende år. Av de lærerne som tilfredsstilte mine krav, sa 5 av 7 straks ja til å være med i et forskningssamarbeid. Dette gikk forbausende lett. Kun 2 skoler som jeg henvendte meg til, sa altså at de ikke hadde interesse i å være med på forskningsprosjektet.

Disse avtalene skjedde høsten 1997 med tanke på datainnsamling året etter. Noen skoler begynte med innføring av den nye læreplanen, L97, dette året, mens andre begynte året etter. Etter som jeg skulle ta utgangspunkt i samfunnskunnskapsemnet i samfunnsfaget for 5. årstrinn, mente jeg at det var best å gjøre avtalene året før datainnsamlingen skulle skje. Slik kunne jeg sikre meg at lærerne «sparte» utvalgte delemner innen dette hovedemnet til jeg kom i gang med datainnsamlingen skoleåret 1998/99.

På en av skolene ble det en annen lærer enn den først tiltenkte som ble min respondent. En av de andre respondentene falt ut som samfunnsfagslærer det aktuelle året. På neste kontaktet skole ønsket den kvinnelige samfunnsfaglæreren å delta. Hun sa seg villig til å justere planene slik at vi kunne fokusere på dette samfunnskunnskapemnet. Dermed hadde jeg mine 5 respondenter.

Etter den første kontakten med skolen, hovedsaklig med rektor, skjedde en nærmere avtale med den enkelte lærer via telefonsamtale. I den sammenheng orienterte jeg om at formålet med undersøkelsen var å klargjøre den tenkingen som lå bak undervisningsoppleggene som sto i fokus for min undersøkelse. Jeg forklarte at jeg var interessert i de begrunnelsene læreren kunne gi for hvorfor hun valgte å gjøre det slik hun gjorde det. Dessuten fikk læreren tilsendt en kort beskrivelse av forskningsopplegget, vedlegg nr. 1. Jeg gjorde datainnsamling med 3 informanter skoleåret 1998/99 og med 2 informanter året etter.

I og med at noen raskt sa seg interessert, kan en jo tro at dette utgjorde lærere som kanskje fungerer bedre enn gjennomsnittet. Jeg mener imidlertid at det er grunn til å tro at så ikke var tilfelle. En av disse uttrykte riktignok i senere samtale at hun hadde vært med på slikt forskningsarbeid før, og hadde syntes det var interessant å være med på slike erfaringer. En av de andre uttrykte imidlertid at hun hadde problemer med klassen, og av den grunn «hadde godt av å måtte skjerpe innsatsen i arbeidet med elevene». En tredje uttrykte omtrent det samme. Det

virket som at disse to sistnevnte håpet at forskningsprosessen skulle bidra til at de bedre kunne mestre utfordringene med klassen. Til tross for problemer med undervisningsdisiplinen sa de seg altså villige til å være med i et forskningssamarbeid. Jeg kjente kun en av informantene privat fra før. Dette påvirket sannsynligvis intervjusituasjonen noe, og hvilke spor samtalen tok. Tolkningen syntes likevel ikke å berøres av dette.

Det var tilfeldig at det ble kun kvinner med i undersøkelsen. Dette må tilskrives at 76% av lærerne i grunnskolen i 1997 var kvinner (Statistisk sentralbyrå og Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket), og at andelen av dette igjen er størst på barnetrinnet.

Jeg mente at faglig innhold og andre pedagogiske vektlegginger ville inngå i en sammenheng i forhold til hvordan læreren søkte å tilrettelegge undervisningen for elevene. Det er ut fra det som skjedde i undervisningen, og hvordan læreren tenkte tilknyttet dette, de helhetlige handlingsmønstrene og kunnskapsforståelsen kan avdekkes. Derfor lot jeg den enkelte læreren selv velge ut hvilke delemner hun ville la meg fokusere på innen samfunnskunnskapsemnet.

7.3 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg brukte kvalitativt forskningsintervju som fenomenologisk grunnlag for forståelse på bakgrunn av felles tilstedeværelse i undervisningssituasjonene. Intervjuene var semistrukturerte, men ble forsøkt gjort mest mulig åpne. En del spørsmål og stikkord var nedtegnet med grunnlag i undervisningsopplegg, undervisningsforløp, planarbeid på forskjellige nivåer og skolekontekst. Nedtegnete stikkord og spørsmål skulle sikre svar på hvordan læreren forholdt seg og tenkte tilknyttet de handlingsmønstrene som hadde utspunnet seg i undervisningssituasjonen. Spørsmålene hadde også de didaktiske relasjonene i analysemodellen i mente. Noen generelle opplysninger om læreren og rammeforhold ble, for å spare tid, nedtegnet utenom intervju-sekvensene, jfr. vedlegg 3. Forøvrig var det et mål å la samtalen flyte så fritt som mulig, og la respondenten komme fram med de synspunktene hun hadde.

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

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

1) *Intervjuet er sentrert om lærernes livsverden*

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

I denne sammenhengen dreide det seg om undervisningsverden som en avgrensning av livsverdenen, og hvordan læreren forholdt seg i denne livsverdenen. Intervjuet dreide seg om å forsøke å forstå lærerens unike livsverden. For at lærerens livsverden skulle framstå fenomenologisk, var det nødvendig å la forløpet i samtalen ta den retning som ble naturlig ut fra det læreren formidlet. Hensikten var å få fram de sentrale temaene læreren erfarte og forholdt seg til.

Læreren og jeg snakket sammen om et tema som var interessant og viktig for oss begge. I en slik interpersonlig prosess ble begges forståelse beriket. Det resulterte intervjuet kunne så analyseres i forhold til både den livsverdenen som læreren hadde beskrevet, og med hensyn til læreren som beskrev sin livsverden, jfr. Schutz' teori om forståelse i lys av biografisk skapt situasjon, kap. 3.

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

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

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

3) *Det kvalitative preget*

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

Avklaring av de sentrale praktiske og formale aspektene i lærerens tenkning og planlegging tydeliggjorde en mengde aspekter ved de kvalitative sammenhengene i hennes livsverden. Samtidig dreide det seg om å forstå disse aspektene som del av en helhetlig sammenheng.

4) *I første omgang deskriptive data*

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

Jeg søkte i første omgang å innhente ufortolkete beskrivelser. Spørsmålene dreide seg ikke om hvorfor hun erfarte og handlet som hun gjorde, men om hvordan hun tenkte i sin livsverden, jfr. Fenstermachers framgangsmåte for «framlokking» av kunnskap, kap. 4.

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

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

Intervjuet tok utgangspunkt i det undervisningsforløpet som nettopp var gjennomført, og dreide seg om spesifikke situasjoner og handlingssekvenser. I intervjusamtalen forsøkte vi å gå i dybden av disse spesifikke situasjonene og handlingssekvensene. Å få fatt i generelle formeninger var underordnet betydningen av å oppfange konkrete beskrivelser av erfaringer og reaksjoner. Dette gir forståelse på et annet nivå enn å spørre etter personlige oppfatninger, jfr. Fenstermachers P-diskurs, kap. 4. Likevel forsøkte jeg i noen sammenhenger å også forstå de oppfatningene som på et generelt nivå lå bak de konkrete erfaringene. Dette bidro til at jeg lettere kunne forstå de uttrykte meningene i de konkrete sammenhengene.

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

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

Selv om jeg mener at det er umulig å opptre forutsetningsløs, forsøkte jeg å fange opp så mange rike og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av de relevante temaene. Gjennom empati og innlevelse forsøkte jeg å sette meg inn i den intervjuetes livsverden. Dette innebar ikke at jeg forsøkte å fortrenge egen forståelse, men tvert imot at denne forståelsen beriket evnen til å se etter nye og uventete fenomener. Som intervjuer var jeg nysgjerrig og sensitiv i forhold til hva som ble sagt, og i forhold til hva som ikke ble sagt. Samtidig forsøkte jeg å være kritisk til egen forforståelse og egne hypoteser.

7) *Intervjuet er fokusert*

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

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

Jeg så det også som nødvendig å signalisere, både i forskningsavtalen og før intervjusamtalen, at det var lærerens tenkning og planlegging med utgangspunkt i de konkrete undervisnings-situasjonene jeg ønsket fokus på. Slik kunne vi holde et visst distansert nivå til det vi snakket om, og ikke bli alt for personlige i vårt tilbakeblikk.

8) *Svarene kan være tvetydige*

- Noen intervjusvar kan gi flere mulige fortolkninger. Det kan også gis tilsynelatende motstridende utsagn i løpet av intervjuene. I så fall må intervjueren søke så godt som mulig å klargjøre om de tvetydige og motstridende utsagnene skyldes misforståelser i kommunikasjonen i intervjusituasjonen, eller om det reflekterer reell inkonsistens eller tvetydighet i det som sies. Hensikten med kvalitative forskningsintervju er ikke å ende opp med utvetydig og kvantifiserbare meninger. Det kan være like viktig å beskrive de motstridende meningene som uttrykkes. Tvetydigheten i utsagn trenger ikke skrive seg fra dårlig kommunikasjon i intervjusituasjonen eller personlighetstrekk ved den som blir intervjuet. Det kan også skrive seg fra refleksjoner knyttet til objektive motsetninger i personens livsverden.

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

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

- I prinsippet kan det skje at den som blir intervjuet endrer synspunkt om et tema underveis i intervjuforløpet. Læreren kan selv oppdage nye aspekter ved saken som beskrives, og kan plutselig se relasjoner hun ikke var oppmerksom på før. Verken undervisningsgjennomføring eller intervjuforløp er mulig å reproducere. Gjennom intervjuprosessen har den som har blitt intervjuet, fått økt innsikt og utvidet bevissthet.

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

Alle meningsytringer måtte forstås i de kontekstuelle sammenhengene disse ble framstilt i, og kunne som sådan bidra til helhetlig forståelse av handlingsmønstre. Intervjuprosessen utgjorde likevel en læringsprosess.

10) *Intervjuer er preget av variert sensitivitet*

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

Intervjusamtalen med de forskjellige lærerne vil være noe preget av mellom-menneskelig kommunikasjon i intervjusituasjonen så vel som sensitivitet overfor og kunnskap om de forskjellige aspektene som berørte intervjutemaene. I denne avklaringen forsøkte jeg å være så sensitiv og åpen som mulig.

Det praktiske utgangspunktet i denne undersøkelsen var til stor hjelp for felles sensitiv innlevelse. Vi snakket om konkret felles opplevelse. Nærhet i tid etter undervisningsgjennomføringen gjorde at det på en måte ennå føltes som at vi var inne i den prosessen som utspant seg i klasserommet.

Egen grunnskoleerfaring i nesten 20 år, men 11-12 år tilbake i tid, innebar for mitt vedkommende historisk skifte av perspektiver og erfaringssammenhenger. Dette gjorde at det var lett å leve seg inn i den enkelte lærerens situasjon. Det skapte gjenkjenning av både følelser, varierte handlingsmønstre og tenkemåter. Slik gjenkjenning skapte også forståelse av nyanser i tenkemåte, konfronterte dilemmaer og helhetlig konsensusbudskap.

11) *Intervjuet er en mellommenneskelig situasjon*

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

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

betraktning at forskningsobjektet er et spesielt objekt, og at der vil være en spesiell symmetri mellom forsker og utforsket.

Det kvalitative forskningsintervjuet krever en innlevelse, empati og sensitivitet som gir likhets-trekk med et terapeutisk intervju (Fog 1992b; Kvale 1992c). Begge typer intervju kan føre til økt forståelse og forandring. Det kvalitative forskningsintervjuet vektlegger intellektuell forståelse. Et terapeutisk intervju har personlig forandring som siktemål. Det man kan lære av terapi (Fog 1992b), er at det er uholdbart å tale om en motsetning mellom følelse og fornuft. Ved å respektere følelsene og være bevisst hva de også kan meddele om saken, åpner man opp for en videre og grundigere tilgang til verden. Vi har innsikt og erkjennelse om oss selv, andre mennesker, mellommenneskelige situasjoner og prosesser, som er dypere og mer omfattende enn de ordene og begrepene vi umiddelbart har til rådighet. Følelsene kan imidlertid gis ord og dermed meddeles. En betingelse for å inndra emosjonelle og intuitive dimensjoner i tolkningen er at man må kunne bruke sin subjektivitet i objektiv erkjennelses tjeneste.

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

Psykologiske og kulturelle faktorer influerer på intervjusituasjonen. På et så konkret nivå som i en intervjusamtale framstår forskeren som individ. Framgangsmåten viser intervjueren som både forsker og menneskelig individ. Kjønnrelaterte perspektiver og preferanser vil også virke inn på forskningen (Fog 1992a). Likedan virker det inn på intervjusituasjonen om partene kjenner hverandre fra før, og hvordan kvalitetene ved denne relasjonen er. En person er alltid person i en sammenheng, historisk og i nåtid (ibid.).

Som intervjuer måtte jeg være meg bevisst den interpersonlige dynamikken i interaksjonen, og ta dette i betraktning i intervjusituasjonen og i tolkningen etterpå. Det som ble viktig, var å registrere slik influens, og tolke i lys av dette. Jeg forsøkte å starte tolkningen av hvert intervju så snart som mulig etter at intervjuet var transkribert. I den tolkningen kom forøvrig nøyaktige intervjuutskriftene og video-opptak til nytte.

Med mangeårig grunnskoleerfaring var min identitet ennå sterkt forankret i rollen som grunnskolelærer. Dette syntes å lette både den mellommenneskelige kommunikasjonen og å følge opp det praksisnære språket som lærerne brukte.

I den grad en kan snakke om forskjellige kjønnrelaterte perspektiver, vil det at jeg som kvinne snakket med kvinnelige lærere virke inn på datagenereringen i intervjuprosessen. Om kjønnsspesifiseringen betydde noe i sammenhengen, er et empirisk spørsmål som må avklares tilknyttet tolkningen av dataene.

Hvis noen går nærmere inn i intervjuutskriftene, vil de sannsynligvis se hvilket intervju som er gjort med en lærer jeg kjente godt, på et nært og personlig plan, fra før. På grunn av behovet for anonymisering får jeg problemer med en drøfting av eventuell innvirkning av at jeg kjente den ene læreren fra før. Jeg må likevel ta dette med i beregning i analysen av dataene.

Alle intervjusamtalene var preget av en lett og avslappet tone med stor grad av inn-levelse, åpenhet og empati. De fortrolige avklaringene oss kvinner imellom kunne avstedkomme tårer i øyekroken så vel som smil og latter.

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

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

I flere sammenhenger uttrykte den som ble intervjuet behov for respons på det som var gjort og sagt. En viss respons ble delvis gitt på slutten av intervjuet eller etter endt intervjuforløp. Etter at nødvendige data var innhentet med hensyn til klargjøringen av lærerens planlegging og tenkning knyttet til aktuelle handlingsmønstre, bidro slik oppsummerende drøfting til nærmere forståelse av vektlagte dimensjoner i lærerens tenkning og planlegging. I flere av disse forskningssammenhengene ble den kontakten som ble oppnådd opprettholdt videre. I noen av disse sammenhengene innebar slik kontakt drøfting av videre utvikling.

7.4 **Analysen av kvalitative intervju**

I denne framstillingen skisserer jeg også viktige momenter på et generelt plan, og utdyper deretter hvordan jeg forholdt meg i analysen.

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

Når det dreier seg om helhetlig tolkning, kan ledende spørsmål være like verdifulle i tolkningssammenheng som helt åpne spørsmål (Kvale 1992b). Bevissthet om hvilke sammenhenger ting er sagt i, og hvordan dette kan forstås i den helhetlige sammenheng,

er nødvendig ved bruk av kvalitative intervju som forskningsmetode. Respondent og forsker vil i intervjusituasjonen automatisk skape resultatene sammen.

Denne innfallsvinkelen for forståelse krever evne til å leve seg inn i den enkelte lærerens situasjon og forståelseshorison, evne til å lytte og se det som uttrykkes fra hennes side. Det dreier seg om å forstå en hel livsverden, hvordan forskjellige variabler inngår i og påvirker de helhetlige sammenhengene. Intervjueren er på en måte en medskaper av det som gjøres til gjenstand for tolkning, og kan forhandle sin tolkning med den som blir intervjuet (Kvale 1992c). Intervjuteksten involverer dermed både generering av mening og forhandling om mening. Det avgjørende kriteriet ved tolkning av intervju blir da å presisere de spørsmålene som stilles til intervjuteksten (Kvale 1992b)

Intervjuet er knyttet til en spesifikk situasjon, og finner sted som en spontan prosess der og da. Den endelige intervjuteksten er en avsluttet sak som beskriver en kommunikasjon som har skjedd. Denne teksten er kontekstbundet. Læreren har henvendt seg til intervjueren ikke bare med ord, men også med gester og implisitte referanser til deres felles situasjon i øyeblikket.

Både praktiske og formale kunnskaper knyttet til erfaringsgrunnlag og yrkesprofesjon utgjorde et grunnlag for min forforståelse. Å sette forforståelse helt til side er som sagt umulig, men det er mulig å ta denne forforståelsen i betraktning og la dataene tre fram som «positive data» til berikelse for begge parter (Bengtson 1999). I tolkningsprosessen forsøkte jeg å være bevisst hvordan bestemte spørsmålsformuleringer til en tekst allerede definerte hvilke svar som var mulige.

Datagenerering og tolkning besto av flere faser og tolkningsnivåer, nedenfor gjengitt noe tilpasset dette formålet og denne sammenhengen etter Kvale 1992a. Jeg fant det ikke tjenlig å bruke Kvales 5. fase som representerer et gjenintervju. I stedet har jeg tatt med intervjuopptak og transkribering som et eget nivå i datagenereringen. Mine oppsummerende tolkningsnivåer inngår i fase 5.

1. Lærerne beskrev først hvilke hensikter de hadde med de didaktiske valgene som var gjort, forklarte hvordan de oppfattet de interaksjonelle handlingsmønstrene og utdypet nærmere de synspunktene de hadde på det som hadde skjedd. De berettet spontant og naturlig om hva de gjorde, følte og tenkte overfor de temaene det ble satt fokus på. Dette ble gjort uten særlig fortolkning av det som skjedde verken fra intervjuer eller den som ble intervjuet, jfr. Fenstermakers anbefaling om å forholde seg lenge på «P-diskurs nivået», kap. 4.
2. I videre utdyping trådte sammenhengene fram i det som var beskrevet. Lærerne kunne i det retrospektive perspektivet selv oppdage nye sammenhenger, se nye meninger i det som skjedde i undervisningen i forhold til det hun så i preaktiv fase. I denne rekonstruksjonsprosessen var det naturlig at læreren foretok en intern subjektiv drøfting med seg selv. Å sette egne ord på det hun hadde gjort, kunne i seg selv gi en utvidet forståelse uten at dette innvirket på konteksttilknyttet tolkning.

3. I løpet av intervjuet ble meningen i det som ble beskrevet fortettet og fortolket. Tolkningen tok da form av en dialog i intervjuet. Denne dialogen fortsatte idéelt til det kun var én mening tilbake, eller grunnleggende motsigelser var avklart. Uklarhet om felles forståelse ble avklart gjennom at den fortolkete meningen ble sendt tilbake til læreren for å få den bekreftet eller avkreftet. Denne formen for intervjuing innebærer en kontinuerlig tolkning der resultatet idéelt sett er et selvkorrigerende intervju. På denne måten kan den som blir intervjuet verifisere eller falsifisere intervjuerens tolkninger. Denne fasen dreier seg om «sammensmeltning av livsverdener» (Bengtson 1999).

Jeg anså det som svært viktig at jeg ikke ivret etter å få fram en felles konsensus, men at lærerens forståelse ble stående i sentrum. Det ble derfor brukt god tid på spørsmål som kunne belyse denne forståelsen nærmere. Jeg forsøkte også å være meg bevisst eventuelle undertrykkende og hemmende mekanismer som kunne hindre en ærlig klargjøring.

4. Transkribering av intervjuene ble gjort i påfølgende dager etter at det enkelte intervjuet var gjennomført. For lettere å kunne oppfatte nyanser i det som ble sagt, ble det brukt et utskriftssystem som markerer tankepauser, spesielle markerte gester, slik som f.eks. latter, o.l. Det ble brukt en modifisert form av Jeffersons system for intervjutranskribering. Etter som mye sies mellom ordene, gjennom tankepauser, gester, kremting o.l., ble dette markert gjennom et utskriftssystem som tok sikte på å gi et større grunnlag for en helhetlig tolkning, jfr. vedlegg 4.

Intervjuene ble tatt opp med videokamera. Dette ga et større tolkningsgrunnlag enn om jeg hadde brukt kun lydopptak. Det er vanskelig å skrive ned alt det kroppsspråket som brukes. Selve videoopptaket ble derfor brukt for å kontrollere tolkningene ut fra nedskrevne intervjuer.

5. Til slutt tolket jeg det ferdige intervjuet etter at det var foretatt og nedskrevet. I denne tolkningen inngikk tre tolkningsnivåer: selvforståelse, «common sense» og teori. Disse nivåene er abstraksjoner fra et kontinuum av nivåer. De kan både differensieres nærmere og gripe inn i hverandre. De enkelte tolkningene gjennomgikk heller ikke alle nivåene. Jeg forsøkte imidlertid å spesifisere tolkningsnivået så klart som mulig i intervjuanalysen.

Følgende tre tolkningsnivåer gjengitt i tråd med Kvale (1992a) harmonerer med Fensterachers diskursnivåer, j.fr. kap. 4.4 og 7.0.

- A. På det første nivået forsøkte jeg å sammenfatte og formulere respondentens synspunkter og meninger om det som skjedde i undervisningen. Jeg forsøkte å framstille fenomenologisk respondentens egne ord og perspektiver. Tolkningsnivået var her mer eller mindre begrenset til selvforståelsen til intervjuobjektet.
- B. Neste analysenivå innebar å gå bak det som intervjuobjektet selv hadde erfart og mente om et tema, mens jeg fortsatt var på et bredt «common sense» nivå for forståelse. Her forsøkte jeg å få tak i kjernen av det som ble sagt, utvide forståelsen ved å lese mellom linjene og gjennom å tegne opp en bredere kontekst enn det intervjupersonen gjorde. Det kan her skilles mellom en objekt- og en subjektcentrert tilnærming til intervjuutsagnene. En

objektsentrert tilnærming fokuserer på hva læreren sier om emnet i sammenhengen. Å forsøke å forstå hva utsagnet sier om lærerens tenkning og planlegging og helhetlige kontekstuelle forhold, utgjør en subjektsentrert tilnærming, jfr. Schutz' forklaring av konstruering av en aktørmodell, kap. 3.

I dette arbeidet skjedde en analyse på flere plan. Dataene som framkom ble i første omgang kodet ved bruk av koder for aktivitetssegmenter og temakategoriene for intervjuguide. Det ble vekslet mellom å forsøke å få et helhetsbilde, og å gå tilbake til de enkelte tema og utsagn for å finne fram til deres innbyrdes betydning. I denne prosessen måtte jeg forsøke å være meg bevisst at jeg ikke skulle bygge inn en harmoniserende skjevhet og en helhet og sammenheng som ikke fantes i materialet.

C. På et tredje nivå skjedde tolkningen på et teoretisk nivå.

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

7.5 Drøfting av tilnærmingen til praksisfeltet og undersøkelsens begrensninger

- *Utvelging av representative undervisningsopplegg.*

Det ville være vanskelig å delta i hele samfunnskunnskapsdelen i den samfunnsfaglige undervisningen i de utvalgte klassene. Fire undervisningsopplegg innen denne samfunnskunnskapsdelen som i læreplanen benevnes som hovedemnet «Mennesket i møte med samfunnet», representerer sannsynligvis likevel en hovedtyngde innen dette avgrensede emnet. Forøvrig er dette et emne som inngår som del av det eksisterende helhetlige sosiokulturelle miljøet, og inngår i mange sammenhenger i undervisning og samhandling.

Lærerens valg av undervisningsopplegg innen dette hovedemnet skulle derfor forstått i sin helhetlige sammenheng utgjøre et representativt «tverrsnitt» av de samfunnskunnskapbaserte målsetningene.

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

Som et generelt trekk syntes verken elever eller lærere i særlig grad å være anfektet av min tilstedeværelse. Lærerne ga imidlertid likevel variert uttrykk for i hvilken grad de følte at min tilstedeværelse påvirket deres kommunikasjon med elevene og elevenes væremåte. I de tilfellene det ble gitt uttrykk for dette, gjaldt det første undervisningsøkt. Etter hvert som forsknings-samarbeidet skred framover, syntes alle parter å bli mindre affiserte av situasjonen.

Etter som tilstedeværelse i undervisningen og intervju skjedde over et tidsspenn på 3-6 uker, ble partene etter hvert vant med å ha meg med i bildet. Forstått i relasjon til helhetlige analyser syntes grad av trygghet i situasjonene heller å inngå som aspekter ved de dataene som trådte fram enn som mulige «bias».

- *Bruk av video som intervjuopptak*

Jeg brukte video under intervjuene. Dette fryktet jeg kunne hemme kommunikasjonen noe. Jeg erfarte imidlertid at dette ikke så ut til å bety noe i sammenhengen. Lærerne var innforståtte med at opptakene kun skulle brukes i dataanalysen, og så ut til å glemme raskt at de ble tatt opp på video når intervjusamtalen kom i gang.

Bruk av video ga meg muligheter til å gå tilbake og tolke både verbale og kroppslige uttrykk i kommunikasjonen. Noen ganger var det også vanskelig å oppfatte helt hva som ble sagt. Å se tilbake på video-opptaket gjorde da at det var lettere å oppfatte hva som egentlig ble sagt. Dette skyldes nok at munnavlesning og andre kroppslige uttrykk tydeliggjør det som sies.

- *Et møte mellom to livsverdener*

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

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

For den som har vært borte, er ikke det «hjemlige livet» øyeblikkelig tilgjengelig (ibid.). For å forstå at kommunikasjonen kan fungere på forskjellige nivåer, må det skilles mellom ansikt-til-ansikt relasjon og relasjon basert på fortrolighet. En ansikt-til-ansikt relasjon forutsetter at de som deltar i relasjonen deler tid og sted så lenge relasjonen varer. Det tilsier for begge parter at den andres kroppslige uttrykk, gester, o.l. er øyeblikkelig observerbare som uttrykk for tenkning. Det forutsetter en direkte og øyeblikkelig kontroll av effekten som egne sosiale handlinger har på den andre partens handlinger. Det betyr også at en viss sektor av den ytre verdenen er likt tilgjengelig for begge. De har de samme tingene innen rekkevidde, de kan se, høre og forholde

seg til det samme. Innen denne felles horisonten er objekter av felles interesse. Ting som er aktuelle eller potensielle for å arbeide med eller på grunnlag av har felles relevans. Felles kommunikasjon i tid refererer ikke så mye til den ytre tiden de deler, men til det faktum at hver av dem deltar i den andre partens indre virksomme liv.

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

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

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

Selv om jeg har hatt nær kontakt med praksisfeltet siden jeg sluttet som grunnskolelærer, må det likevel erkjennes at jeg var en slags «hjemkommet» i situasjonen. Den hjemkomne er blitt en annen person enn hun var da hun forlot arenaen, både for seg selv og for dem hun har kommet «hjem» til (Schutz 1982, s. 116). Dette kan imidlertid bøtes på med kunnskap.

Forandringen i hva som er relevanssystemer har sin logiske konsekvens i den endrete grad av fortrolighet (ibid., s. 112-113). Begrepet fortrolighet viser her rett og slett til den grad av pålitelig kunnskap vi har om en annen person eller om en sosial relasjon, en gruppe, et kulturelt mønster o.l. Når det gjelder en person, gjør fortrolig kunnskap oss i stand til å tolke hva personen mener og å forutsi hans/hennes handlinger og reaksjoner. I den høyeste grad av fortrolighet kan vi

fortsatt få kjennskap til den andre partens livsverden. Det kan ha skjedd store endringer på feltet, men feltet har endret seg som system. De som er tilbake i feltet kan ha andre mål og andre hensikter for å oppnå dem, men de tilhører fortsatt samme systemer av relevans. Den som har trådt ut av feltet har fordelene av å kjenne den generelle stilen i de handlingsmønstrene som eksisterer.

Kunnskap framstår på flere nivåer og i forhold til i hvilken grad ting kan tas for gitt (Schutz 1982, s. 123-127). Interessen i øyeblikket skaper system av relevanser. Hver interesse som settes i fokus, eksisterer ikke isolert. Interessene er et element i et hierarkisk system eller flere systemer som samvirker. Det er mulig for meg å fatte denne livsverdenen til læreren siden de forskjellige relevanssystemene til den andre (læreren) vil være innen min egen rekkevidde hvis jeg var i hennes sted.

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

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

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

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

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

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

- *Drøfting av valg av sosiologisk perspektiv*

Mitt mål var å analysere lærernes tenkning og planlegging i lys av en sosiologisk teori som kunne gi analytisk og empirisk grunnet forklaringer av bestemte utsnitt av virkeligheten. Av faktorer som kan sies å begrense datainnsamlingen og problemfeltet, er at undersøkelsen utgår fra et sosiologisk perspektiv. Det fins innen hvert perspektiv forestillinger om hva som er viktig å undersøke, og hva som er relevante data. Det fins et avhengighetsforhold mellom data og teori. Dermed får data mening gjennom et teoretisk perspektiv som utgår fra visse antakelser om individet og samfunnet. Data kan jo bare få en mening innen et teoretisk perspektiv der visse antakelser om individ og samfunn ligger til grunn. Data kan ikke eksistere uten teori som sier at de er data. Teori er på den annen side alltid underbygget av data.

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

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

- *Gyldighet kan bare forstås i relasjon til aktuell kontekst*

Fire undervisningsopplegg utgjør et svært avgrenset utsnitt av lærerens praksisvirkelighet. Klassens utgangspunkt, om læreren hadde hatt klassen lenge, enkeltepisoder, stemninger i øyeblikket og andre faktorer kan ha påvirket de handlingsmønstrene som framsto i samhandlingen mellom partene i disse konkrete undervisningssituasjonene. Noen slike påvirkningsfaktorer vil være av mer stabil karakter. En kan imidlertid ikke se bort fra at også mer ustabile faktorer påvirket både samhandlingsmønstre i undervisningssituasjonene, og de perspektivene som ble lagt på dette i ettertid. Lærerens tenkning og planlegging kunne derfor ikke ses ut fra fastsatte, entydige normer. Tenkningen og planleggingen måtte ses i relasjon til aktuell sammenheng. Gyldigheten som problemstillingen fokuserer på, vil ha en innebygget kontekstuell relasjon i seg.

Samtidig inngår formal kunnskap og praktisk kunnskap i en integrert helhet. Didaktisk tenkning og gyldighet dreier seg om en helhetlig forståelse. Som sådan avdekker den enkelte lærerens tenkning og planlegging sentrale dimensjoner ved det kunnskapsgrunnlaget undervisningen bygges på.

Tolkningen av denne helhetlige forståelsen skapes fenomenologisk i møtet mellom forsker og respondent. De er i interaksjon med hverandre, og det vil også foregå kommunikasjon mellom dem som de ikke har bevisst kunnskap om (Fog 1992c). Når forskeren registrerer et segment av lærerens erfaring, arrangeres denne registreringen innen hennes egen meningskontekst. Læreren har i mellomtiden arrangert meningssammenhengen i sin bevissthet (Schutz 1972, s. 106). Slik tolkes alltid den andres erfaringer ut fra eget standpunkt. Alt det forskeren kan vite om den andres bevissthetsliv, er basert på egen kunnskap etablert gjennom egne erfaringer. Forskerens erfaringer med læreren er skapt i samtidighet eller kvasisamtidighet med lærerens erfaring (ibid.). Erfaringene er dermed gjensidig relatert til hverandre. I et tilbakeskuende perspektiv er det da mulig å synkronisere erfaringene, og avklare gyldighet på flere nivåer. Det som framkommer i intervjuforløpet, må forstås som et produkt av denne interaksjonen i relasjon til en nedfelt referanseramme. Forskerens endelige avklaring av gyldighet involverer ikke vurdering i vanlig forstand, men avklaring av sammenhenger ut fra kodete, intensjonelle handlinger. Enhver tolkning må imidlertid i et fenomenologisk perspektiv få et visst subjektivt preg.

Samtidig er det forskeren som avgjør den skrevne og tolkede teksten som framstår på grunnlag av den fenomenologisk erfarte konteksten (ibid.). Teksten er derfor forsøkt forklart mest mulig kronologisk og i de sammenhenger den framsto.

- *Nøyaktige nedtegninger*

I tillegg har vi den kjensgjerning at min forskningsmessige framstilling, slik vist til tidligere, har gjennomgått flere tolkningsnivåer fra handlingsnivå til retrospektivt perspektiv, til gjengivelse og tolkning. Lærernes tenkning og planlegging er forsøkt framstilt så redelig og grundig avklarende som mulig i forhold til de impliserte tolkningsnivåene. Jeg har forsøkt å ivareta reliabiliteten gjennom en oppbygning av framstillingsnivåer. På første framstillingsnivå er lærerens røst forsøkt ivaretatt. Videre har jeg redegjort for min tolkning i lys av utredet teoriramme. Tolkningen har videre blitt underbygget med annen forskning. Framstillingen av casene må likevel nød-vendigvis forstås på grunnlag av de tolkningsnivåer dette har gjennomgått. Forstått som reelle case skulle dette i alle fall kunne si en god del om lærernes tenkning og planlegging, og om hvilke perspektiver som kan legges på uttrykt kunnskap.

En kan også stille spørsmål ved undersøkelsens innholdsvaliditet, om det som oppsummeres er det som er vesentlig i lærernes tenkning og planlegging. Kunnskap er et mangesidig og sammensatt begrep. Fokus kan settes på svært ulike dimensjoner i lærernes tenkning og planlegging. I denne sammenhengen er det avgrenset gjennom problemstilling og nærmere definerte delproblemstillinger, samt gjennom utredet teoriramme, hva som skulle utredes og tolkes. Det kan eksistere ulike syn på om det som her ble utredet var det mest sentrale for å søke å gjøre undervisningen gyldig for elevene. Leseren må forstå funnene i relasjon til aktuell tolkningsramme.

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

Validitet kan også ses som den fullstendige og oversiktlige framstillingen case-tilnærmingen i lys av sosiologisk teoriramme forsøker å gi. Slik validitet blir det leserens oppgave å vurdere. Forøvrig kan validitet forstås som det å være nøyaktig i nedtegningen av intervjuene. Slik nøyaktig og korrekt framstilling brukte jeg sannsynligvis unødvendig mye tid på. Den siden ble i høyeste grad forsøkt sikret.

- *Representativt utvalg*

Et annet spørsmål er om utvalget var representativt for målgruppen lærere i fådelt skole. Selv om jeg hadde et tilfeldig utvalg, fikk jeg et bredt utvalg respondenter med hensyn til variasjon i perspektiver på tenkning og planlegging. Til sammen synes respondentene å belyse at læreres tenkning og planlegging kan ha forskjellige utgangspunkt og ta forskjellig retning. Slik sett skulle casene være representative for et stort utvalg lærere i fådelt skole. Slike caseundersøkelser søker forøvrig ikke å finne et representativt tverrsnitt, men å kunne belyse feltet i sin dybde og kompleksitet. Å gå grundig inn i enkelte case, slik denne undersøkelsen gjør, skulle avdekke mange forhold som er representative for læreres tenkning og planlegging i fådelt skole.

- *Kjønns spesifiseringen*

Etter som mitt utvalg besto av kun kvinnelige lærere, kan dette sies å innebære en viss begrensning med hensyn til helhetlige tenkemåter og vektlegginger. Forstått i sin unike sammenheng dreier dette seg om kvinnelige læreres livsverdener i undervisningssammenheng. Forstått som enkeltcase dreier det seg imidlertid om forståelse av interaktive handlingsmønstre og en livsverden som er influert av mange forhold. Som sådan avdekker det enkelte case trekk ved de influerende mekanismene i de livsverdenene som her er representert.

Som eksempler avdekker hvert case sentrale dimensjoner knyttet til kunnskapsgrunnlag for undervisning. Analysert på tvers av casene forteller disse dimensjonene noe om at en lærer må forholde seg til vanskelige balanseger i sin tenkning og planlegging. Generalisert på tvers av casene avdekker også tenkingen og planleggingen i de helhetlige sammenhengene særegne trekk ved fådeltskolen som kon-tekstuell ramme for undervisning.

8.0 PÅ HVILKET KUNNSKAPSGRUNNLAG SØKES UNDERVISNINGEN GJORT GYLDIG FOR ELEVENE

Etter som gyldighet i en undervisningssammenheng framstår som en interaktiv kunnskap mellom lærer og elever og mellom lærer og kunnskapsfeltets referanseramme, kunne denne gyldigheten på bakgrunn av en forståelsesramme analyseres som helhetlige handlingsmønstre. På denne bakgrunnen var det mulig å både avklare lærerens forståelse av gyldig undervisning, og fortolke dette fenomenologisk.

Her framstilles hvert enkelt case etter tur. Først gis for hvert case noen generelle data om skolen, læreren, skolestørrelse og en del andre ytre forhold. Denne innledningen oppsummerer i hovedsak opplysningene som ble innhentet skriftlig før intervjuene tok til, jfr. punkter for innhenting av opplysninger i vedlegg 3. I sammenheng med slike generelle innledende opplysninger henvises det også delvis til intervjuutsagn som omfatter generelle didaktiske rammeforutsetninger. De generelle dataene i innledningen tar sikte på å gi leseren et visst ytre forestillingsbilde som ramme for videre framstilling, og gjøres så generell og anonym som mulig. En del av disse dataene inngår som didaktiske forutsetninger for undervisningen.

I innledningen til utredningen om lærerens argumentasjon gis det for hvert case en kort oppsummering av sentrale momenter, og hovedtrekkene som forklarer konsensusbudskapet i denne argumentasjonen. Det faglige innholdet som den enkelte lærer valgte ut som grunnlag for undervisningsoppleggene, listes først opp i denne innledende oppsummeringen. Denne innledningen gis for å gi leseren en forenklet oversikt. Slik kan leseren også ha en viss mulighet til å skjønne sammenhengene uten å lese den enkelte lærers mer utdypende og omfattende praktiske argumentasjon. Momentene og konsensusbudskapet som er oppsummert i innledningene til den enkelte lærerens praktiske argumentasjon, forholder seg til de sentrale trekkene som framsto ved lærernes kunnskapsgrunnlag for gyldig undervisning i en slik faglig sammenheng i fådelt skole (jfr. oppsummering i kap. 9.1).

De innledende oppsummeringene til utredningene om lærernes argumentasjon framstiller sentrale momenter i deres argumentasjon i 4 punkter. Disse punktene omfatter kunnskap som er mer eller mindre innvevd i hverandre. Punktene framstiller det mest sentrale grunnlaget for tolkning i hvert case. I tolkningen på tvers av casene i kap. 9.1 forsøker jeg å forholde meg til disse innledende oppsummeringene. Hvordan momentene i disse 4 punktene inngår som grunnlag for tolkning på tvers av casene, vises av figuren nedenfor. Slik dette senere framstilles for å klargjøre forskjellene mellom de enkelte casene i kap. 9.1, impliserer det både gjentakelser fra disse innledende oppsummeringene og mer utfyllende utdypninger fra lærernes argumentasjon. En slik oppsummerende innledning som her gis til hvert enkelt case, kan forhåpentligvis bidra til å skape både oversikt og forståelse av de impliserte sammenhenger. Den helhetlige karakteren av det kunnskapsgrunnlaget som anvendes, gjør imidlertid at kunnskapsaspekter i tillegg også delvis inngår på tvers av de senere framstilte tolkningene.

Oppsummeringspunkter for hvert enkelt case i kap 8:	Underkapitler for framstilling på tvers av casene i kap. 9
<ul style="list-style-type: none"> • Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse 	9.1.1 Varierte valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse innen hovedemnet «Mennesket i møte med samfunnet» 9.1.2 Variert grad av tilrettelegging for dialog og refleksiv bevissthet 9.1.3 Fellestrekk i relasjon til kognitiv kunnskapsproduksjon, men intersubjektiv bevissthet støttet i variert grad opp om en bred kunnskapsproduksjon 9.1.4 Lærernes tenkning og planlegging synes lett å havne i et selvforsterkende spor, og hemmer det brede målrepertoar som læreplanen framhever 9.1.5 Vektlegging på enkeltdimensjoner i undervisningen syntes å være sterkt forankret i lærerens oppfatning av skolekultur
<ul style="list-style-type: none"> • Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk 	9.1.6 Variert kildebruk og langsiktig planarbeid 9.1.7 Utvidete arbeidsøkter og fleksibel timeplanbruk 9.1.8 Bevissthet om aldersblanding og utnytting av dette som en ressurs
<ul style="list-style-type: none"> • Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø 	9.1.9 Bevissthet om nærheten mellom partene, og mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet
<ul style="list-style-type: none"> • Følelse av handlingsrom 	9.1.10 Til tross for forskjellige årsaksforklaringer og oppfatninger om rammebetingelser syntes små klasser å gi en følelse av handlingsrom

Figur 8.0: Punkter for innledende oppsummering av hvert enkelt case slik dette gjenfinnes i tolkningskapitlene på tvers av casene

Etter generell innledning om ytre rammeforhold og innledende oppsummering av lærerens praktiske argumentasjon, framstilles hennes praktiske argumenter, dvs. hennes forståelse av undervisningens gyldighet i lys av aktuell kontekst. Utgangspunktet for intervjuet var på forhånd lagte planer for undervisningen og felles opplevelse med gjennomført undervisning. Med utgangspunkt i planer og felles erfaring med hvert undervisningsopplegg forklarte læreren hva hun ville oppnå med undervisningen, hvordan hun syntes undervisningsprosessen forløp, hva som ble opplevd som de største utfordringene, hva hun mente var årsaker til disse utfordringene, hva hun mente burde vektlegges og lignende. Intervjuspørsmålene må forstås på bakgrunn av de handlingsmønstre lærernes tenkning og planlegging representerte. Intervjusamtalene må også forstås i lys av hvordan spørsmål og svar framsto i drøftingen av opplevelsene tilknyttet disse handlingsmønstrene.

De enkelte undervisningsoppleggene vektla i variert grad de forskjellige relasjonene

i den didaktiske relasjonsmodellen. Hva som blir stående i fokus i framstillingen av hvert enkelt case, vil avhenge av hvilke dimensjoner som ble vektlagt i lærerens praktiske argumentasjon. Lærernes argumentasjon framstilles i forhold til den sammenheng denne argumentasjonen inngikk i. Forløpet i intervjuet er også del av denne sammenheng. Jeg forsøker å ivareta dette forløpet så langt som mulig i framstillingen. Intervjuforløpene vil derfor i varierte rekkefølge belyse de didaktiske relasjonene og de hovedmomentene problemstillingen reiser. De didaktiske relasjonene framstår delvis også nært sammenvevet i denne argumentasjonen. Der utdypende utsagn om samme sak er sagt i annen intervjusammenheng, koples utsagnene sammen. Forskjellige utsagn om didaktiske forutsetninger som ikke står i spesiell relevans til det enkelte undervisningsopplegget, men har generell relevans, samles på samme måte.

Gjengivelse av lærerens praktiske argumentasjon kan aldri fullt ut bli lærerens røst. Som tidligere vist til (Schutz 1982, s. 34-44; Bengtson 1999), representerer en gjengivelse et nytt konstruksjonsnivå. Framstillingen av lærernes argumentasjon er mangesidig og omfattende.

Etter lærernes praktiske argumentasjon viser neste framstillingsnivå både min brede tolkning på et «common sense» nivå og tolkning på et teoretisk nivå, jfr. tolkningsnivå B og C beskrevet i kap. 7.4. På grunn av den brede kunnskapsrammen som disse fortolkningene viser til, er det vanskelig å framstille tolkningsnivåene B og C i atskilte underkapitler. Hver «common sense» tolkning trenger en teoretisk belysning. Som vist til i kap. 7.4 er også disse nivåene abstraksjoner av et kontinuum av nivåer. I framstillingen er det i enkelte tilfeller vanskelig å holde de to tolkningsnivåene helt atskilt, da min «common sense» forståelse er sterkt implisert av teoretiske perspektiver. Slik sammenkopling kjennetegner også det allmenne kunnskapsfeltet som referanseramme og «common sense» forståelse. Behovet for å forstå tilsier at det likevel er nødvendig å forsøke å utvikle teorier atskilt fra «common sense» nivå. I den helhetlige framstillingen skulle det likevel være mulig å forstå skillet mellom min «common sense» tolkning og de teoretiske perspektivene som belyser dette.

Didaktiske relasjoner og aktivitetssegmenter kan kun inngå som grunnlag for gyldighet forstått i en helhetlig sammenheng. Samtidig som dette dreier seg om en helhetlig forståelse, må de enkelte dimensjonene som inngår i denne helheten klargjøres. I tolkningen analyseres dette etter tur ut fra hver enkelt av de didaktiske relasjonene i Bjørndal og Liebergs (1978) analysemodell. Som denne didaktiske relasjonsmodellen viser, er undervisningens innhold implisert av alle didaktiske relasjoner som inngår i de enkelte sammenhengene. De skisserte forbindelseslinjene som modellen trekker opp mellom de didaktiske relasjonene, viser til at det totale innholdet utvides med de andre relasjonene. Samfunnskunnskapsnettets innholds-kategorier koplet til didaktisk relasjonstenkning, jfr. Vernerssons modell i kap. 5.2.1, viser den helhetlige sammenheng som lærernes kunnskapsgrunnlag framstår som.

I samfunnskunnskapssammenheng kan ikke faglig kunnskapsinnhold forstås uavhengig av de andre didaktiske relasjonene som griper inn i de enkelte sammenhengene. Avklaringen av undervisningens innhold foregriper derfor perspektivene på andre didaktiske relasjoner. Denne framstillingen tolker først kjernen i undervisningens totale innhold. Deretter tolkes perspektivene på de øvrige didaktiske relasjonene mer eksplisitt. Undervisning dreier seg om vanskelige kontekstuelle- og fagspesifikke balanse-ganger. Forklaring av slike balanse-ganger må nødvendigvis gi komplekse, helhetspregete framstillinger.

Den enkelte lærers kunnskapsgrunnlag impliserer både et generelt førende konsensusbudskap, j.fr. kap. 5.2.1, og praktiske handlingsmønstre med variert grad av implementering, men med påvirkning av dette konsensusbudskapet. For å få fram denne helheten er det nødvendig å se spesifikt på de enkelte undervisningsoppleggene. Der to undervisningsopplegg har likhetstrekk, ses disse samlet.

De enkelte argumentene innledes med avklaring av i hvilke sammenhenger argumentene ble framsatt, slik at det for tolkningen kan framgå hvilke premisser (Fenstermacher og Richardson 1993, s. 106) utsagnet ble framstilt på grunnlag av. Som helhetlig fenomenologisk forståelse griper argumentene inn i hverandre. Fenomenet som helhet kan bare forstås i forhold til hvordan argumentene støtter opp om eller motsier hverandre. Argumentene må derfor forstås i sin spesifikke sammenheng.

Tolkningen oppsummeres med de nærmere spesifiserte momentene som fokuserer delproblemstillingen. Dette perspektiverer det kunnskapsgrunnlaget læreren anvender for å søke å gjøre undervisningen gyldig for elevene: 1) hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkingen i lærerens praktiske argumentasjon, 2) lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger og 3) lærerens perspektiver på planarbeid.

8.1 Case 1

Dette var en firedelt skole på barne- og ungdomstrinnet. Skolen hadde vel 40 elever. Elevgruppen på mellomtrinnet besto av 9 elever. Skolen hadde fire fulltids - og fire deltids lærerstillinger. Læreren som underviste i samfunnsfag på mellomtrinnet hadde litt over 30 års praksis, og var i begynnelsen av 50-årene. Hun hadde undervist hele tiden ved denne skolen. Denne læreren hadde en rekke studiefag ut over lærerutdanningen, men ikke videreutdanning i samfunnsfag.

Skolen hadde bra romforhold, da den lang tid tilbake hadde vært fulldelt. Bygningen var tradisjonell med sine lange korridorer. Veggene i korridorene var dekorerte med elev-utsmykninger. De forskjellige trinnene hadde sine faste klasserom i hver sine deler av bygget, et godt stykke fra hverandre. Rektor opplyste at de arbeidet med videre omdisponering for utnyttelse av arealet. Læreren mente at skolen var bra utstyrmessig utrustet. Utearealene innbydde til varierte aktiviteter.

Det skjedde mye samlokalisering av arealene. Ulike organisasjoner brukte skolen, ofte til aktiviteter der voksne og barn deltok sammen. Elevene hadde muligheter til å delta i korps, fotballtrening og skyting med luftgevær. De hadde også noe de kalte «Godspelgym». Dette utgjorde en kombinasjon av sang, bibellesning og gymnastikkaktiviteter. En del av aktivitetene ble ledet av skolens personale. Elevene hadde på eget initiativ dannet dansegruppe på skolen i

fritiden. De ble vist tillit ved at de fikk utdelt nøkkel, og styrte dette selv (uttrykt utenom intervjusammenheng). Forøvrig ble skolen brukt til forskjellige arrangementer i et samarbeid mellom skole og lokalmiljø. Barnehagen var lokalisert ca. 2 km. fra skolen.

Klasserommet var forholdsvis romslig for så få elever. Veggene i klasserommet var dekorerte med «pop-idoler». Elevene satt i «bussmodell», etter hverandre på rekke med front mot tavla. De satt to og to sammen, men omorganiserte etter behov. Nederst i rommet hadde de et større bord som de kalte «samarbeidsbordet» (C1, S1: 44-45). Kateteret var i fronten av klassen, skjøvet litt ut til siden. Det ble i hovedsak brukt som bord til å legge fra seg ting på. Elevene hadde ansvar for bestemte oppgaver, som melkehenting og bretteing av melkekartonger.

Det var laget halvårsplaner for de enkelte fag med noe tverrfaglig samordning (C1, S4: 121-125). Noe tverrfaglig samordning skjedde også tilknyttet den nærmere planleggingen. Timeplanen var som et utgangspunkt organisert i dobbeltimer, noen ganger med forskjellig faglig innhold i dobbeltimen og et avbrekk midt i økta. Forøvrig ble timeplanen brukt fleksibelt og tilpasset i sammenheng med temaopplegg (C1, S1: 840-842). Lærerne var organiserte i team på hvert hovedtrinn. I større «prosjekter» kunne flere lærere samarbeide på tvers av trinnene (C1, S1: 787-797). Lokalmiljøet ble ofte brukt i slike sammenhenger. For øyeblikket samarbeidet de om et større utviklingsprosjekt: «Positivt skolemiljø».

8.1.1 Lærerens praktiske argumentasjon i case 1

Valg av undervisningsopplegg og innledende oppsummering av lærerens praktiske argumentasjon

- Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse

Undervisningsoppleggene dreide seg om 1) «Klassereglene - eget klassemiljø og de reglene som skulle gjelde der», en time, 2) «Planlegge og arrangere morgenstund for 1. og 2. klasse, en time planlegging og en time gjennomføring», 3) «Menneskerettigheter, kommunikasjon og samhandling», to timer, 4) «Arrangere underholdningskveld - delta i aksjon for å gjøre noe for barn i vennskapskommunene deres i Russland», en kvelds gjennomføring, ca. fire timer.

Elevene skal, i samlet storgruppe, komme fram til reglementet som skal gjelde i klassen. De skal, på samme måte, forsøke å komme fram til et opplegg for morgenstund med de yngste elevene på skolen. I det første tilfellet fungerer dette bra, men i det siste tilfellet blir styring av gruppeprosess i en gruppe på 8 (en var borte) en vel stor utfordring for elevene. Gruppeoppgavene oppsummeres som menings- og erfaringsutveksling i plenumsdiskusjon. I denne oppsummeringen forsøker læreren å påse at alle slipper til med sine meninger. Hun er forøvrig klar over at der er noen trendsettende elever, og påpeker at problemene i det andre opplegget er symptomatiske for hva klassen sliter med. Det mer teoretiske og lærerstyrte tredje opplegget utgjør opptakten til det fjerde opplegget som er av mer praktisk, sosial og kulturell art.

Læreren har bestemt gjøremålene, men hun avventer elevenes responser. I gjøremålene vektlegges det at elevene selv skal se hva de skal gjøre. Som grunnlag for de planlagte gjøremålene er hun opptatt av å være i en åpen kommunikasjon med elevene, slik at hun kan gripe fatt i de sakene de er opptatt av i øyeblikket. Dette ses som viktig grunnlag for selvstendig tenkning og læring, og krever stor fleksibilitet. Hun framhever elevenes selvstendige tenkning, at de skal gjøre egne valg bygget på egne verdier, erfare konsekvenser og lære å tolerere hverandre gjennom de utfordringer de møter. At læreren ikke skal bestemme for mye, settes sentralt i argumentasjonen. Undervisningen vil likevel ha visse preg av handlingsmønstre som bygger på lærerens ytre styring (særlig tredje opplegg), selv om påvirkning gjennom ytre styrt tilrettelegging ikke står sentralt i tenkningen.

Manglende mestring forklares ut fra at elevene ikke er modne nok til å skjønne hvordan de kan forholde seg ennå eller ut fra tidligere etablerte uvaner. Hun påpeker også at femteklassegruppen hadde vært for stor da de kom over til mellomtrinnet til at sjuendeklassegruppen, som besto av færre elever, kunne klare å «oppdra dem».

Sosialisering skal skje gjennom en kommunikasjonsprosess med markering av når grensene for akseptabel atferd er overskredet. Læreren forsøker å tilpasse måte å kommunisere på til elevenes kommunikasjonsformer, kommuniserer egne følelser og egne synspunkter og forventer det samme av elevene. I denne kommunikasjonsprosessen har hun tiltro til at de skal få økt forståelse og lære å respektere hverandres synspunkter. I samhandlingsprosessene skal elevene lære å ta ansvar i fellesskap gjennom kommunikasjon og samhandling. Privilegier, slik som å få være inne i matfriminuttet, fratras kollektivt når grenser overskrides.

- Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk

I tillegg til litt bruk av elevenes lærebok bruker læreren i hovedsak varierte hjelpebøker og ting hun har tidligere erfaringer med som grunnlag for undervisningen. Planleggingen på halvårsnivå er laget med noe tverrfaglighet på tvers av planene, og åpne mellomrom for lokal tilpasning. I den nærmere planleggingen kan mer tverrfaglighet og nærmiljøtilknytning, samt prosjekter på tvers av skolens klasser, tilpasses (jfr. innledningen). Undervisningsoppleggene som danner utgangspunkt for dette forskningsopplegget, er i hovedsak avgrensede samfunnsfaglige opplegg. Musikkfaget integreres noe i form av sanger og sangleker i det andre opplegget. I det siste opplegget inngår bred tverrfaglighet i form av bl.a. dans, musikk og geografi. Mange fag i klassen og godt samarbeid med den andre læreren på teamet gir gode muligheter til fleksibel timeplanbruk.

Forsøk på tilpasning til hva elevene er opptatt av i øyeblikket krever fleksibel bruk av undervisningsplanene. Som en begrunnelse for det framhever hun at hun kunne ha et opplegg og et mål, men når hun hadde med mennesker å gjøre, kunne hun ikke vite hvordan prosessen ble.

Gruppeoppgavene i de to første undervisningsoppleggene stiller store krav til at elevene selv skal styre gruppeprosessene. I det tredje opplegget gis en enkel gruppeoppgave i mindre grupper. Denne oppgaven stiller enkle samarbeidskrav.

- Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø

Læreren framhever den nærheten som eksisterer mellom lærer og elever i en slik liten skoleorganisasjon. Det vises til de mange roller læreren får i et slikt oversiktlig miljø med stor nærhet mellom alle partene. Hun framhever også verdien av å kjenne elevenes heimemiljøer og den oversikt og mulighet til helhetlig involvering som dette gir. Samtidig uttrykker hun at dette kan slå ut både positivt og negativt, men at de til nå har hatt bare positive erfaringer med det.

I samhandlingen med elevene er hun sterkt engasjert med sine personlige ressurser for slagferdige kommentarer og årvåken tillempeing. Engasjementet signaliserer tydelig vilje til individuell støtte og omsorg. Hun er seg bevisst den muligheten hun har til å snu problemene til noe positivt gjennom å respondere spontant, involverende, handle raskt og med humor i de enkelte situasjonene.

Skolen samarbeider i disse oppleggene med nærmiljøet om en innsamlingsaksjon for nødlidende i vennskapskommunen i Russland. Elevene har samlet inn russiske gjenstander til utstilling, og arrangerer bygdekveld for foresatte og andre innbudte. Læreren er opptatt av at skolen er en del av et større samfunn, og at det er viktig å være åpen mot det omliggende samfunnet. Hun påpeker at det er viktig å synliggjøre overfor elevene at det samfunnet de bor i er verdifullt. Et av oppleggene går ut på at elevene arrangerer hyggestund for elevene på de to laveste årstrinnene.

- Følelse av handlingsrom

Hun viser til at lærerne med så få elever har god tid til den enkelte, og at elevene dermed kanskje kan bli «bortskjemte». Dette begrunner hun med at de kanskje tillater mer prat fra hver enkelt enn de ville ha gjort hvis det var flere elever i klassen. Læreren framhever verdien av at hun har mange fag i klassen. Forøvrig uttrykker hun at hun liker å stå fritt til å bruke varierte kilder. Hun viser til at samordning av planer på tvers av tre årstrinn gir utvidete muligheter til fleksibel tilpasning, men at det er svært arbeidskrevende.

Læreren har mange fag i klassen. Dette mener hun gir gode muligheter til fleksibel tilpasning. Tilpasningen lettes også gjennom et godt teamsamarbeid med den andre læreren på trinnet. Hun har inntrykk av at også kollegaene, selv om de kanskje er veldig forskjellige, har en god dialog med elevene, og at elevene blir lyttet til.

Den praktiske argumentasjonen

Det første som sier noe om hvordan undervisningen ble søkt gjort gyldig for elevene, er hvordan de faglige momentene var koplet sammen, og hvordan kunnskapsinnholdet var fokusert. I det første undervisningsopplegget ble elevene samlet rundt et stort bord, og skulle drøfte hvilke regler som skulle gjelde. Hver enkelt skulle skrive ned sine egne forslag til regler. Reglene var blitt oppsummert i en plenumsdrøfting ledet av læreren.

Da læreren ble spurt om å begrunne hvorfor hun la opp undervisningen på denne måten, henviste hun til ordet demokrati i læreplanen. Hun påpekte betydningen av at elevene selv konkluderte med at de trengte regler, og at de hadde medbestemmelse i utformingen av disse reglene.

L: [...] det står jo nokko om det her med demokrati. De ska lære nokko om, å de ska- (.5), hh korsen de ska- (.), førr å ha det beire. Førr et samfunn uten regla, det sa de jo at det funka jo ikkje. Det her med trafikkregla å sånn, hvess det ikkje fantes så:- (.), i det heiletatt, så blei det berre
—> kaos. Så de va jo enige om at vi mått ha en del regla. Å de har jo sett sjøl nødvendigheiten av å ha regla førr korsen de vil ha det inne. Å: det står jo i plan´ videre og at de ska lær om hh (1.2) sånn som demokrati. Kor begynn man med demokrati? Det må jo vær i klassen. [...] Å: de fikk jo prøvd å høre-, de fikk jo sei sett kan du sei om ka de ville ha med å- (.8).
—> Å: (.3) e tenkt jo at når de først får vær med å bestem (.) korsen vi ska ha det, så kanskje det, det e´ beire å etterlev sånne regla som de har sjøl laga. Å særlig hvess de no funka bra de der reglan. [...] Men vi må jo ha noen kjøreregla, førr at det (.5), det er sånn som aille kan enes om, å førr at de ska få ein beire hverdag førr å-, sånn at det ikkje e´ berre vi lærera som bestem å -(.3), men at de
—> får lov å vær med å bestem over sin hverdag altså (.3), i den grad det e´ mulig. Å det syns e´ en fin plass å begynn. Vi skal jo etterpå lære å delta i elevrådsarbeid. De skal kanskje seinar få
—> vær med i styrer å råd. Å: e syns det herran e´ liksom begynnelsen på noka meir. [...] Syns det er vektig (.2) at de får vær med. Så det ser kanskje ikke så stort å fint ut, men, det e´ leksom min tanke bak at en gång e´ det de som ska ta over denne verden, å-, eller ihvertfall samfunnet rundt oss, å så- (.), så en plass må vi begynn. E trur det e´ en måte å gjer det på, at de lage sine egne, berre sånn tel å begynn med.

(C1, S1: 4-27)

Kunnskapsfokuseringen og organiseringen har sine innebygde hensikter eller mål slik læreren i et helhetsperspektiv forstår dette i ettertid. Ut fra det som hadde skjedd, spurte jeg om hun vektla at elevene skulle tenke selv, eller hva det var hun vektla (C1, S1: 29-40). Hun svarte at hun syntes at de skulle tenke selv, og finne ut hva som var nødvendig. Det syntes hun også at de gjorde. I den sammenheng påpekte hun at mange ting som er en selvfølge for oss voksne, ikke nødvendigvis er en selvfølge for barn på dette utviklingstrinnet. Dette ble begrunnet ut fra elevenes intellektuelle modenhetstrinn, at de ikke hadde lært å tenke abstrakt ennå, men bare kunne forstå ting på et konkret plan.

Da jeg viste til at de satt ved et stort bord og skulle drøfte regler i fellesskap, svarte hun:

L: Ja, de lika vældig godt å arbeid ilag. [...] Å e syns at når vi ska ha- (. 5), det e´ jo veldig i planan lagt vekt på gruppearbeid, eller sånn-, ikkje gruppearbeid, det sa vi jo før, det e´ jo et ainna ord førr prosjekt å tema. Å det her e´ jo-, det her med å arbeid ilag, det e´ jo vektig, framover i tid, førr at det e´ jo masse som blir lagt opp te at de ska arbeid ilag, å ikkje bli berre individualista. De ska-, at de ska berre- (.), førr sin egen del, men de ska jo absolutt grei å lær å arbeid med ainner. Å e trur jo at så tidlig vi begynn som mulig, jo beire e´ det førr det. [...] Å så det-, når de sett se deri så- , e føl at de arbeide ilag , selv om e såg at de har jo forskjellig- , altså, det var vel ingen som hadde skreve heilt like regla eller forslag. De tenkt no sjøl.

(C1, S1: 45-56).

Som en nærmere begrunnelse uttrykte hun senere at elevene måtte lære at regler var noe å etterleve, og som de hadde bruk for (C1, S1: 224-235). Hun trodde elevene ville føle seg tryggere hvis de hadde laget sine egne regler. De visste at dette hadde de bestemt selv, slik ville de ha det.

Da trengte de ikke å bekymre seg for om de gjorde noe som var feil eller galt, for de visste det jo. Da hun senere ble spurt om hvilke forhold hun mente påvirket det som skjedde i undervisningen, svarte hun at hun trodde det var medbestemmelse (C1, S1: 481-505). Elevene skulle føle at de var en del av et samfunn, at de var med når de fikk lov å si noe over sin egen hverdag. Dette mente hun var en viktig trivselsfaktor. Hun var opptatt av å snakke med elevene, ikke bare til dem (C1, S1: 382-386). Av og til måtte hun snakke til dem, men det var ikke ofte.

Hun påpekte at elevene i denne klassen stort sett hadde meninger og våget å si hva de syntes, så hun håpet at de etter hvert lærte at det de sa, det kunne de også stå for (C1, S1: 258-260).

L: Ja, e trur jo at den strategien, nu altså med å snakk ilag, at det e´ ingen teng som e´ så gale at ikkje vi kan snakk om det. Det må vi kan gjer, det, det mein e. [...]
Å e syns det e´ viktig at teng bli tatt opp uansett kor ille det e´, at de ser det i kvitøye, å så får vi snakk om det. Så får vi- (.), ja, sjå ka vi kan gjer med saken. Å sett ord på teng, det trur e´ viktig. Det her med kommunikasjon. Det e´- (.), det e´ veldig viktig. Det e´ veldig viktig. Det e´ nøkkel´n tel det meste. [...]
Førr det e jo ingen som kan sjå ka vi tenk.
(C1, S1: 310-318)

Elevenes engasjement er en av kodene som sier noe om handlingsmønstrene i konteksten. Da jeg påpekte at elevene var litt nølende i starten med hva de skulle skrive, svarte hun at det kanskje var fordi det var en ny situasjon for dem at det var andre til stede (C1, S1: 105-108). Hun sa videre at hun ikke ville presse dem så veldig mye. Derfor lot hun dem bare «pussel litt» til å begynne med. Hun påpekte at det gikk jo bra etter hvert. Vi var enige om at de hadde mange gode tanker. Totalt sett mente hun at hun oppnådde det hun ville oppnå, og kanskje mer, med denne undervisningsøkta (C1, S1: 391-400).

L: Å det, det e sånn som e spennanes, å vær lærer,= [...]
=å du (.), plutselig så har du- (.), å det e´ bra det der! ((latter)). Så den satt e pris på.
(C1, S1: 398-400)

Måten elevene responderte på, sier også noe om de virksomme handlingsmønstrene. Elevene hadde ment at de ville gi første advarsel, og ta ansvar selv hvis noen brøt reglene for hvordan de skulle forholde seg når de fikk være inne i et friminutt. Da jeg satte fokus på dette, mente hun at det var veldig positivt at de ville være med og ta ansvar (C1, S1: 57-64). Det skulle ikke være bare lærerne som skulle «gå der som en vakthund». Hun påpekte at slik som det i dag var i mange miljøer, så var det viktig at noen tok ansvar og brydde seg. Hvis de bare tok litt ansvar, så var hun fornøyd. Hun mente at mentaliteten med at de var redde for å sladre hvis de tok ansvar for ting, var begynt å forsvinne mer og mer (C1, S1: 73-75). Da jeg framhevet det positive i det at de selv ønsket å ta ansvar, svarte hun:

L: Ja, e blei jo positivt overraska over akkurat det. Men no veit e no ikkje heilt korleis det kan funk, førr det kan jo vær at de blir-, at de kan bli voldsomme med kvarainner. Det kan funger på den måten. Men det kan også funger sånn som de sei, etter sin hensekt, å det e´-, det e håpa på. [...]
Det e´ det e ønska, at ikkje vi heile tida skal gå rundt å: (.) vær sur å grinåt, å at de kan ordne opp i tengan sjøl uten at det (.5) går førr voldsomt førr se, men at det kan gjeres på en fornuftig måte, førr da, da trur e at vi får skikkelige trivelige ungdomma etter kvart altså. At de tar ansvar førr at det ska vær bra.
(C1, S1: 78-85)

Jeg viste til at en av elevene problematiserte hvordan læreren skulle kunne være sikker på at det som ble varslet var sant (C1, S1: 122-138). Til det svarte hun at det hadde jo mange ganger vært slik at hun ikke kunne være helt sikker på at det de fortalte henne var sant. Det kunne ligge «undertona bak». Hun hadde erfart at hun hadde kommet og spurt om hva som hadde skjedd. Elevene hadde da sagt at ingen ting hadde skjedd. Hun hadde da hevdet at det var merkelig at det kunne bli så mye bråk ut av ingen ting. Da hun ikke hadde gitt seg så lett, hadde det etter hvert kommet fram hva som hadde skjedd. Hun mente at elevene nok følte at hun ikke var så lett å lure. Det hadde vært en del episoder der de hadde herjet slik at de hadde vært på nippet til å bli jagd ut (C1, S1: 150-155). Hun hadde også kommandert alle ut og låst døra.

L: [...] Sånn, at e e´ ganske bestemt når at e ha bestemt me førre at det herre vil e ikkje ha noe av.
Det veit de. [...]
De har klare grensa. De veit akkurat kor- (.), derifra å dit å sånn, å så når det e´ oversteget, så- (.), å de ha fått en advarsel så- (.), så e´ det ikkje-, de skjønna koførr.
(C1, S1: 155-159)

Jeg anmerket at en av elevene hadde stilt spørsmål ved om de ville klare å holde alle disse reglene, og viste til at læreren da hadde spurt eleven om hva hun mente med det (C1, S1: 369-381). Som svar på det framhevet læreren kommunikasjonen med elevene, at det var viktig at de satte ord på det de tenkte. Det mente hun var ting som de måtte trene på. I den sammenheng framhevet hun at det også var mange voksne som hadde problemer med å sette ord på tankene sine. Det var derfor bra for elevene å lære å uttrykke sine meninger.

Elevene hadde også trukket fram at kun den som hadde gjort noe galt skulle gå ut, og ikke alle. På mitt spørsmål om det var en god regel, svarte hun at hun helst hadde sett at alle skulle ha gått ut, for det kunne kanskje ha virket enda mer (C1, S1: 161-166). Men hun skulle tenke over de reglene elevene hadde kommet med, og drøfte reglene med sin medlærer. Hun kom neppe til å forandre reglene så mye, men kom kanskje til å forhandle med elevene om å begrense antallet regler. Jeg spurte igjen om hun ville at alle skulle gå ut. I det spørsmålet lå nok noe underforstått «vil du virkelig». Da svarte hun at hun måtte tenke over det (C1, S1: 172-173). Hun mente at de i hvert fall kunne prøve elevenes regler. I den sammenheng framhevet hun at hun var åpen for forslag. Hun viste til flere eksempler på at elevene hadde foreslått ting, og at de hadde forhandlet seg fram til gode regler (C1, S1: 186-202).

Jeg kommenterte at en av jentene under drøftingen av ordensregler hadde sagt at det var ikke bare de som var der på skolen, det var andre som de skulle ta hensyn til også (C1, S1: 203-221). Læreren viste til at det var noe de hadde snakket om når elevene bråkte som verst. De hørtes jo, og de var ikke alene på skolen. Hun mente at de måtte ta hensyn til hverandre, og at det var viktig at elevene fikk erfare ting helt konkret. Ellers hadde de ingen referanser. Hun viste til at elevene en dag ville snakke de minste elevene til rette fordi de bråkte i trappa. Da hadde hun stoppet dem og sagt at hun trodde at de faktisk bare skulle la de minste gå. Så kunne de heller tenke over hvordan de selv gikk i trappa, og hvordan 10. klasse opplevde dem.

Årsaksforklaringer bak handlingsmønstrene sier også mye om lærerens tenkning. Hun fortalte senere at klassen kunne være litt urolig, og at elevene trengte at det ble fokusert nærmere på hvilke regler som skulle gjelde.

L: Ja, da, det e ikkje uten grunn at e gjer det. Førre at de (.), de, de har leksom litt dårlig styring på-, å de ha en følelse av at ailt skull vær tellat førre dem. Å at de grensan de- (.), de tøydd veldig grensan. Ailt tøyddes. Ailt blei altså, sånn, sånn flisespikeri. Å så, akkurat som strekken, det blei veldig tøydd. Å: (.) så, så det va veldig sånn-, e mått vær veldig bestemt, å e mått vær veldig firkanta ei stund.
(C1, S1: 648-652)

Elevenes uro forklarte hun med at de hadde fått et skjevt utgangspunkt i tidligere skoleår (C1, S1: 286-293; C1, S2: 161-164). Hun uttrykte også forståelse for at noen vansker kunne forklares ut fra enkeltelevers helhetlige livssituasjon (uttrykt utenom intervjusituasjonen). Det at så mange elever kom opp i 5. klasse året før, da det var så få elever i 6. og 7. klasse til å oppdra dem, mente hun også hadde virket inn på utviklingen av klassemiljøet (C1, S3: 115-121).

Generelt samspill i undervisningssituasjonen sier videre noe om eksisterende handlingsmønstre. Hun medga at det i sammenheng med oppsummeringen av reglene syntes å eksistere en viss balanse mellom at hun styrte hvem som skulle få ordet, og at elevene delvis bare tok ordet når det var naturlige pauser (C1, S1: 244-256). Dette mente hun var greit, men at hun mange ganger når de ble ivrige, måtte fordele hvem som hadde ordet. Hun påpekte at hun kikket etter og ventet litt for å se om noen som sjelden tok ordet skulle komme litt mer med. I den sammenheng viste hun til at det var et par stykker som hun måtte spørre direkte om hva de syntes. Jeg viste til at hun roste elevene for at de var saklige og kunne diskutere på et alvorlig plan (C1, S1: 236-238). Til det svarte hun at de hadde trent mye på dette med at når en snakket, skulle de andre være stille. Hun syntes at det ble bedre etter hvert.

Jeg viste også til at hun spurte elevene om de var enige i formuleringen av de reglene de i fellesskap kom fram til i oppsummeringen (C1, S1: 362-368). Da sa hun at det jo var skikk og bruk at når man skulle formulere ting, så måtte de som var med og bestemte få si sitt. Hun syntes at de godt kunne få innarbeidet vanlige rutiner for hvordan voksne også arbeidet i lignende sammenhenger, og bli tatt på alvor.

Vektleggingen i undervisningen og eksisterende handlingsmønstre sier mye om den tenkningen undervisningen bygger på. Jeg kommenterte at hun vel allerede hadde sagt mye om det verdisynet som lå bak den strategien hun brukte, men spurte om hun hadde mer å si om dette (C1, S1: 401-412). Da framhevet hun betydningen av at alle lærte å respektere hverandre selv om de hadde ulike syn på ting. Etter som elevenes selvforvaltning syntes å stå sentralt i tenkningen og planleggingen, spurte jeg om hun mente at dette også hadde noe med læringssyn å gjøre. Hun svarte at det syntes hun at det hadde.

L: [...] Førre de ska jo lær korsen teng fungerer, i den store verden. Då må vi jo begynn med det nære, å så det fjerne. [...]
Det e vel det som e' ((latter)) e' vanlig i pedagogikken ((latter)).
(C1, S1: 412-415)

Etter gjennomføring av det andre opplegget hadde vi en ny intervjurunde. Innholdet i det andre opplegget var fokusert mot at elevene skulle komme med forslag til hva som skulle gjøres i morgensamling med elevene på 1. og 2. årstrinn. Alle elevene var igjen blitt samlet rundt «samarbeidsbordet», og skulle tenke ut forslag til innhold i morgensamlingen. Dette var blitt

oppsummert med at læreren ledet framstillingen av mulige forslag og avstemning om hva som skulle velges ut som program.

Da jeg spurte om hva hun ville oppnå med opplegget, svarte hun at hun ønsket at elevene skulle komme med forslagene og at utspillet skulle være deres, ikke hennes (C1, S2: 2-23). Hun viste til at det å gjøre noe for andre var et mål både i samfunnsfag og heimkunnskap. Dessuten mente hun at det var fin trening for dem å opptre og gjøre ting for andre.

Med tanke på undervisningsorganiseringen anmerket jeg at hun så valgte å la dem sitte og utarbeide forslag sammen (C1, S2: 25-32). Hun svarte at de nettopp hadde fått disse bordene bak i klassen, og at hennes valg denne gangen var å la dem sitte sammen. Så fikk hun heller ta det slik som det ble, at det ble litt rot og kav. Samtidig påpekte hun at de forslagene som de omsider kom med, var gode.

L: Så det, det va ikkje den heldigaste løysninga idag. Men e vil jo svært gjerna prøv, når de hadd jo løst tel å sett ilag. Å: e vil jo gjerna sjå korsen de fungert de der, men (.) e må berre innrøm at te tider så , så e de nokka sprikanes, ja, det e´ de. Så vi har jo en vei å gå der , å øv oss, å tren oss, å-
(C1, S2: 34-36)

Tanker rundt undervisningsorganiseringen viser videre perspektiver på dette. Jeg spurte om hvordan hun kunne ha tenkt seg å gjøre det hvis hun skulle gjort det på en annen måte, og hva hun trodde var fordelene eller ulempene med det (C1, S2: 39-46). Til det svarte hun at slik de satt, ble de veldig «sosial i gåseøya». Det var jo bare noen som tok ordet og «ga sett bestyv» til det som skulle komme. Hvis det hadde vært mindre grupper, så hadde de kanskje kunnet ha sagt at de skulle ha en ordstyrer for hver gruppe. Da kunne kanskje flere ha kommet til ordet.

Jeg spurte om hun da ville ha bestemt gruppene selv, eller hvordan hun ville ha gjort det (C1, S2: 48-57). Hun svarte at hun til å begynne med ville latt gruppene rullere, slik at alle fikk arbeide med alle. Hvis det senere, i sammenheng med prosjekt eller tema, ble behov for at de som ville fordype seg i det samme fikk arbeide sammen, så syntes hun det var riktig at de fikk det. Hun mente at det heller ikke gjorde noe om læreren noen ganger var med og bestemte gruppe. Slik ble det ikke de samme som arbeidet sammen bestandig, og en kunne unngå uheldige gruppesammensetninger.

Undervisningsorganisering og handlingsmønstre må relateres for å forstå lærerens tenkning og planlegging. Jeg spurte om hennes synspunkter på hvorfor elevene var «litt udisiplinert», hvorfor de ikke tok «ansvar for situasjonen» (C1, S2: 70-82). Til det svarte hun at hun visste ikke, men at det kanskje kunne være at de var for mange rundt et bord . Hun mente at de kanskje ikke tok så mye ansvar når det var så mange sammen. Jeg kommenterte videre at det ikke var sikkert at ordet udisiplinert var det rette ordet å bruke, og spurte hvilket annet ord hun ville brukt. Hun svarte at de var urolige, og snakket i munnen på hverandre og samtidig med henne. De ventet ikke på tur. Det var mye «fjas», og de hørte ikke etter. Hun mente at urolig kanskje var et bedre ord, og at dette viste noe av det de slet med for å få struktur på klassen.

Hun påpekte at å gå opp grenser, normer og regler var «både smertefullt og langvarig» (C1, S2: 108-123). I den sammenheng uttrykte hun at det bodde jo så mye godt i disse elevene, så det gjaldt bare å få det fram slik at de fikk litt mer «orden på se sjøl». Hun henviste til at det var «nå

sterke sjela» som dominerte, og at «kjørereglan sett ikkje endå». De måtte bare «øv med de, å tren å, å juster underveis», «prøv forskjellige metoda, innfallsvinkla førr å få det tel».

Tidligere hadde hun i flere sammenhenger påpekt at for henne var det å prøve og feile også en metode, å se hva som fungerte (C1, S2: 84-93). Hvis noe ikke fungerte, så prøvde hun noe annet. Hun måtte finne ut hva som passet for klassen eller de enkelte elevene. Dermed visste hun aldri hvordan det ble på forhånd, hvor heldig eller uheldig utfallet ville bli. Undervisningen tok ofte en annen retning enn tenkt. Slik hadde hun akseptert at det ofte ble, og slik mente hun det måtte være.

L: E veit ikkje ka som møt me mang gong når e går te time. E veit at e ska ha det faget, å det har e tenkt å-, de kopian har e med me, å det har e tenkt at vi ska snakk om, det ska vi gjer. Å så plutselig så skjer det nån teng, å så får vi ikkje gjort det egentlig, det e ha tenkt me, men det e´ blidd en bra time, men det har ikkje blidd sånn som e tenkt. Å e bi ikkje lenger frustrert over det no. Det blei e når e va ung å nyutdanna. Då følt e at alt så e ha streva å forberedd gikk i vasken.

(C1, S1: 976-980)

Læreren hadde som utgangspunkt for påfølgende morgensamling med 1. og 2. klasse at elevene skulle klare å ta ansvar selv i gjennomføringen av det som var planlagt (C1, S2: 125-128). I avklaringen av dette utgangspunktet uttrykte hun at hun tok for gitt at noe kunne skjære seg, og at hun ble veldig glad hvis det gikk bra. Hun var imidlertid innstilt på å ta alt som det kom. Etter gjennomføringen medga hun at det, etter noe vegring om hvem som skulle lede an, gikk bra. Stunden var preget av en avslappet og hyggelig atmosfære. Elevene ledet sang og sangleker, og opptrådte rolig og høflig (uttrykt konklusjon utenom intervjuet).

L: [...] Så (.) det får bi det det bi. Det e´ de som gjer det, å det e´, det e´ ikkje e som ska-. E syns ikkje det-, e ska styr førr mykje heller, men det e´ klart at hves at det skjær se no helt, så grip e inn altså. Det skull berre mangel.

(C1, S2: 128-130)

Jeg kommenterte at det kanskje var en vanskelig balansegang noen ganger mellom å styre elevene og det at de skulle ha medbestemmelse, og spurte om hvordan hun så på den balansegangen (C1, S2: 137-147). Hun svarte at det var ikke lett, men at de måtte få trening i dette, og så fikk de heller justere «hele veien». I den sammenheng påpekte hun at elevene skulle bli selvstendige individer etter hvert, og måtte være med og bestemme. Hun viste til at det står i planen (L97) at elevene skal være deltakende og aktive. Det sto jo ikke at det var læreren som skulle være aktiv, noe hun mente skolen lenge nok hadde vært preget av.

Senere spurte jeg om hun så noen motsetning mellom at elevene skulle bli engasjerte og ta ansvar, og det å utvikle gode arbeidsrutiner.

L: Det e´ klart e´ det i en liten skole, så (.) trur e at vi e´ få eleva, så vi kan vær meire, >ja ka skull e sei<, sånn (.) at vi tellat meir å at man e´ (.) meir sånn demokratisk, at de får vær med å bestem å vær med å- (.), sånn, førr at vi har minder forhold, at det e´ lettat å- (.) å hånk inn hves det skull gli utover. E kan tenk me tel en stor klasse, då må man ha litt meir streite regla førr å-, ka som e´ tellat, det trur e, men det e´ veldig lett å, å-, at vi kan bi førr sosial, eller førr demokratisk, at de bi-, at de mein at de ska bestem alt. Så det, det e´, det e´ sånne hårfine- (.). Men e syns ikkje det e så veldig vanskelig, ikkje bestandig. Men, men, det går bra. Men, men, e ser leksom faren i det, at de kan bi førr, førr demokratisk, at det e´ de som ska spørres i alt. Men e må jo sett foten ned å sei at det e´ faktisk e som bestem innholdet i den her timen, hves

det e' nokka-, de ska ha et emne, at ikkje vi flyt ut altså. Så e må ha sånner mål førr timen, ka som ska vær innhold, men at vi kan kom litt sånn i diskusjona, at det skjer teng sånn at ikkje vi-, bi heilt sånn som e ha tenkt, ja det e' det absolutt. Men e syns at det ska det vær rom førr. Men målet må e ha,= (.3) [...] =å en del kjøreregla om ka en tellat å ikkje tellat. Det, det må e ha. Men e trur jo heilt sekkert at e har det meir lempelege enn det vil ha vørre i en stor klasse, ja.

(C1, S3: 89-104)

I drøftingen av dette påpekte hun elevenes varierte behov, og at mange elementer er med og påvirker hvordan undervisningen kan gjøres.

L: [...] Så det e' ikkje heilt lett. Å det e' ingen elev som har-, du har nå fasitsvar på. De e' (.), det e' -, de e' unik hver å en, det e' berre en uta de, så de e' heilt forskjellig å:- (.), å man har ikkje, kan ikkje ha nå mønster heile tida, du veit ka, korsen du ska gjer det, men du oppdreg jo. Altså de e' så forskjellig, at du kan ikkje bruk riktig det samme på en klasse som-, den klassen, som du bruka på en ainna klasse. De e' heilt forskjellig. Så det e' -, det e' det der å lær å kjenn de frå innsida. Men det tar litt tid altså.

(C1, S3: 136-142)

Hun framhevet faren med at læreren kunne bli for dominerende. Samtidig viste hun til at det innimellom var elever som var veldig dominerende.

L: Så-, men altså e ser jo, e ser jo faren altså, du kan-, at du kan bi førr domineranes i en, en sammenheng. [...] Det e klart atte-, det e' ikkje så- (.), men man prøva jo å- (.3), å balanser opp. Men der e' jo eleva som e' veldig domineranes i flekkan, som får kanskje, kom kanskje meir te orde enn ainner, å om at de ikkje får det, så tar de det. Altså de treg så mykje rom, førr å sei det sånn. De, de krev så mykje meir. Så e det leksom å demp de, å prøv å få fram de her ainner som, som stilla litt i skyggen, å som du veit e' så mykje i. Når du får de på tomannshånd å snakka med de, så veit du at det ligg så masse som de veit å kan å sånn, men (.) de får ikkje brukt se, førr det at det e' så mange ainner som dominere å (.) sei si meining, (.3)= [...]

= som e' det einaste rette.

(C1, S3: 148-159)

Hun viste til at hun forsøkte å dempe de mest pågående elevene, og spørre dem som var stille og rolige (C1, S3: 161-166). Dette mente hun var en vanskelig balansegang, særlig hvis de som var dominerende mente at det de andre sa var dumt. Hun mente at det hadde vært slike tendenser, men at det gikk bedre nå. Dessuten påpekte hun at hun forsøkte å utnytte muligheter for å rose elevene (C1, S3: 168) Når hun merket at noen hadde det vanskelig, gikk hun inn på dem og forsøkte å finne ut hva det gjaldt (C1, S4: 348-354).

Å bli enige om innholdet i morgenstund for de yngste elevene mente hun ikke var noe stort «prosjekt». Det mente hun var noe de burde kunne klare (C1, S2: 168-173). Samtidig var hun klar over at hun ikke kunne ha gjort det på denne måten med f.eks. en gruppe på 25-28 elever. I dialogen med elevene følte hun at hun brukte hele seg (C1, S1: 963-964). Hun var seg bevisst den muligheten hun hadde til å snu problemene til noe positivt gjennom å respondere spontant, involverende, handle raskt og med humor i de enkelte situasjonene (C1, S1: 327-338).

På bakgrunn av disse erfaringene ble hun spurt om hun trodde at arbeidsmåten i fædeltskolen ble preget av at det var så få elever.

L: [...] E trur de blir meget bortskjemt av oss lærera, førr vi har veldig god tid tel dem. Å at vi kanskje tellat meir når de e´ få enn når de e´ mange. E ha jo ikkje kunna tellat like mykje jabb ifra kvar-, sånn prat ifra kvar enkelt, hves de hadd vørre tyve stykka, som når de e´ (.) kanskje sånn veldig få. [...]
Førr det at (.), det hadd jo blitt et (.) aldeles uholdbart (.) støynivå, førr å si det sånn. Så e trur nok at vi, vi må skjerp oss, å det prøv e å gjer, at vi har økte som det ska vær arbeidsro. Å med arbeidsro, så meina e det ska vær stille.

(C1, S2: 177-184)

Kommunikasjonen mellom lærer og elever er en del av dette handlingsmønsteret. Jeg viste til at hun tidligere hadde sagt at hun trodde at hennes måte å kommunisere på var litt preget av hennes tilhørighet til stedet (C1, S3: 182-183). I den sammenheng viste jeg også til at medlæreren hadde sagt at de noen ganger kommuniserte slik elevene selv gjorde, for at de skulle skjønne det som ble sagt (C1, S3: 207-224). Hun svarte at hvis de brukte elevenes metoder, så trodde hun de ble veldig godt forstått. Hvis de brukte andre ord, var det ikke sikkert at de hadde hørt det, noen av dem i hvert fall.

L: Ja, de:-. Å det syns e´ litt-, altså hves vi bruka demmes metoda, å-. Så trur e vi bi veldig forstått. Førr e´ vi sur idag, så e´ vi sur idag.

(C1, S3: 218-219)

Etter at det tredje undervisningsopplegget var gjennomført og denne undervisningsdagen var over, hadde vi igjen intervju på bakgrunn av aktuelt opplegg. I dette undervisningsopplegget var det tematiske innholdet menneskerettigheter, kommunikasjon og samhandling. Dette opplegget utgjorde opptakten til det fjerde opplegget. Som del av de fire undervisningsoppleggene var intensjonen nå å bevege seg over fra det nære til det mer fjerne (C1, S4: 23-26). Utgangspunkt for fokus på kommunikasjonen på det nære mellommenneskelige planet var Sokrates´ 3 teser (C1, S4: 339-348): Når noe sies, skal det 1) være sant, 2) være godt for noe å si det eller 3) nødvendig å si. Det ble fokusert på kommunikasjon og toleranse, menneskets behov og rettigheter, og hvordan mennesker med hensyn til dette skaper problemer for hverandre.

Som utgangspunkt for opplegget pekte hun på at de hadde hatt en del konflikter i klassen, og at noen sa mer enn det som var nødvendig og såret andre (C1, S3: 2-12). Kommunikasjon og toleranse var derfor noe klassen, særlig jentene, trengte å arbeide med. Begrepene ble derfor forsøkt knyttet til egne forhold og egne relasjoner. Med utgangspunkt i seg selv, sitt samspill og sine holdninger skulle elevene skjønne krenkelsene av menneskerettigheter i en større sammenheng.

L: En ska vær litt varsom med, med korsen man sei teng og. Førr det e´- (.2), det bi ikkje nå god tone å vi såra kvarainner, å det e´ ikkje nødvendig. Førr man har jo ikkje ondt av å la vær å sei riktig alt. En behov jo ikkje kommenter denne buksa i det heletatt, ho kunn jo berre spørr om ho e´ ny eller (.) nettopp fått den. Så: (.3) e e´ litt opptatt av at de ska vær grei med kvarainner, å at vi ska lær oss tel å ikkje bus fram med (.) mi sannheit e´ den einaste rette.

(C1, S3: 14-18)

Da kommunikasjon på det nære planet ble drøftet i undervisningssituasjonen, hadde læreren spurt elevene om de mente at det skjedde mobbing på skolen. Elevene hadde da uttrykt at det kanskje var litt verbal mobbing. I tilbakeblikk på det viste læreren til at det var slik og at elevene var veldig ærlige (C1, S3: 19-27). Hun fortalte at noen av elevene da kunne si at det var bare fleip.

Til det hadde hun svart at når de sa de samme tingene flere ganger, så oppfattet ikke den som det da gikk ut over at det var bare fleip.

Da jeg viste til at hun var inne på kroppsspråket som kommunikasjon, og at hun eksemplifiserte med seg selv og hvordan hun så ut når hun var misfornøyd, utdypet hun dette nærmere (C1, S3: 28-37). Hun framhevet at kommunikasjonen ikke gjaldt bare muntlig språk, men også det kroppsspråket de viste hverandre, og at vi har mange «språk».

Hun hadde trukket tråder til andre land der de ikke får lov å si det de mener (C1, S3: 38-46). Som begrunnelse for det sa hun at hun syntes det var litt viktig at elevene skulle bli klar over hvor godt de hadde det som kunne få lov å skrive og si hva de mente. I noen land kunne de kanskje blitt fengslet på grunn av å kritisere noe.

Undervisningsorganiseringen står sentralt for å oppnå opplevelse av gyldighet. I dette undervisningsopplegget var det lagt opp til en lærerstyrt undervisning med vekt på plenumsdrøfting. Læreren trakk fram momenter fra forskjellige kilder for å aktualisere lærestoffet for elevene. Som ledd i dette leste de et stykke i læreboka og arbeidet med faktapregete gruppeoppgaver. Elevene hadde den største delen av tiden sittet ved sine individuelle plasser, med unntak av omorganisering til mindre grupper i sammenheng med gruppeoppgavene.

I en slik dialogpreget undervisning står kommunikasjonsnivået sentralt. Ut fra det som var erfart, påpekte jeg at hun i stor grad brukte «jeg-budskap» i kommunikasjonen med elevene. Hun snakket ut fra seg selv, slik at elevene skulle skjønne at slik reagerte hun (C1, S3: 242-256). Så skulle elevene tenke ut fra seg selv. «Jeg-budskap» innebærer at læreren uttrykker sine holdninger til saken ut fra seg selv i stedet for et «du-budskap» som innebærer kritikk av den andre parten, her elevene. Da jeg påpekte hennes måte å kommunisere på, svarte hun at hvis hun ble lei seg, så var det hun som ble lei seg fordi hun var slik. Hun viste til at hun kunne si til elevene at hun ble lei seg hvis det skjedde noe som hun ikke likte. Samtidig kunne hun vise at hun ble glad når de oppførte seg fint. Hun syntes ikke det gjorde noe om hun var personlig. Det var slik hun var.

I generell drøfting av demokratisk medbestemmelse framhevet hun elevenes delaktighet i undervisningen. Gjennom det håpet hun at de skulle lære å ta ansvar.

L: [...] Men (.) e syns jo det e´ vektig at de ska tenk, de ska hmm kom med forslag, de ska- (.), at vi ska drøft teng. Førre e trur jo at når de e´ med på sjøl å, å legg premissan førre arbeidet, så trur e jo da at de skjønna når at det glir ut, det vil e jo iallfall håpa på at de gjer. Hvess vi meine at de ska gjer et arbeid på de her to, tre timan, så kan vi ikkje surr i to uta de. Det går ikkje an. Det e-, de må lær å ta konsekvensan uta, uta det de sei å det de gjer. Så- (.), men e ser, e ser at det kan, kan bi-, så det e´ ikkje bestandig like lett, det e´ det ikkje. Det e´ det ikkje. Å så har vi jo også en vektig teng å tenk på, det e´ jo det at vi har forskjellige årskull i en sånn derran-, så det e´ ikkje aille som e like moden, like- (.), som kan ta aille sånn derran å se like godt konsekvensan tå det de gjer. Så- (.5), men alikevel, det går. Det går nå bra, syns e.
(C1, S3: 106-114)

Intervjuet knyttet til det fjerde opplegget ble foretatt dagen etter, da dette opplegget varte ut i de sene kveldstimer. I dette undervisningsopplegget hadde fokus blitt rettet mot å gjøre noe for barn i vennskapskommunen deres i Russland. Opplegget inngikk i en større aksjon på kommunalt

plan for innsamling av penger og klær til folk i vennskapskommunen. Alle klassene på barnetrinnet hadde samarbeidet om dette opplegget (C1, S4: 258-260). I sammenheng med underholdningskvelden for folk i bygda hadde elevene samlet inn russiske gjenstander fra familier og kjente til en utstilling. Foruten at elevene hadde underholdt, hadde en lærer vist video fra besøk i vennskapskommunen i Russland og fra en russisk skoleklassens besøk hos dem.

Hensikter og mål med underholdningskvelden kunne best forstås gjennom å se dette i tilknytning til det tredje undervisningsopplegget og den helhetlige sammenhengen underholdningskvelden inngikk i. På spørsmål om hva hun ville oppnå med underholdningskvelden, svarte hun at det var mange ting (C1, S4: 2-26). For det første ønsket hun at elevene skulle skjønne hvor bra de selv hadde det, og hvordan andre kunne ha det. Gjennom dette håpet hun at de skulle føle med andre, og gi en hjelpende hand til noen som ikke hadde det så godt. Hun syntes at de godt kunne få kjenne på kroppen hvordan det føltes å gjøre noe for andre. De hadde bakt kake, øvd på sanger og danser, stått i komité, ryddet og liksom måttet streve litt ekstra. Kanskje de til og med følte at det var godt når de etterpå var slitne og det hadde gått veldig bra. De følte kanskje at de hadde fått gjort en innsats. Dessuten håpet hun at elevene skulle erfare at barn er like over hele verden, når de får de samme mulighetene. Alle kunne derfor ha noe å lære av hverandre. Elevene hadde sett hvordan disse barna sang og danset, slik som de gjorde. Hun viste også til at det sto i læreplanen (L97) at undervisningen skulle ha et globalt tilsnitt.

Med hensyn til handlingsmønstre og elevengasjement som del av dette, kommenterte jeg at elevene så ut til å identifisere seg med de barna de hørte om (C1, S4: 30-39). Læreren påpekte da at det angikk elevene når det dreide seg om barn og slike konkrete ting. Hun framhevet at de hadde sett mye på TV om nøden i Russland. De hadde dessuten hatt prosjekt om avis, og lest mange aviser. Hun mente derfor at elevene hadde fått med seg ganske mye om både Russland og katastrofer i verden.

Læreren og jeg uttrykte enighet om at elevene hadde vært flinke, og at de organiserte og ordnet alt (C1, S4: 45-66, 96-107). Læreren framhevet hvor ivrige elevene hadde vært. Hun påpekte at de hadde kommet en halv time før avtalt tid. På en times tid hadde de ordnet til det hun hadde trodd de kom til å trenge to timer på å gjøre. De hadde satt utover og pyntet bordene, båret på plass stoler, kaker og andre ting, og virkelig stått på. Hun framhevet også at elevene selv var veldig fornøyde. De fikk solgt mye, og var trøtte og slitne. Men de var ikke mer slitne enn at de satte på russisk musikk, som de først hadde uttrykt at de ikke likte, og danset til musikken mens de moppet golvet.

Vektlegging av faglig innhold, undervisningsorganisering og handlingsmønstre sier mye om de målene læreren sikter mot i sin tenkning og planlegging. Jeg uttrykte at jeg oppfattet henne slik at hun mente at elevene skulle være aktive, at de skulle lære å tenke selv og ha egne meninger, og at de skulle erfare selv for å forstå (C1, S3: 47-57). I den sammenheng spurte jeg om en kunne si at hun så innhold og arbeidsmåter nært knyttet sammen i den pedagogiske tenkningen. Hun svarte at det kunne en så absolutt si. Som en nærmere begrunnelse til dette framhevet hun det å bruke mange sanser, og at hele mennesket var aktivert. Hun mente at elevene måtte få lære på andre måter enn bare gjennom hørselen. Da mente hun at elevene også lærte mer. Hun påpekte at det derfor var viktig at ting ble konkretisert, og at elevene fikk være aktive.

Nært knyttet til utsagn om «learning by doing», framhevet læreren at det dreide seg om helhetlig utvikling (C1, S3: 59-63). Hun viste også til at dette var et viktig mål i L97 (C1, S4: 116-117). Dessuten påpekte hun at det sto i planen at undervisningen skulle ha et lokalt tilsnitt (C1, S3: 232-234). Da hun ble spurt om hva hun syntes var det viktigste med en lærer, svarte hun at hun ikke kunne si at det bare var formidling av kunnskap (C1, S1: 947-952). Hun mente at en lærer hadde så mange «hatter på» og så mange roller. I den sammenheng påpekte hun at skolen hadde overtatt en del som det var en selvfølge at barna lærte heime før.

- L: Så e veit ikkje ka e sei e vektigast. Det, det e' så utrule mykje. Man ska vær (.5) formidler uta kunnskap, å holdninga, å (.2), å (.3) oppdragels, å e vet ikkje ka. Så ska man vær sjelesørger å- (.3), å (.3) alt. Så e, e vet ikkje, en lærer idag, den e ikkje det samme som når e begynt førr tredve år sida. [...]
Så e vet ikkje ka som e' det- (.), men e trur nok det å, å leksom skap eit heilt menneske førr å sei det sånn, å utvekkel ainner, det beste i kvar å en, førr å sei det litt rundt altså (.), førr å utvekkel det som e finn i kvar elev altså, å utvekkel det beste i kvar elev, å se sjøl altså, det trur e. Å det e' ikkje lett. Det e' en stor å vanskelig oppgave.
(C1, S1: 954-962)

Hun framhevet særlig betydningen av elevenes interesse og lærelyst. Tidligere hadde hun sagt at det var viktig å gi rom for å stoppe opp og fordype seg i noe som interesserte elevene, og heller ta lett på noe annet (C1, S1: 570-574). Hun mente det var viktig å gripe øyeblikket når elevene var opptatt av noe (C1, S4: 356-367). I en formingstime kunne de for eksempel begynne å snakke om menstruasjonen, og da kunne hun gripe fatt i temaet og få en dialog med dem. Hun mente at hun måtte utnytte øyeblikket når sjansen var størst for å nå inn til dem. Da kunne hun ikke bry seg om hva slags time det var.

- L: Ja, det e' veldig viktig, førr atte- (.2), altså, hves det e' nokka som skjer, så hves man grei å ta det opp, å i en- (.3), å konkretiser det i-, altså det e' teori å praksis, å alt det herran å-. Så, så mein e det at kanskje det at vi får retta på teng som ikkje e' så bra å. Å: (.3) hves det går ei stund, så har vi jo kanskje glømt akkurat korsen, korsen det va, korsen stemninga va å verkelig omstendighetan rundt. De gløm jo en del. Så e trur det e' viktig at vi (.), at vi tar det opp mens det e ferskt altså (.5), snakka om det. Førr at da tur e de-, vi-, at vi har større sjanse tel å iallfall snu kanskje nokka sånn negativt te positivt, iallfall prøv å, å gjer det sånn. [...]
—> Da, da, da skjønna de beire. Då e' vi inne i-, vi e' kanskje ikkje ferdig med det, både stemninga å-, å kjenn det litt inni se ennå.
(C1, S3: 65-78)

I sammenheng med at det ble snakket om resultatet av bygdekvalden, viste læreren til at dette var en innsats på flere plan der hele bygda deltok (C1, S4: 68-72). I innsamlingen av klær hadde elever vært litt opptatt av at mødrene deres hadde sagt at klær som elevene hadde vokst ut av, skulle sendes til Russland. Jeg spurte om hva hun mente det hadde å si at skolen og bygda møttes på en slik måte som de gjorde på bygdekvalden.

- L: E syns det e' veldig fint, å: (.) bi jo som en heilhet, at vi føl oss jo-, vi bi jo meir samhörighet, førr å sei det sånn. At det bi ikkje sånn at vi på-, e' på ei sida å de på den ainner sida, men at vi aille e' med. At vi, vi e' aille ilag, både ung å gammel, å: (.3) de voksne å unga, å: på tvers av (.6) hh, av sånner aldersgrensa, hmm å foreninga, forskjellige foreninga å lag, at det e' det samme. Så det va jo både ung å gammel i går. [...]
Ja, da. De va aille på barnetrinnet, å ungdomsskol'n, eleva der de va invitert. Så det va nån ifra ungdomsskol'n som va der. [...]

Så de ha invitert masse folk, som skull kom, å skreiv innbydelsa tel de. Ja, det ha de gjort. Så: (.3), så det va jo-, vi va jo litt spent på kor mykje folk vi kunn hus, men vi sett ut seksti stola, først. Men: det va førr lite, førr vi sett jo nån hua sånn rundt omkreng, så vi så jo at de blei (.) brukt etter kvart. [...]

Ja, å så va det jo litt artig, vi laga jo sanner- (.), vi skull jo forsøk på sanner russiske velkomst, sånn med brød å salt.

(C1, S4: 74-94)

Jeg viste til at hun hadde sagt at det var viktig å synliggjøre overfor elevene at det samfunnet de bodde i var verdifullt (sagt utenom intervjuet). Hun svarte at hun syntes at elevene skulle være stolte av bygda si og den bakgrunnen de hadde (C1, S3: 182-192). Derfor mente hun at det var viktig at de så det positive der de var, og ikke bare fokuserte på det negative og at folk flyttet. Hun påpekte at det skjedde mye positivt. Mange slo seg ned der. De holdt på språket sitt og tradisjonene sine. Hun viste til alle som hun følte hadde røttene sine der, og som følte tilhørighet til stedet.

L: Ja, før så e´ de- (.), du kan sei skol´n før nån år telbake, ja no har e no holdt på i tredve år, så har e innt-, det inntrykket at (.) kver å en gikk inn på sett klasserom, ehh foregje-, tok si undervisning uten at kollega eller ainner vesst omtrent ka, ka som-, ka han dreiv med. Å det e´ e jo litt glad før at den nye plan´-, han (.) gjer oss rom å at man skull vær i en større sammenheng, at vi-, vi ska leksom gå littegrann ut av det herran klasserommet å åpen litt på dør´n å at vi-, i det heletatt- (.7), ja, at det ska bi meir åpent. Å det her med tema å prosjekt, det, det-, vi må ut av klasseromman. Å ainner må inn te oss. Så e syns det e´ en måte å gjer på, før vi e´ jo ikkje på lukket avdeling, før å sei det på den måten. Vi e´ jo en del av et samfunn. Skolen e´ jo det. Å de ska jo ut i storsamfunnet. Så skol´n e´ jo et lite samfunn, men allikevel så e´ vi jo en del uta det ainnere, uta det miljøet vi e´.

(C1, S3: 172-181).

Etter at læreren hadde vist til at det bare var fantasien som begrenset hva de kunne gjøre i samarbeid med andre i nærmiljøet, kommenterte jeg at det med slik nærhet til det omliggende miljøet kanskje ble naturlig å se hele eleven i større grad. Hun mente at det generelt var greit å kjenne foreldrene og kanskje besteforeldrene (C1, S4: 298-310). Det var en fordel å kjenne det miljøet elevene kom fra. Til sammen visste hun mye om elevenes bakgrunn. Det gjorde at de lettere kunne fortelle henne ting på godt og vondt. Forøvrig mente hun at dette kunne slå begge veier (C1, S1: 1009-1013). Slike miljøer kunne være særlig sårbare hvis det ble konflikter, noe hun mente de hadde vært godt forskånet fra.

Som del av denne helhetlige forståelsen utgjør innsikt i elevenes livssituasjon en didaktisk forutsetning. På spørsmålet om hun mente at det innvirket på undervisningen at hun syntes at hun måtte ha mange «hatter på», svarte hun at det gjorde jo det (C1, S1: 607-609).

L: Ja, det (.), det gjer jo da, før at plutselig så e det nå, så skje det et eller ain´t, å då må e ha omsorgsrollen, då e´ det nån som ha slådd se, då må e kanskje vask sand å grus uta ei hand, å så må e plaster her, å så e´ det nån som e´ syk, å så må e reng heim å få de tel å bli bring, brenge (.) i sin seng. Å så kjem helsesøster å ska sett sprøyte, også va det en som hadd sprøyteskrek, å då mått e nå sett med han på fanget å stryk han på ryggen å:-. [...]

Å mens sprøyta va tatt, å prat i et sett, så at te slutt, så vesst han ikkje at sprøyta va sett.

(C1, S1: 609-615)

Hun fortalte at andre ganger kunne det dreie seg om konflikter heime, eller om ting som hadde skjedd på skolen (C1, S1: 618-622). Da måtte hun forsøke å finne ut hvor problemet lå, og om det var noe hun kunne gjøre for å bedre på situasjonen. Hun viste til at hvis det f.eks. skjedde at

foreldrene ble skilt, så kom jo eleven unektelig i en sorgprosess (C1, S1: 1019-1034). Da var det bra at hun kjente forholdene, slik at hun ikke gjorde «galt verre». Utfordringen var da å gi barnet lov til å sørge, men også å gi hjelp til å komme videre og ikke bli fast i sorgen. Hun viste også til at hun hadde gjennomført elevsamtale i to runder med alle sammen, utenom samtalen hun hadde med foreldre og elev sammen (C1, S1: 625-643). Elevsamtaler mente hun var en fin ting. Det krevde imidlertid mye tid, særlig hvis det var noen barn som hadde det veldig vanskelig. Da følte hun at hun nærmest måtte være psykolog.

Samhandlingspartnere, opplevelse av støtte i kollegiet og muligheter til egen påvirkning og helhetlig tenkning utgjør andre didaktisk forutsetninger. De var to lærere som utgjorde lærerteamet på dette trinnet (skriftlig nedtegnete data). Denne læreren hadde det meste av klasseundervisningen, mens den andre læreren for en stor del hadde ansvaret for tilpasset opplæring av enkeltelever. Teamsamarbeid var organisert med fast møtetid hver uke. Læreren syntes at de to lærerne var «ganske samkjørt» (C1, S1: 282-286). I en annen sammenheng uttrykte hun at det var en fordel at hun hadde mange fag i klassen, og kunne benytte seg av det når hun snakket med elevene (C1, S4: 127-132).

Læreren uttrykte at «[...] det e´ikkje sånn at e klappe i hender´n te alt de gjer, men vi diskuter det, å så ser vi atte-, korsen stemninga e´ [...]» (C1, S1: 295-296). I den sammenheng spurte jeg om det synet var representativt for hele skolen (C1, S1: 297-302). Hun svarte at «vi e´ jo veldig forskjellig», men at hun hadde inntrykk av at «ungan får lov å sei sett, å at teng bli drøfta». Hun hadde stort sett inntrykk av at de hadde en god dialog med elevene.

Planarbeidet ble drøftet som en side ved å forsøke å forstå hennes helhetlige tenkning. Hvordan hun forholder seg til og forstår planarbeidet, viser muligheter for støtte rundt den pedagogiske tenkning og hvordan tenkningen inngår i langsiktige perspektiver. Som ramme for undervisningen hadde læreren laget halvårsplaner (C1, S1: 772-783) med visse åpne mellomrom for fleksibel tilpasning. Hun fortalte at hun vektla spiralprinsippet, og at hun i løpet av en treårsperiode kom tilbake til ting i en annen form. For det enkelte undervisningsopplegget laget hun kun en grovskisse (C1, S1: 806-822). Hun mente at når en har med mennesker å gjøre, så visste en aldri helt «ka som e´ på bordet». Det mente hun var det fine med det, men samtidig det skumle. En kunne ikke ha helt kontroll på hva de kom fram til. Slik mente hun at det måtte være. Det var det som var å være lærer. Hun mente at en aldri kunne vite svaret før en var ferdig. Det var heller ikke sikkert at de hadde et svar, men de hadde i hvert fall en mengde problemstillinger.

I tilknytning til det fjerde undervisningsopplegget oppsummerte jeg med at det virket som at hun vektla elevenes tankeprosesser og hva som var nyttig for dem i den sammenhengen de sto i.

L: Ja, de må-, de ska jo lær å, å tenk sjøl, å, å at det her med sjølstendig tenkning, altså, å øv se på å-, å at de ikkje får fasitsvaret, før at det kan vær mange teng som e´ fasitsvar, å det e´ jo vektig å, å at vi plukka-, at aille får tenkt å får sagt sett, før at så kanskje vi ser at det herran det e´ ikkje nå -, det e´ ikkje nå enkeltvar, det e´ ikkje nå mattematikkoppgave det her. At det e´ fleire løysninga på teng, å at de- (.), at det e´ ikkje nødvendigvis berre en som har rett. At vi ska lær oss tel å-, at (.5) mine tanka e´ de einaste rette, å det e´ berre de som e´ rett. At der e´ mange teng som kan vær rett. Å at vi ska lær å aksepter at hves det e´ nån som ikkje syns da, at i aillefall at, ja vel, så e´ vi då uenig, men det e´ mange teng som kan va rett. Vi kan lær oss forskjellig, å vær ilag å ha forskjellig meininga. (1.0) Å at de ska tenk sjølstendig, å at det e´ ikkje berre en, sånn når en sei i klassen at sånn e´ det, så ska aille vær enig. Det e´ ikkje nå.

(C1, S4: 153-162)

Jeg påpekte i den sammenheng at hun hadde sagt at prosessen bestemte forløpet, og at planarbeidet dermed ikke kunne gjøres særlig detaljert..

L: Ja, det går ikkje an. Altså, hvess de ska lag tel nå sånn prosjekt eller tema eller sånn, så (.) du har et opplegg, du har et mål at du ska kanskje kom dit å dit, men veit ikkje heilt sekkert. Å det e´ jo det som e´ prosessen. Det e´ jo-, e veit jo ikkje korsen elevan skull-, prosessen bi utover, så det der nye, det e´ kanskje litt skremmanes førr mange, at du veit ikkje fasitsvaret altså, no. Det e´ spennanes.

(C1, S4: 165-169)

En slik vektlegging på fleksibilitet kan også ses i sammenheng med de tankene hun hadde om hvordan hun kunne tilrettelegge for prosjektarbeid. Lærerens holdninger til prosjektarbeid forteller ganske mye om hvilke utfordringer hennes tenkemåte gir. Hun hadde tidligere sagt at hun hadde lite erfaringer med prosjektarbeid ennå (C1, S1: 855-859). Sett i sammenheng med at hun framhevet prosessen i arbeidet og at de ikke kunne «få noe fasitsvar», spurte jeg om hun kunne si noe om hvordan hun ville styrke elevenes utviklingsprosess i så måte (C1, S4: 170-171). Da framhevet hun det at elevene selv skulle tenke ut hva de skulle gjøre, og det å gå til kildene.

L: Ja, det altså, det e´ jo-, de ska jo meir å meir sånn. Å det vil e jo tru at prosjektan te no, så ha de jo vørr stor. Å e ha jo måtta lagt en del ramme førr dem, førr det atte e´ jo ikkje så-, det e´ jo ikkje så greitt førr dem å, å ska vett ailt korsen de skal gjer det på forhånd. De må jo lær den her prosessen de og, korsen man arbeid i prosjekt.

[...]

Å første gongen så va det jo veldig sånn frustrasjona, at ikkje lærer´n skull-, at ikkje e skull sei
—> ka de skull gjer no. Når e sei, ka ha du tenkt å gjer? Å då va de veldig frustrert over at de mått tenk ka de skull gjer. [...]

Det va veldig frustreranes førr me og, å ikkje sei at ja-, men du kan no-, kan ikkje du ta å gjer det å det? Å då tenkt e, det ska e ikkje sei. E må prøv å tenk på, ka e´ det de ska lær? Ka ska de lær med den herran måten å arbeid på?

—> [...] ... det e´ klart det at de-, det herran de-, å lær å gå tel kildan, det e´ jo absolutt nokka som, som de må-. [...]

Så e mått jo leksom nærmast fortel foreldran korsen det e sånn arbeidsmåte funka, å korsen det skull vær. At det va nytt førr oss også, å det va nytt førr elevan. Men vi mått gje dem tid tel å få lov å bli tenkanes å sjølstendige menneska, å lær sånne arbeidsmetoda. Førr at vi kan

—> ikkje gå å ha ailt inni loggen her. Altså, vi ska lær å bruk kilda.

(C1, S4: 172-196)

Kilde- og læremiddelbruk viser også hvor stort rom selvstendig faglig og pedagogisk tenkning gis, og hva som virker styrende på tenkningen. Læreren viste til at hun støttet seg på flere bøker og temahefter i disse undervisningsoppleggene (C1, S1: 520-551). Hvis hun fant noe i andre bøker som hun hadde god erfaring med, f.eks. bilder eller en historie, så plukket hun det fram. Hun mente at ei lærebok var et godt hjelpemiddel, men at hun likte å være fri til å bruke andre ting også. Dessuten støttet hun seg mye på L97.

Da hun ble spurt om hva hun syntes var fordelene med å bruke mange kilder, svarte hun at fordelene med fådelt skole var at det ble laget en plan for tre år, som de var nødt til å integrere mange ting i (C1, S1: 552-558). Hun mente at fådeltskolen ga mange fordeler for samordning av planer. Mange tema kunne involveres på tvers av årstrinnene. Dette mente hun ga større

muligheter til å få gjort noe på tvers av trinnene. Ulempen var at slikt planarbeid krevde mye arbeid. Som en ramme for arbeidet framhevet hun betydningen av at en klarte å legge så pass egen tenkning i planen at en følte den var ens egen (C1, S4: 249-255). Først da kunne planen bli et arbeidsredskap for læreren, mente hun.

8.1.2 Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 1

Undervisningens innhold

Det første undervisningsopplegget hadde tilknytning til det andre strekpunktet i L97, «lære om reglane i skulesamfunnet». Det hadde også tilknytning til det første punktet i planen, «arbeide vidare med allment aksepterte normer og reglar for folkeskikk, samvær og samhandling», og «arbeide med og utforske forhold som er viktig for samspel mellom menneske i ulike roller». Emnene hadde dessuten, som læreren anmerket (utenom intervjuet), like stor legalitet i kr.l.-faget. Samarbeid og samvær i klassen og på skolen går igjen som stikkord i kr.l.-faget på hvert årstrinn på mellomtrinnet under emnet «Oppøving av moralsk bevissthet: Verdier og valg». Forøvrig var opplegget et rent samfunnsfaglig opplegg.

I det første undervisningsopplegget vektla læreren at elevene skulle drøfte prinsippielt, og eksemplifisere for å forstå den enkelte regelens kjerne, hva dette var et tilfelle av (kode K2: «forståelse på begrepsnivå»). Noe drøfting dreide seg også om å forstå et større antall fakta og begrep, praktiske konsekvenser og sammenhengen mellom disse (kode K3: «forståelse på modellnivå»).

Kunnskapsinnholdet i dette første undervisningsopplegget gjaldt fellesskapets hverdagslige måter å forholde seg på, noe som angikk dem alle. Opplevelse av betydning og relevans bidro til at alle elevene til en viss grad gikk inn for at den enkelte skulle høres både i drøftingen i samarbeidsgruppa og i oppsummeringen av klassereglene (kode E1: «elevengasjement ut fra selvforvaltning»). Drøftingen var konkret og aktualisert. Dette impliserte at de måtte lytte til hverandre. Noen elever var særlig aktive i denne prosessen. Læreren passet imidlertid på å trekke de som sa minst med i den oppsummerende samtalen. Dette bidro til at andre enn de mest engasjerte også kom mer til ordet.

L: [...] å at de kan ordne opp i tengan sjøl uten at det (.5) går førr voldsomt førr se, men at det kan gjeres på en fornuftig måte, førr da, da trur e at vi får skikkelige trivelige ungdomma etter kvart altså. At de tar ansvar førr at det ska vær bra.

(C1, S1: 82-85)

Det andre undervisningsopplegget, som dreide seg om å bli enige om et innhold i en morgenstund for de yngste elevene, hadde tilknytning til det første strekpunktet i L97: «..arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspel mellom menneske i ulike roller». Innslaget av sanger og sangleker kan sies å ha litt tverrfaglig tilknytning til musikkfaget.

I dette opplegget vektla også læreren elevenes selvforvaltning. Alle de 8 som var til stede denne dagen, skulle sammen finne fram til et innhold i morgensamlingen. Begrunnelsen for valg av

rammer for undervisningen var først og fremst at elevene ønsket å sitte sammen. I ettertid så hun at hver enkelt kanskje hadde kommet mer til ordet hvis de hadde diskutert i mindre grupper. Viljen til å lytte til hverandre var ikke til stede på samme måte som i det første opplegget, verken i gruppedrøftingen eller i plenumsoppsommeringen. Noen presset hardt på for å få sin vilje igjennom (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»), mens andre ble passive (kode E4 : «elevene viser liten respons og interaksjon»).

Tilnærmingen i de to første oppleggene vektla elevenes verdiklargjøring, selvstendige tenkning og frivillige valg. Oppleggene impliserte en tro på at elevene gjennom selvstendig stillingstaken skulle bli i stand til å handle i tråd med egne etablerte synspunkter. Dette har hovedtrekk fra modellen «verdiklargjøring» (Oser 1992, s. 311). Tilnærmingen har, på grunn av sitt optimistiske syn, blitt karakterisert som «romantisk» (ibid., s. 309). Dette er den samme tilnærmingen som Bjørndal og Lieberg (1978, s. 81) kaller en verdiorientert undervisning, igangsetting av en prosess som gir elevene muligheter til å klargjøre, vurdere, reorganisere og utvikle egne verdier. Som Bjørndal og Lieberg (ibid.) påpeker, kan en slik tilnærming lett bli en politisk sosialiseringstrategi hvor den enkelte elev og lærer kan få vanskeligheter med å hevde og forsvare egne holdninger, følelser og verdier.

Det er klart at elevenes selvstendige stillingstaken er en verdifull innfallsvinkel til samfunnsfaglig læring. Her inngår dette imidlertid i en større forståelsessammenheng som del av helhetlige handlingsmønstre.

Læreren framhevet at ansvaret for gjennomføringen av morgenstunden for de yngste elevene, var elevenes. Så fikk det bli som det ble. Hun var innstilt på å ta det som kom. Dette viser også til den samme vektleggingen på selvforvaltning og vertikal demokratidimensjon. I gjennomføringen av morgenstunden for de yngre elevene siktet læreren forøvrig mot praktisk handlingsrettet læring. Tenkningen hadde dessuten preg av en «bry seg om - modell» (Oser 1992, s. 312). Læreren ønsket at elevene skulle møte de yngste elevene og gjøre noe hyggelig for dem. Oser (ibid.) påpeker at det ofte kan være vanskelig å vite hvilke holdninger som ligger til grunn i et slikt møte, men at det i hvert fall er vanskelig å praktisere negative holdninger i slik direkte samhandling. Lærerens tenkning knyttet til det å gjøre noe for de yngre elevene inngikk som ledd i utadrettet samhandling i organisasjonen. Dette syntes å gi elevene positive opplevelser.

Tredje og fjerde undervisningsopplegg hadde tilknytning til «forhold som er viktige for samspel mellom menneske», punkt 1 i hovedemnet i L97. Dette eksemplifiserte forøvrig samfunn, punkt 2 i hovedemnet i planen. I det tredje undervisningsopplegget vektla læreren prinsipiell drøfting og eksemplifisering for å forstå begrepene menneskerettigheter, kommunikasjon og samhandling (kode K2: «forståelse på begrepsnivå»). Samlet undervisning inneholdt også forsøk på å tydeliggjøre sammenhenger mellom fakta, begrep og praktiske konsekvenser for å oppnå perspektivrike oversikter, tydeliggjøre indre sammenhenger og få større dybde i oppfatningen av omverdenen (kode K3: «forståelse på modellnivå»). I tillegg var det vektlagt noe kognitiv kunnskap på faktanivå (kode K1: «forståelse på faktanivå»).

Undervisningsdialogen dreide seg om spørsmål-svar og drøfting (kode UF3: «dialog preget av spørsmål-svar»). Dette var i stor grad en åpen prosess med vekt på forståelse og menings-

utveksling, en dialog som senere kan fungere som grunnlag for virkelige diskurser (kode UF3b: «mer preg av dialog enn «kjente-svar spørsmål»).

En variasjon mellom undervisningsdialog, individuelt arbeid ved hver sine pulter og mindre gruppearbeid med klart definerte oppgaver utgjorde en strukturert ramme rundt undervisningen. Gruppearbeidet var av en slik art at det var lett å finne svarene i læreboka. Materiell og oppgaveformuleringer ga dermed støtte rundt innhenting av svar (kode P4: «utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål»). Dette begrenset utfordringene med samarbeidsprosess. Type oppgaver innebar også stor grad av lærerbestemmelse av forløp og gjøremål (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»). Oppgaveformuleringene innbefattet at elevene måtte tilpasse seg de valgene som læreren hadde foretatt (kode V3: «læreren har gjort alle valgene for hva som skal skje»).

Det fjerde opplegget hadde et praktisk, sosialt og kulturelt preg som integrerte flere fag. Dette innebar hovedvekt på praktisk verdifundert handling, det Oser (1992, s. 312) betegner som «en bry seg om - modell». Tilknytningen til det tredje opplegget skapte et utvidet verdifundert perspektiv. Dette styrket mulighetene for både kognitiv læring og holdningspåvirkning knyttet til praktisk handling. Tilnærmingen fikk dermed et visst preg av det Oser (ibid., s. 218) kaller «Just Community Approach». Dette innebærer muligheter til sosial erfaring og deltakelse i virkelige beslutningsprosesser, noe som impliserer en «diskurstilnærming» (ibid., s. 312).

De praktisk gjøremålene i det fjerde opplegget så ut til å bygge på gjenkjente handlingsmønstre. Dette gjorde at elevene kunne ta selvstendig ansvar (kode P3: elevene bestemte i fellesskap forløp og gjøremål). Gjøremålene syntes å implisere stor grad av underforstått læring, en forståelse bygget på *intersubjektiv refleksiv bevissthet*.

Bevisstheten defineres gjennom det som den er bevisst om (Hansen 2000, s. 91). Å være bevisst om noe er å kunne utføre kommunikasjonshandlinger, dvs. å kunne si noe om noe til noen (ibid., s. 90). Bevisstheten er m.a.o. et dialogisk fenomen. Bevisst kommunikasjon «*fastholder dobbeltheden af henvendelses- og henvisningsniveauet, som er essensen af den bevidste kommunikation*» (Hansen 2000, s.94). Hansen (ibid.) beskriver, med utgangspunkt i Bateson, tre kommunikationsnivåer. På første nivå skjer kommunikasjonen som henvendelse (tiltale) ut fra gjensidig iakttagelse av hverandre. Kommunikasjonen blir bevisst på det andre nivået, når personen forholder seg *dialogisk* som både *henvendelse* og *henvisning*. På det tredje nivået blir kommunikasjonen refleksiv og selvbevisst. *Refleksiv kommunikasjon* forutsetter selvbevissthet, og utgjør *refleksiv henvendelse og henvisning*.

Når arbeid gjøres ut fra underforstått læring, slik at handling og samhandling «glir lett», skjer dette med grunnlag i selvbevisst henvendelse og henvisning. Dette utgjør en intersubjektiv, refleksiv bevissthet. Defineringen av en slik intersubjektiv refleksiv bevissthet harmonerer godt med forståelsesrammene med utgangspunkt i Schutz. En *intersubjektiv, refleksiv bevissthet* dreier seg ikke om en substans som lærer og elever har i sitt hode, men om en måte å forholde seg til noe på. Dette kommer til synes som handlingsmønstre.

Når vi ser tredje og fjerde opplegg samlet, må det sies at handlingsrettet innholdsside hadde potensial til ved siden av kognitiv læring mer eller mindre implisitt å fremme utvikling av

ferdigheter og sosiale mål. Dette skyldes den bredden som impliserte både kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål på flere plan. Sett i sammenheng med hverandre grep tredje og fjerde opplegg, gjennom stor grad av eksemplifisering og drøfting på flere plan, delvis inn i momentene i læreplanen som går på regler og normer for folkeskikk, samvær og samhandling. Dette eksemplifiserte også samfunn på forskjellige nivåer, samtidig som geografi var noe integrert i opplegget. Til sammen dekket de fire oppleggene hovedemnet i L97 med unntak av siste strekpunkt.

Å fremme demokratiske prosesser sto sentralt i denne lærerens tenkning. Dette innebar at demokrati ikke ble sett som et bestemt innhold, men som noe som ble skapt i en prosess. Å utvikle demokrati som en prosess kan imidlertid forstås som en balansegang mellom vertikal og horisontal demokratidimensjon. Dette forstås nærmere analysert i forhold til determinanter som står for motsetninger i demokratiforståelse. For å forstå balansegangen i slik vektlegging er det ofte enklere å si hva læreren vektlegger mest og minst. Vektlegging på selvforvaltning, uten at det ble kommunisert om prosessmål, satte vertikal demokratidimensjon i sentrum (kode LR2: «tilrettelegging for selvforvaltning som ideal»). Horisontal demokratidimensjon sikrer fellesskapet og forholder seg i noe større grad også til demokrati som form.

Helhetsoppfatningen var i dette caset rettet mot eksistensiell, autonom forståelse. Den enkeltes kognitive tenkning og autonome valg sto derfor sentralt. Dette gjaldt både prosesstenkingen i beslutningene og intensjonen om at alle skulle lære å respektere hverandre selv om de hadde ulike syn på ting. Troen på menneskets iboende muligheter var satt i sentrum i denne forståelsen. Menneskets plass og rolle i samfunnet ble sett som noe som kan vokse fram i en naturlig samhandling, uten målbevisst ytre styring for å lære samhandling. Den drøftingen og defineringen av ordensregler som det første undervisningsopplegget dreide seg om, impliserte stor grad av diskursorientering knyttet til tematisk innhold (Oser 1992). Etter som arbeidsform og samhandling ikke ble gjort til gjenstand for diskurs, ble det først og fremst en diskurs for de trendsettende elevene. Dette gjaldt særlig i det andre undervisningsopplegget. Det ble i disse undervisningsoppleggene ikke tilrettelagt for felles måldefinering knyttet til struktur for arbeid og samhandling, eller for at elevene skulle evaluere slike virkemidler.

En sterk vektlegging på vertikal demokratidimensjon kan betegnes som en forholdsvis ytterliggående, progressiv tolkning. Andersen (1997) bruker vertikal demokratidimensjon om den enkeltes medinnflytelse, mens den horisontale dimensjonen brukes om hensynet til fellesskapet, jfr. kap. 5.2.1. Sterk vektlegging på vertikal demokratidimensjon vil tilsvarende svekke vektlegging av horisontal demokratidimensjon og tenkning ut fra en vitenskapelig-rasjonell retning. Det idéale tenkningen i et ytterliggående demokratiperspektiv bygger på, er skolen og elevene som aktive og problemløsende med evne til å påvirke samfunnsutviklingen. Første steget er den enkeltes kritiske tenkning.

Den horisontale demokratidimensjonen ble forventet å oppnås som en konsekvens av den vertikale demokratidimensjonen og en naturlig samhandling om hverdagslivets utfordringer. Spørsmålet som kan reises er imidlertid om slik horisontal demokratidimensjon utvikles til beste for alle i en naturlig og elevforvaltet prosess. De mer krevende sammenhengene syntes å kreve mer strategisk tilrettelegging for utvikling av bevissthet om strukturer for arbeid og samhandling.

Et slikt konsensusbudskap basert på en vertikal demokratioppfatning syntes å forlengje hverdagslivets sosialiseringssprinsipper. Læreren hadde tiltro til at elevene av seg selv skulle skjønne hvordan det er fornuftig å forholde seg. De skulle lære gjennom erfaringer. Læreren var opptatt av at elevene var forskjellige og hadde forskjellige behov. Hun var villig til å bruke mye energi på den enkelte. I denne læringsprosessen var hun opptatt av å bruke seg selv spontant og naturlig kommunikativt med positiv vilje og omtanke. Hennes forståelse av hvordan hun kunne utvikle den horisontale demokratidimensjonen, var også knyttet til en slik naturlig samhandlingsprosess. Når problemer oppsto, markerte hun at grensa var nådd. I denne prosessen syntes hun å forvente at elevene skulle ta et kollektivt ansvar.

L: De har klare grensa . De veit akkurat kor- (.), derifra å dit å sånn, å så når det e´ overstegen, så- (.), å de ha fått en advarsel så- (.), så e´ det ikkje-, de skjønna koførr.
(C1, S1: 158-159)

Spillereglene i fellesskapet skulle utvikles gjennom en erfaringsprosess. I denne erfaringsprosessen vektla hun at de skulle få opplevelser som ga dem referanserammer i den selvstendige tenkningen.

L: [...] Så, nei det e klart, de må jo opplev, de må jo erfar teng. Ellers har de jo ikkje nå referansa.
(C1, S1: 220-221)

Strukturene som eksisterer i et klasserom, vil delvis også romme trekk fra den patriarkalske retningen. Eksempel på slike trekk var det å sitte ved hver sine pulter og delta i en plenumsdrøfting i det tredje undervisningsopplegget, generell fagoppsplitting og de «comon sense krav» framføringer og samspill med andre stilte i det andre og fjerde undervisningsopplegget. En generell vektlegging på demokratiske prosesser, helhetsoppfatning knyttet til eksistensiell kognitiv forståelse, kritisk tenkning og rom for ulike syn i en progressiv tolkning med vekt på vertikal demokratidimensjon, ga likevel et førende eksplisitt konsensusbudskap.

Undervisningens læringsaktiviteter

Læreren tenkning knyttet til metodebruk var, i tråd med en dominerende vektlegging på vertikal demokratidimensjon, at elevene selv skulle klare å styre arbeidet på tjenlige måter.

L: [...] Førre e trur jo at når de e´ med på sjøl å, å legg premissan førre arbeidet, så trur e jo da at de skjønna når at det glir ut, det vil e jo iallfall håpa på at de gjer. Hvess vi meine at de ska gjer e arbeid på de her to, tre timan, så kan vi ikkje surr i to uta de. Det går ikkje an. Det e-, de må lær å ta konsekvensan uta, uta det de sei å det de gjer.
(C1, S3: 107-110)

I det første undervisningsopplegget var intensjonen at elevene selv skulle bli enige om de reglene de skulle ha i klassefellesskapet. Hun gledet seg over at elevene tok ansvar og kom med konstruktive forslag. Opplevelse av gyldighet syntes i dette opplegget å være helt i tråd med læreren vektlegginger.

L: Så de va jo enige om at vi mått ha en del regla. Å de har jo sett sjøl nødvendigheiten av å ha

regla før korsen de vil ha det inne. Å: det står jo i plan´ videre og at de ska lær om hh (1.2) sånn om demokrati. Kor begynn man med demokrati? Det må jo vær i klassen.
(C1, S1: 8-10)

I det andre undervisningsopplegget var lærerens intensjon at elevene, gjennom samme form for undervisningsorganisering som i det første opplegget, skulle komme fram til innholdet i morgensamling med elevene på første og andre årstrinn. De virksomme undervisningsprinsippene var imidlertid forskjellige i de to undervisningsoppleggene. I det første undervisningsopplegget framsto undervisningsorganiseringen som del av det innholdet lærer og elever ønsket å få ut av undervisningen. Det var et felles mål at alle skulle tenke over og ta stilling til reglementet, slik at de klarte å forholde seg til det. Elevene lyttet til en viss grad til hverandre, avventet medelevenes synspunkter i gruppedrøftingene, og ventet med å ta ordet til de enkelte hadde snakket ferdig i plenumsdrøftingen. I det andre undervisningsopplegget ble individuelle ønsker og maktfordelingen i elevgruppa dominerende. En del av elevene ble i bestemmelsesprosessen passiviserte av de mest dominerende elevene (kode E4: «elevene viser liten respons og interaksjon»). I oppsummeringen dominerte også noen av elevene samtalen, og tok ordet uten å vente på tur. Læreren konkluderte med at dette viste noe av det klassen slet med.

Læreren framhevet det å prøve seg fram og se hvordan utfallet ble. Etter som elevene hadde lyst til å sitte sammen, ville hun se om det også gikk bra i dette andre undervisningsopplegget. Å prøve og feile mente hun også var en metode. Denne vektleggingen framhever ytterligere denne lærerens tro på at elevene gjennom en naturlig erfaringsprosess skulle lære å mestre utfordringene gjennom selvforvaltning.

Hennes vektlegging i det tredje undervisningsopplegget utgjorde hovedsaklig et lærerstyrt forløp (kode LR3: «lærerstyring mer enn tilrettelegging»). I deler av dette undervisningsopplegget arbeidet elevene individuelt ved hver sine pulter, fulgte høytlesning i hver sine bøker, leste stille eller hadde en dialog om sentrale momenter. Å sitte ved hver sine pulter og innordne seg et lærerstyrt forløp har trekk fra en patriarkalsk retning som har preget skolen opp gjennom generasjoner, og gir innforståtte handlingsmønstre. I dialogen i denne sammenhengen var imidlertid læreren opptatt av elevenes aktive, kognitive engasjement og av at alle elevene skulle høres. Vektlegging på eksemplifisering og erfaringsutveksling ga samtidig noe preg av tenkning ut fra en demokratisk retning. Elevene hadde forøvrig en liten gruppeoppgave der de sammen drøftet, men hver for seg besvarte spørsmål i læreboka.

Sett i sammenheng med innarbeidete handlingsmønstre for delaktighet i plenumsdrøfting i det tredje undervisningsopplegget, ble det uttrykt enighet om at undervisningsopplegget syntes å engasjere elevene (kode E2, «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»). Hvordan elevene sitter organisert, er med og skaper strukturer for arbeidet. Kjente, enkle og konservative strukturer gir innforståtte handlingsmønstre.

Da elevene jobbet individuelt i det tredje opplegget, ble det selvsagt en annen arbeidsstruktur enn da de arbeidet i gruppe i de to første oppleggene. Når elever er sysselsatte med sine individuelle oppgaver, begrenser dette samhandlingen. I noen miljøer kan det bli slik at elevene sysselsettes med individuelle arbeidsoppgaver som virkemiddel for å få arbeidsro. Det å våge de utfordringer som andre læringsaktiviteter innebærer, kan også være en hindring. De to første undervisningsoppleggene viste at læreren våget å gi elevene stort handlingsrom.

I de to første oppleggene kunne ikke elevene på samme måte forholde seg til innarbeidete handlingsmønstre. Samarbeidsprosessene ga store utfordringer i disse sammenhengene. Den mindre gruppeoppgaven i det tredje opplegget stilte lite krav til samarbeidsprosess. Alle skulle skrive ned svarene. Å samarbeide innebar at de kunne drøfte ting, og støtte seg på hverandre. I det fjerde opplegget vektla læreren selvregulert samhandling. Opplegget ga gjenkjennende mønstre fra tidligere lignende opplegg; rigge til, rydde opp og framføre innøvet underholdning. Dette førte til at elevene mestret det store handlingsrommet de fikk, og virkelig kunne gjøre en innsats. Samhandlingen mellom elever, foreldre, lokalmiljø og lærere styrket den handlingsrettete siden av opplegget, og forståelsen av å bidra for å gjøre noe for andre.

Læreren valgte bort prosjektarbeid gjennomført i gruppe som arbeidsmetode, en metode som det kunne vært nærliggende å delvis bruke i disse undervisningssammenhengene. Hun medga at hun hadde lite erfaringer med prosjektarbeid ennå. Den generelle drøftingen av prosjektarbeid tydet på at hun også så dette som noe som skulle læres i en naturlig prosess. Hun framhevet selvforvaltning og at elevene selv skulle gå til kildene. I den sammenheng viste hun til at elevene i prosjektarbeidssammenheng hadde vært frustrerte over at de ikke fikk vite hva de skulle gjøre. Hun hadde også måttet fortelle foreldrene at elevene ikke kunne få «fasitsvaret» (få beskjed om hva de skulle gjøre). Ut fra erfaringer med gruppearbeid og kommunikasjonsmønstre syntes imidlertid prosjektarbeid som undervisningsmetode, gjennomført i gruppe, å forutsette en viss grunnleggende forståelse av strukturer for framgangsmåter. Hennes utsagn om at gruppearbeid var omtrent det samme som tema og prosjektarbeid bunnet sannsynligvis i at hun så visse likhetstrekk i forhold til de dimensjonene hun oppfattet som viktige og satte sentralt i arbeidet.

Undervisningens evaluering

Læreren ønsket å sette elevene i sentrum gjennom selvforvaltet ansvarslæring som tillegger kognitiv tenkning stor betydning. Elevene ble lyttet til. Forslagene skulle være deres. Vektleggingen på selvforvaltning tilsier at elevene på grunnlag av sine erfaringer gradvis skulle få et bedre kognitivt grunnlag for å mestre arbeidet. Dette innebar ikke ytre målrettet påvirkning i form av at gruppearbeidene og de handlingsrettete målsetningene ble gjort til gjenstand for elevenes egen vurdering. Generelt sett var det i undervisningssammenheng tematisk innhold som ble gjort til gjenstand for kognitiv drøfting. Strukturer knyttet til framgangsmåter i arbeidet som impliserte ferdighetsmål og sosiale mål ble ikke drøftet.

Didaktiske forutsetninger

Denne læreren så klassens arbeid som del av et større fellesskap, og tenkte eleven i en videre sammenheng enn kun innen klasserommets fire vegger. I denne sammenhengen kom lærerens kommunikasjonsevne, utadrettede og spontane væremåte med en undertone av omsorg og forståelse til sin rett. I de utfordringene hun sto oppe i, hadde hun funnet sin måte å parere utspill på. Gjennom sin kommunikasjonsevne mestret hun å vende fokus i positiv retning. Hun syntes å finne disse utfordringene både spennende og slitsomme på samme tid. Denne måten å parere

utspill på er vanskelig å definere eksakt. Det kan kanskje lettest betegnes som lærerens personlige «takt».

De praktiske rammene med at læreren hadde ansvaret for de fleste fagene i klassen, få elever, oversiktlig miljø, klarlagt planarbeid, lærersamarbeid med mulighet for fleksibel timeplan-tilpasning og åpen og fleksibel holdning i kollegiet, gjorde at hun hadde følelse av å ha forholdsvis stort handlingsrom for utprøving av idéer og holdninger.

Nærheten mellom partene i skoleorganisasjonen, delvis planlegging på tvers av trinnene og samhandlingen med foreldre og lokalmiljø utgjorde en ramme som skapte sammenhenger i elevenes totale livssituasjon. Dette ga opplevelsedimensjoner til undervisningen og muligheter for praktisering av et utvidet kunnskapsbegrep i betydningen bred samhandling og læring på flere plan. Hennes bevissthet om at hun forholdt seg til en liten elevgruppe kom til uttrykk i utsagnene: «[...]je kunna ikkje gjort det derran settan rundt et bord med (.) åttåtøyve eller femåtyve [...]» (C1, S2: 172-173) og videre:

L: E trur de blir meget bortskjemt av oss lærera, før vi har veldig god tid tel dem. Å at vi kanskje tellat meir når de e' få enn når de e' mange. E ha jo ikkje kunna tellat like mykje jabb ifra kvar-, sånn prat ifra kvar enkelt, hvess de hadd vørre tyve stykka, som når de e' (.) kanskje sånn veldig få.
(C1, S2: 177-180)

Planarbeidet kunne innen disse rammene kun skje i svært grove trekk. Det langsiktige planarbeidet var likevel tillagt stor betydning. Læreren framhevet betydningen av at planarbeidet ga rom for egen, autonom tenkning. I den sammenheng støttet hun seg på varierte kilder ved siden av L97 som sentral kilde. I det kortsiktige planarbeidet for hver undervisningsøkt framhevet hun det å gå til undervisningen med en forestilling av at hun ikke visste hva som kunne komme. Hun ønsket å være åpen for fleksibel tilpasning. Det begrenset at metodesiden kunne gjøres til gjenstand for systematisk læring.

Når klassen ikke var beredt til å ta det ansvaret de ble tildelt, ble dette forklart ut fra at elevene ikke hadde fått nødvendig «orden på se sjøl» ennå, og ikke hadde nådd nødvendig modenhetsnivå. Dette ble forøvrig forklart med at de hadde kommet litt skjevt ut i de tidligere skoleårene.

Undervisningens mål

Elevenes sosialisering ut fra et autonomt, kognitivt perspektiv ble satt sentralt i begrunnelsene for hvordan undervisningen var organisert. Sosialisering kan imidlertid gjøres ut fra noe forskjellig tenkning. Det kan gis stort rom for kognitive prosesser, og det kan dreie seg om en balansegang mellom delvis motstridende formål (L97, s. 49). En slik balansegang kan på den ene side gå ut på å vektlegge kommunikasjon om mål, arbeidsstrukturer og evaluering, samt oppfølging av målsetninger og evalueringer. På den annen side kan det dreie seg om autonome valg og selvforvaltning. Siktemålet med en slik balansegang er at det skal utvikles *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til framgangsmåter. Dette gjør at arbeidet kan gli lett. Samtidig styrker dette det følelsesmessige grunnlaget i arbeidsmiljøet. Denne læreren lot de kognitive prosessene stå i sentrum. Hun la stor vekt på at det var elevene som måtte tenke selv og finne løsninger på de utfordringene de møtte i skolehverdagen. På grunn av denne holdningen hadde

hun tiltro til at elevene selv skulle se hvilke ferdigheter som trengtes i de forskjellige sammenhengene, og gradvis utvikle et større mestringsnivå.

Lærerens tenkning knyttet til verdien av de små «møter» når elevene var engasjerte i en sak, harmonerer med hennes sterke vektlegging på en kognitiv innfallsvinkel og en vertikal demokratidimensjon. Slik tenkning vektlegges i Bubers (1967) møte-pedagogikk. Troen på selvforvaltningen innebar at læreren ville være forsiktig med å styre elevene. Autonomt engasjement og interesse i læringsprosessene er imidlertid vanskelig å forutsi på forhånd.

Læreren vektla nærheten til hver enkelt elev, og forsøkte å oppnå åpenhet og kommunikasjon om følelser som en viktig ressurs i samhandlingen. Gjennom slik kommunikasjon håpet hun å vekke den enkeltes autonome engasjement. Som lærer ønsker en å ha engasjerte elever som er med på det som skjer. Når elever blir engasjerte fordi dette er helt selvvalgt, er det en viktig drivkraft til læring. Selvforvaltningen er vel aldri så sterk som når aktiviteten føles helt selvvalgt.

I fådeltskolen hvor en har små elevgrupper, kan det sannsynligvis i større grad enn i større elevgrupper gis rom for en slik vektlegging på avventing av de pedagogiske øyeblikkene da elevene er med for fullt. Der er også større rom for utprøving av idéer. Som læreren selv sa, kunne hun ikke gjort alle oppleggene på denne måten med en klasse på 25-28 elever. Samtidig er det vanskelig å vekke autonomt engasjement hos en gruppe mennesker på en gang. I en slik undervisningssammenheng der fellesskap og samarbeid på tvers av aldersnivåene vektlegges, blir den horisontale demokratidimensjonen en særlig utfordring. Hvis elevene skal styre arbeidsprosessene på egen hånd uten kommunikasjon om strukturer for framgangsmåter, kan noen av elevene lett bli dominerende i sammenhengen.

Vektleggingen på at elevene skulle få konstruere sin egen virkelighet, er jo svært viktige og sentrale målområder for oppdragelse til demokratiske samfunnsborgere. Denne læreren kombinerte dette med å markere når «grensa var nådd», når atferden overskred en akseptabel grense. Mye samhandling i skolen må nødvendigvis skje på en så åpen og fleksibel måte. Partene må tenke selv, og det må kommuniseres om det som skjer. Strukturering av undervisningen i de to første oppleggene på en måte som tydeliggjorde hva undervisningssituasjonene krevde av hver enkelt, ville imidlertid gitt den enkelte eleven større muligheter til å ta ansvar. I de to siste oppleggene lå det mye struktur i gjenkjenning av handlingsmønstre. Uten vektlegging på utvikling av refleksiv bevissthet knyttet til framgangsmåter, ble ansvaret lett et generelt, kollektivt ansvar. Dette kunne ikke sette den enkelte eleven i stand til å ta ansvar i fellesskap. Med noen elever som dominerte andre, var det vanskelig for mange av elevene å inngå i et slikt kollektivt ansvar. Hvis læreren i større grad hadde vektlagt å hjelpe elevene å strukturere arbeidet og utvikle bevissthet om framgangsmåter for arbeid og samhandling, ville dette generelt dempet at læreren måtte vise sin autoritet og markere når grensa for akseptabel atferd var overskredet.

Det aller viktigste i den helhetlige sammenhengen er sannsynligvis at elevene får positive opplevelser, og føler seg avholdte og aksepterte. Læreren var opptatt av å se og støtte den enkelte eleven. Hun var opptatt av elevenes modenhetsnivå, at elevene modnes etter hvert, og kan ta mer ansvar i pakt med denne modningen. Autoritet utvist gjennom kollektiv sanksjonering når grense for akseptabel atferd er overskredet, tillegger de som tar ledelsen i elevgruppen stor makt og stort ansvar. Autoritet gjennom tilrettelegging for og bevisstgjøring om strukturer for framgangsmåter

og samhandlingsmønstre kan i større grad tydeliggjøre ansvarsfordeling. Dette kan også forhindre at noen blir vinnere og noen tapere i samspillprosessene.

Med slik vektlegging på elevenes selvforvaltning kunne læreren ikke ha sikre holdninger til hva som kunne føre fram. Det var avhengig av elevenes samspill i de enkelte situasjonene. Hun måtte prøve seg fram, og håpe at hun fikk elevene med i samspillet. Verken elever eller lærer kunne være sikre på utfallet av de to første oppleggene. Tilnærmingen tilsa at strukturer for samhandling og rammer for de krav situasjonene stilte var noe som skulle utvikles som en prosess i samspillet.

Elevene var i det første opplegget mer opptatt av individuelt ansvar og hvordan læreren skulle opptre når regler ble brutt. Læreren betraktet i større grad ansvaret som et kollektivt ansvar. Hun opplevde det positive i elevenes forslag om å selv ta ansvar. Samtidig var hun usikker på om de ville klare å ta et slikt ansvar. Dette ble også problematisert av noen av elevene.

Den holdningen som denne læreren uttrykte i forhold til å gjøre undervisningen gyldig for elevene, må sies å være sterkt forankret i en pedagogisk tenkning som periodevis har gjort seg sterkt gjeldende i faglitteratur og debatt. Røttene til denne tenkningen eksisterer i reformpedagogikken og i hvordan lærere har bl.a. brukt Piagets teorier som en underbygging av et læringssyn som setter den selvforvaltende eleven i sentrum (Sjøberg 1998). Idealet er den selvforvaltende eleven som ut fra egeninteresse får styre sin læring slik at denne blir meningsfull og har sjanse til å bli personlig integrert læring. Som motvekt til en ensidig formidlingspreget undervisning og et institusjonalisert skolesystem har framheving av slike pedagogiske idealer vært en viktig side i den pedagogiske debatten. Faren kan imidlertid være til stede for at det blir for mye slagside motsatt veg. Læring, selvforvaltning og skolesystem er begrep som ikke gis enkle løsninger. I denne kompleksiteten er det lett å miste noen av nyansene i iveren etter å utvikle i bedre retning.

Denne læreren forsøkte bevisst å forholde seg til de maktkonstellasjoner som tydelig var til stede i miljøet, gjennom å ta opp det som skjedde og f.eks. å trekke de som sa lite inn i diskusjonen. Hun forsøkte imidlertid ikke å gripe fatt i de utfordringene slike erfaringer innebar, gjennom målsetninger knyttet til strukturer for metodebruk og framgangsmåter i undervisningen. Læreren var enig i at det kan ligge en fare i det jeg antydte om at enkeltelever kan få for stort individualistisk armslag, men mente det var lettere å regulere dette i fådelt skole med så få elever enn det er i større skoler.

En viss helhetlig sammenheng, særlig mellom de to siste oppleggene og med en viss tverrfaglighet i det siste opplegget, stemte overens med at læreren ønsket å skape livsnære og aktuelle undervisningssammenhenger. Hun var seg også bevisst læreplanens krav om at undervisningen skulle ha et visst lokalt tilsnitt.

8.1.3 Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 1 søkes gjort gyldig for elevene?

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen ilærerens praktiske argumentasjon

Sentral dimensjon i lærerens praktiske argumentasjon er det meningsinnholdet elevene er opptatt av i øyeblikket, og de naturlige selvregulerte prosessene i dialogen om dette meningsinnholdet. Læreren argumenterer for at elevene skal ha medbestemmelse. Hun ønsker å gi elevene stort rom for selvstendig tenkning og selvstendige valg. Dette medfører at hun ikke vil styre dem for mye, men avvente deres indre styrte prosesser. Hun har tillit til at når de skal arbeide i fire timer, så skal de selv skjønne at de ikke kan rote bort tiden i to av disse timene. Denne tenkningen vektlegger selvstendig tenkning og autonome valg, den kognitive dimensjonen i læringsprosessen. Som konsensusbudskap vektlegger denne tenkningen en vertikal demokratidimensjon ut fra en demokratisk, utdanningspolitisk retning.

Som praktiske strukturer munner undervisningen imidlertid ut i både lærerstyrte og elevstyrte handlingsmønstre. I de sistnevnte tilfellene viser læreren dristighet i viljen til å skape elev-medvirkning og gi rom for autonome valg. En tenkning der forståelsen av elevenes selvforvaltning settes sentralt, vil tilsvarende tone ned ytre påvirkning for læring av undervisningsstrukturer og metodebruk. Å befeste demokratiets former, den horisontale demokrati-dimensjonen, gis dermed tilsvarende mindre rom. Strukturer for at elevene selv skal evaluere sine læringsprosesser, blir dermed heller ikke framtrædende. Slik evaluering kan imidlertid inngå som del av den naturlige, hverdagslige dialogen, uten at dette blir brukt som virkemiddel i en målstyrt sammenheng. Hun forholder seg til ansvarslæring som en kollektiv sak, forsøker å snakke med elevene, men noen ganger må hun snakke til dem.

Denne lærerens konsensusbudskap inneholder aspekter som kan tillegges all god undervisning. I skoleverdenen kan slik mellommenneskelig samhandling lett bli svekket, mens roller og strukturer får for dominerende plass. Lærerens vektlegging på eksistensiell dimensjon kan derfor betraktes som en motvekt til det som har vært karakterisert som negativ side ved skole og utdanning. Hennes vurdering av om elevenes behov var sikret og hennes sensitive fornemmelse av hva som opptok dem, er uttrykk for den positive varme og omsorg som kjennetegner gode, sosiale situasjoner. I samhandlingen med elevene må en lærer lytte til dem og vise dem omsorg.

Vektlegging på elevenes tanker, tro, følelser og motivasjon som et utslag av vilje er det essensielle i de eksistensielle prosessene som læring utgjør (Johansen 2000). Den eksistensielle dimensjonen har så stor kraft i seg at dette må ha essensiell betydning i bestrebelsene på å utvikle praksis. Det er derfor svært nærliggende å identifisere slik tenkning som ensbetydende med god undervisning. Jeg vektla selv noe ensidig elevenes selvforvaltning i min undervisning i fådelt skole på begynnelsen av 80-tallet, og erfarte hvilken kraft som kunne ligge i slike ramme-forutsetninger i enkelte konkrete situasjoner, særlig for noen av elevene. Etter hvert erkjente jeg også mangedimensjonaliteten som lå i de reelle handlingsmønstrene, og at undervisning innebar vanskelige balanse ganger mellom mange dimensjoner. De interaksjonelle prosessene i klasserommet krever tydelig strukturert ledelse for å ivareta fellesskapet.

Undervisningens vektlegginger må ses i relasjon til målgruppe, deres utgangspunkt og utviklingsmuligheter. Det som synes riktig for en målgruppe, kan da ha sine ulemper for en annen målgruppe. I de generelle kontekster som undervisning av en gruppe elever i relasjon til L97 utgjør, synes sterk vektlegging på en dimensjon å ha preg av en visjonær tilnærming. Å forsøke å utdanne elever til en visjonær virkelighet kan føre til ubalanse i deres totale sosialiseringssprosess (Allman 1999). Undervisning kan vanskelig ses uavhengig av det samfunnet vi lever i. Det er viktig med visjoner, men visjoner må følges av analyser (ibid., s. 127-141). Elevene har krav på at vi forholder oss nøkternt til hvordan de sosialiseres inn i eksisterende virkelighet. Å forsøke å utvikle dem for visjonære virkeligheter kan kun skje som en gradvis justering av eksisterende virkelighet (ibid.). Å sosialiseres betyr å settes i stand til å eksistere i aktuell virkelighet.

b. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger

Lærerens konsensusbudskap om å gripe fatt i øyeblikket da elevene er opptatt av noe, kognitiv forståelse og autonome valg, utgjorde et viktig «fordi-motiv». Mestringsproblemer forklares for det første med at elevene ikke har modenhetsmessige forutsetninger for å skjønne fullt ut hvordan de kan forholde seg ennå, slik som de voksne forstår det. For det andre forklares det med at elevene har fått dårlige vaner fra tidligere skoleår.

c. Lærerens perspektiver på planarbeid

Planarbeidet kan innen denne tenkningen skje kun i svært grove trekk, men langsiktig planarbeid inngår som viktig del av arbeidet. Intensjonen om å forsøke å ivareta elevenes helhetlige livssituasjon krever planer for å skape en viss oversikt og sammenheng. Ønsket om å gripe fatt i det som engasjerer elevene i øyeblikket, stiller krav om stor fleksibilitet i bruk av planene. Tverrfagligheten er imidlertid ikke framtreddende i dette planarbeidet.

De utvalgte undervisningsoppleggene for denne forskningssammenhengen er i hovedsak rent samfunnsfaglige opplegg. Musikkfaget er noe integrert i form av sanger og sangleker i det andre, og sang, musikk og dans i det fjerde opplegget. Det fjerde opplegget integrerer også litt geografi.

Nærmiljøtilknytningen i disse undervisningsoppleggene går, foruten eksemplifisering i plenumsdrøfting, på samarbeid med lokalbefolkningen om innsamlingsaksjon for nødlidende, og i den sammenheng bygdekveld med underholdning. I de valgte undervisningsoppleggene inngår også arrangering av hyggestund for elevene på 1. og 2. årstrinn.

I den kortsiktige planleggingen gjør vektlegging på dialog og «selvforvaltning» at læreren, når hun går til undervisningen, aldri vet hva som kan bli utfallet av undervisningsøkta. Det som vektlegges som konsensusbudskap, er i stor grad at det som skjer i de interaktive prosessene i undervisningsøyeblikkene skal være styrende for det som skjer.

8.2 Case 2

Dette var en firedelt skole på barne- og ungdomstrinnet. Skolen hadde i overkant av 50 elever. Elevgruppen på mellomtrinnet besto av 11 elever. Skolen hadde sju fulltids - og tre deltids lærerstillinger. Læreren som underviste i samfunnsfag på mellomtrinnet, hadde i overkant av 10 års praksis, og var litt over 40 år. Hun hadde etter lærerutdanning undervist hele tiden ved denne skolen. Ut over grunnutdanningen hadde hun 1 års videreutdanning i samfunnsfag ved distriktshøgskole.

Skolen hadde mange år tilbake vært fulldelt. Det gjorde at der var forholdsvis god plass. Elevene brukte delvis flere rom i disse undervisningssammenhengene. Bygningsmessig var skolen nokså tradisjonell med lange korridorer og avgrensede rom. Veggene i gangene var dekorerte med elevarbeider. Utearealene innbydde til varierte aktiviteter. Læreren mente at skolen var bra utrustet med materiell og hjelpemidler.

Alle elevene på mellomtrinnet var faddere for elevene på de laveste årstrinnene. Elevene på de forskjellige trinnene pleide å være publikum for hverandre ved framføringer. Noen ganger hadde de fellesprosjekter på tvers av hovedtrinnene.

Skolen ble brukt en god del til møter, foreningsvirksomhet og aktivitetstilbud på ettermiddagstid. Barnehagen var lokalisert 3 km unna skolearealet. En gammel skolebygning som lå like ved skolen, ble nå brukt til ungdomsklubb. Elevene hadde klubbkveld annenhver uke, og drev denne klubben helt alene. Først i de senere år hadde foreldrene forsøkt å holde litt kontakt med denne klubben. Et rapporteringssystem var utviklet. Foruten klubbkveldene kunne elevene delta i organiserte sang og idrettsaktiviteter. De deltok forøvrig i felles arrangementer på stedet. En del slike arrangementer ble lagt til skolelokalitetene.

Veggene i klasserommet var dekorerte med elevarbeider og billedrekker fra turer de hadde vært på. Kateteret var fjernet. Læreren hadde et mindre bord til å legge fra seg ting på. I klasserommet satt elevene organisert to og to på tvers av alderstrinnene. Ellers satt de på forskjellige måter tilknyttet de undervisningsmåtene som ble brukt; noen ganger organisert i grupper på forskjellige rom, andre ganger samlet i ring (C2, S1: 66-71; C2, S3: 88-90) eller beveget seg omkring med utgangspunkt i sine faste plasser (C2, S4: 96-100).

Planarbeidet besto av fagplaner og tverrfaglig plan, og var gjort på årsplannivå. Læreren syntes det ga henne best oversikt å planlegge på årsplannivå. Timeplanen var som et utgangspunkt organisert i dobbeltimer. Skolen inngikk i et nettverkssamarbeid med andre fådelte skoler.

8.2.1 Lærers praktiske argumentasjon i case 2

Valg av undervisningsopplegg og innledende oppsummering av lærers praktiske argumentasjon

- Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse

Det som denne læreren hadde valgt ut som verdt å lære tilknyttet temaet var: 1) «Skolen i gamle dager», en time, 2) «Sammen med andre. Hva er et samfunn/fellesskap og folkeskikk. Bordskikker før og nå», en time med matpausen i tillegg, 3) «Gode venner er godt å ha, klasse-/skolemiljø, være noe for andre», to timer, og 4) «Temaopplegg: Familien - et lite samfunn», fire timer.

Læreren som tilrettelegger står sentralt i denne lærerens argumentasjon. Læreren selv er den sentrale didaktiske forutsetningen, det at hun kan skape hensiktsmessige læringsprosesser for elevene. I denne tenkningen og planleggingen vektlegger hun å skape strukturer og metoder for handlingsmønstre. Hun legger til rette for at elevene skal tilegne seg disse strukturene og metodene for etter hvert å bruke disse som redskaper i selvstendig arbeid og samarbeid. I prosjektarbeidssammenheng skapes elevenes tilegnelse av slike strukturer ved hjelp av skjema som fungerer som en støtte for innlæringen av disse strukturene.

Gjennom metodebruk som vektlegger kommunikasjon om arbeidsprosessene, slik som «Klassemøtet», involveringspedagogikk i praksis og prosjektarbeid, vektlegger læreren elevmedvirkning i planlegging og evaluering. At læreren tydeliggjør målene med undervisningen og setter elevenes vurdering i sentrum, mener hun derfor er viktig. Hun mener at elevene må få vite på forhånd hva som skal vektlegges i evalueringen. Gjennom bruk av «Klassemøtet», involveringspedagogikk i praksis, settes det å ta elevene på alvor og ansvarliggjøring for fellesskapet sentralt.

Hun viser til at disse elevene nå hadde lært seg en del ting, blant annet prosjektarbeid, og at det ikke er bare å sette i gang med slike ting. Klassen må være moden for det. Hun synes at prosjektmodellen er en veldig fin måte å undervise på, men tror at elevene først skal være litt trygge på de andre i gruppa. De kan ikke bare «slepp kaoset laus», og så vet ikke elevene hva de skal gjøre. Det mener hun gir elevene en negativ opplevelse.

I prosjektarbeidssammenheng søker hun å bevisstgjøre elevene på hva de har arbeidet med tidligere av strukturer som inngår i prosjektarbeid. Det blir drøftet hvilke strukturer de videre skal forholde seg aktivt til, slik som å skrive samarbeidsavtale, definere mål og lage planskisse. I elevenes arbeidsprosess søker hun, etter at hun har skapt den rammen hun mener er nødvendig for arbeidet, å holde seg mest mulig i bakgrunnen, men være tilgjengelig om nødvendig.

Hun framhever det å bry seg om elevene, og mener at elevene merker ganske godt om læreren bryr seg. I den sammenheng framhever hun betydningen av å stille krav til elevene om hvordan de skal forholde seg til hverandre. Dette kan f.eks. dreie seg om at de skal holde hverandre i handa når de leker sangleker og lignende, og at det ikke kan aksepteres at noen blir stilt utenfor. Hun mener det er veldig viktig å ta elevene med i en dialog om slike ting også. Samtidig mener hun at læreren kanskje heller ikke skal blande seg inn i alt elevene er opptatt av.

Læreren mener at når elever og lærer kjenner hverandre, vil partene vite hva som kan tillates og ikke tillates i de forskjellige sammenhengene. Undervisningsengasjement ses som noe som skapes i en prosess i handlingsmønstrene som lærer og elever skaper i fellesskap. Hun mener at det er viktig at hun i tilretteleggingen av slike prosesser forsøker å sense hva som kan virke

motiverende. Grundig planlegging kombineres med fleksibel tilpasning underveis. I en arbeidsøkt legger de inn en felles pause der de går til et tilgrenset rom og danser.

Hun viser til at alle klassene, initiert av skolens ledelse, hadde arbeidet med innføring av prosjektarbeidsmetoden året før. En gang hver uke fra januar til mars hadde de forberedt seg på hvordan de skulle angripe alle prosessene i prosjektundervisningen.

- Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk

Læreren bruker varierte hjelpebøker, lokalhistoriske bøker, eldre mennesker i nærmiljøet, foreldre og medelever som kilder for undervisningen. Hun mener at tverrfaglig planlegging og oversiktlig miljø gir gode samordningsmuligheter. Dette letter mulighetene til å gjøre mange ting, blant annet å være ute. I de utvalgte undervisningsoppleggene viser hun at dette også kan omfatte nærmiljøbruk. Undervisningsoppleggene viser omfattende tverrfaglighet og fleksibel timeplanbruk. Prosessrettet vektlegging på interaksjon og samhandling tilgodeser også aldersblandingen som ressurs.

Hun hadde laget fagdelte årsplaner og en tema/prosjektplan på tvers av disse årsplanene. Å lage helhetlige planer synes hun er arbeidskrevende, men hun mener at det letter arbeidet i det daglige. Hun synes at det forøvrig gjør arbeidet mer interessant. Det tror hun også at elevene synes. En systematisk planlegging oppleves ikke å stå i motsetning til fleksibel tilpasning. Det at hun har de aller fleste fagene i klassen, mener hun letter mulighetene til fleksibel tilpasning og timeplanbruk.

- Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø

Bruk av nærmiljøet inngår tilknyttet disse undervisningsoppleggene som bruk av lokalhistoriske kilder og ressurspersoner. Forøvrig inngår et samarbeid med de foresatte om bestemte oppgaver som elevene skal utføre heime. I disse undervisningsoppleggene har det blitt gjenskapt et gammeldags klasserom i den gamle skolebygningen som ikke lengre brukes til undervisningsformål. Samarbeid med elevenes foresatte om gammeldagse klær og utstyr, samt at elevene sammen med foresatte skal se i klassens album, inngår som ledd i disse oppleggene. Klassen samarbeider med 8. klasse om anskueliggjøring av hvordan et måltid kan foregå i dag til forskjell fra et par generasjoner siden. Elevene planlegger også å gjøre noe for elevene på småskoletrinnet.

I gjennomføringen av prosjektarbeid oppleves det som en styrke at de eldste elevene har vært med på dette før, og har en viss forståelse av hvordan de kan gå fram i arbeidet.

Læreren viser til at klassene pleier å være publikum for hverandre ved framføringer. Hun er bevisst den betydningen et lite og oversiktlig miljø har. Alle kjenner hverandre på et slikt lite sted, og vet om det som skjer. Hun påpeker at det selvfølgelig kan være på både godt og vondt, men mener at det gir elevene en viss trygghet. Hvis det skjer noe, er det alltid noen som trer støttende til.

- Følelse av handlingsrom

Læreren uttrykker at en kommer nærmere elevene på en slik liten skole med så pass få elever, enn hun ville gjort på en større skole med kanskje dobbelt så mange elever. Hun mener at hun med flere elever også måtte hatt klarere regler enn det de har.

At hun har de fleste fagene i klassen, mener hun har sine fordeler med hensyn til helhetlig og tverrfaglig planlegging. Hun påpeker at mange tema i forskjellige fag griper inn i hverandre, og at det gir bedre tid til både fordypning og frihet for elevene. Å dekke så mange forskjellige fag opplever hun imidlertid som svært krevende, og hun savner et teamsamarbeid på trinnet. I disse undervisningsoppleggene viser hun likevel eksempler på lærersamarbeid.

Hun begrunner betydningen av egen tilrettelegging og tilpasning til elevforutsetninger. Forøvrig framhever hun at det er viktig å forklare foreldrene hvilke visjoner de har for undervisningen og måter de underviser på. Da tror hun at det også vil bli forstått.

Den praktiske argumentasjonen

Det første undervisningsopplegget inngikk i et omfattende temaopplegg, «Skolen - et større samfunn». Et undervisningsopplegg om skolen i gamle dager lå som grunnlag for at elevene skulle få oppleve en skoletime slik den kunne forløpe i gamle dager, 2-3 generasjoner siden. Skoletimen ble lagt til den gamle skolebygningen som ikke lengre ble brukt til undervisning, og gjennomført slik en skoletime ble gjennomført på den tiden.

Som et grunnlag for å forstå lærerens tenkning knyttet til innholdet i undervisningen, viste jeg til den lydighet og innordning det gammeldagse skoleprogrammet som de hadde illustrert innebar. Elevene skulle bukke og neie, reise seg ved pulten og sitte ned når de fikk beskjed om det. Jeg spurte om hun kunne begrunne hvorfor hun mente at elevene hadde godt av å erfare og lære om det.

L: Ja, e trur det e' historie, det herran, både kultur, sånn som de hadd det før i tida. Å de har jo gjort intervju med både foreldra å besteforeldra, litt eldre folk, å (.2) e trur det e' litt sånn interessant førr dem å få gå litt telbake i tida å få sjå. Å det her med opplevelsan, (.3) korsen va det, korsen va det før i gamle daga. Å opplev, ikke berre å les fra ei bok, men å opplev det å lær sanga utenat, å det å bukk å nei, det må erfares, det går ikke an berre å læs se te. E trur også det her med (.) eh regla å norma, å (.) sånn som det ha blitt idag med litt, ja, lausslupne regla førr ungan i dagens samfunn, gjør at vi kan-, det e' viktig å sjå telbake, ka va bra før å ka e' bra no, å at vi- (.), vi kan ta kanskje nokka av det gamle telbake igjen.

(C2, S1: 5-12)

På bakgrunn av undervisningsorganiseringens betydning for innholdet i undervisningen kommenterte jeg at de var i den gamle skolebygningen, og spurte om hva hun mente det hadde å si for læreprosessen.

L: E trur det her med opplevelsan (.), det betyr veldig mye førr elean. Å (.) det at vi va på gammelskola, det at

det sett i veggan, å (.) å gå opp den smale trappa, å stå på to rekka utenfjerr der. Det (.2) det betydde en masse, trur e, at vi skull va i gammelskola istedenfjerr å va i det vanlige klasserommet, der det e' rosa veggan å-. (). Det blir ikke den samme opplevelsen. Å (.) det å va på et sånt lite rom, å litt intimt der, å det at vi fant fram litt gamle pulta å utstyr å plansja å sånn, de hadd på den tida, det- (.2), det betyr alt egentlig å ha det i klasserommet på den gamle skola.

(C2, S1: 14-20)

Jeg viste til at det ble brukt mange virkemidler, slik som å lære sanger fra gamle dager, kle seg ut, ha med melkeflaske, få tran o.l.. Læreren viste da til at de hadde brukt gamle bøker, lært bibelhistorie og Fadervår utenat. De hadde sett hvordan det var å være elever og lærer før i tiden. Jeg spurte om i hvilken grad hun syntes dette var annerledes i dag. Spørsmålet ble utdypet nærmere til å dreie seg om forskjeller med hensyn til måten å gå fram på som lærer overfor elevene, måten å lære på og kanskje måten å kommunisere på.

L: Ja. E trur jo egentlig at det (.5) det e' meire sånn (.8) vi kommuniser mye meir med eleven idag enn ka vi gjorde. Før i gamle dagan, sånn som det va i den her gammel skola, så va det leksom lærer'n som bestemt, å det va leksom ikke nokka å diskutere. Idag så har-, bør man iallefall ha like my respekt fjerr eleven som fjerr andre lærera, syns e. Å, men sånn va det ikke i- (.), fjerr. Men at det e ting som de hadd fjerr i tida å, som e' bra no og. Å det trur e kanskje det e' å lær utenat nån ting å- (.), ja. At det e' enkelte ting som vi ha tadd med oss, det trur e også, å det trur e e' viktig og.

(C2, S1: 35-40)

For å utdype nærmere metodeside og organisering viste jeg til at det var mange gode idéer i gjennomføringen av gammeldags skole. I den sammenheng spurte jeg om hvor de hadde fått alle idéene fra (C2, S1: 159-175). Hun svarte at idéene bygde på blant annet intervju av eldre mennesker i bygda. Før intervjuene hadde elevene fått mye informasjon om skolehistorie både på generelt og kommunalt plan. I tillegg hadde de brukt alt som fantes av lærebøker og en del lokalhistorie. Elevene hadde jobbet i grupper, og de hadde laget intervju spørsmålene selv (C2, S1: 155-158). Hun viste forøvrig til at de i arbeidet ofte satt i «klassering» (C2, S1: 64-68), også kalt «Klassemøte» (Jakobsen 1985). Hun syntes det var mye bedre å diskutere med elevene når de satt i slik klassering, enn når de satt ved pultene sine .

L: Vi kommer nærmere eleven, å (.) ja, å e syns det her med lytting, de lytta beire, å e syns sjøl som lærer det e' my beire, å vi får et meir intimt, ja (.), atmosfære, å (.) ja-. Så den måten syns e' veldig bra, å det bruka vi veldig mye i klassen og.

(C2, S1: 68-71)

På spørsmål om hun kunne fortelle litt mer om hvordan hun gjorde det når hun brukte «klasseringen», svarte hun:

L: Ja. Vi bruka, i (.) klasserommet- (.), e har sagt at vi ska møbler det sånn at vi ska få plass tel en klassering. Ei 'stund hadd vi det bak, å ei stund ha vi hadd det framme i klasserommet. Å: vi sett i- (.), de sett i en sånn sirkel. Å: (.) der bruka vi det som et fora egentlig, at e' det et eller ain't som ha skjedd, så sett vi oss i klasseringen. Det kan være ting eleven ønska å ta opp, eller ting som e, som lærer, ønska å ta opp. Å, så den syns e verka liksom at eleven lika faktisk.

(C2, S1: 73-77)

Jeg spurte om det var bestemte prinsipper som gjaldt når de satt i «klassering». Til det svarte hun:

L: [...] Det e´ de samme reglan der som når vi ska legg fram nåen ting i klassen, det at når det e´ en som snakka, så ska det vær heilt ro. Det e´ et av hovedprinsippa. Å det trur e e´ kjempe viktig, sånn at (.), ja, både der å ellers i- (.), om man e´ på konsert eller om man e´ i kjerka, eller kor man e´, atte (.) vi ska ha respekt før kvarandre. Å det å lytt. Det trur det e´ elevan treng veldig mye, fordi, ja, heile samfunnet e´- (.), det e´ mye lyd å det e´ mye uro, å akkurat det, det trur e e´ veldig viktig, å lære.
(C2, S1: 86-91)

I sammenheng med at hun viste til at «Klassemøtet» også ble brukt som organiseringsform når ting ble tatt opp som berørte hele klassen, fortalte hun at hun også brukte loggbok i kommunikasjonen mellom elev og lærer (C2, S1: 77-83). Hun trodde at det mange ganger var slik at det ikke var alle som våget å si noe når de satt i en «klassering». Da brukte hun loggbok, slik at de enkelte elevene kunne fortelle det hvis det var noe de syntes ikke var slik det burde være eller det var noe de lurte på. Da svarte hun med en gang, enten samme dag eller dagen etter.

For å avklare hvilke målsetninger hun knyttet til slik undervisningsorganisering, bad jeg henne om å begrunne nærmere hvorfor hun mente det var viktig å sitte i «klasse-ring» og at elevene var med på å planlegge.

L: Ja, e trur at vi kan ikkje driv skole sånn som vi gjord førr mange år telbake, kor lærer´n står som en sånn herran - Det her ska vi gjør! Førr vi får ikkje med ungan idag trur ikke e. Sånn at en (.) kombinasjon av det å vær myndig å å vær en kamerat på en måte, trur e e´ kjempe viktig. Å det (.), der trur e e´ tingen, å (.) hves du klare å få (.)-, då får du ungan med på det meste trur e (.), å at vi kan ha en- (.), ja du får en dialog med ungan rett å slett -. Å så trur e det e´ veldig viktig med de her (.) såkalte problemelevan, hves det e´ nån der, at-, å sjå det positive, ta de positive (.), ja, sjå det positive med elevan, i stedet førr at vi kanskje før, å- (.), jå, nån år telbake berre, alt det negative i skola, å så fekk de aldri hør om nokka positivt. Så det e- (.), det trur e også e´ viktig.
(C2, S1: 102-110)

Jeg viste til at de i planleggingsfasen innhentet opplysninger gjennom intervju. Videre spurte jeg om hvordan de kom fram til innholdet ellers, om det var læreren som hadde bestemt det i stor grad, om de hadde hatt en dialog om det eller hvordan det var blitt til.

L: Ja, både, både og. Vi- (.), vi snakka om at vi skull ha et opplegg om skola i gammel daga. Å då leksom, korsen kunn vi få det tel leksom, å (.) skull vi bruk klasserommet, skull vi bruk den her gammelskola, å ka (.), ka skull innholdet vær. Å innholdet bygg jo en god del på intervju som de har hadd og. Så: e trur e kan sei at det e´ en sånn (.) toveis-, at vi har begge to egentlig- (.5), ja, planlagt det. °Å elevan har vært med på det å-°. Men det e´ klart atte (1.2) eh (.8) det e´ jo kanskje e som har vært meire- (.), vært en hoved sånn-. Det må vær en sånn her (.5), en som organiser ting. Å det trur e e´ viktig at det e´ lærer´n. Men det trur e også atte (.), det e´ ikke berre det at vi ha vært der oppe å undervist i gammedags skole, men e trur det e´ det at de ha fått vært med å ordna tel skola der oppe. De har fått vært med på å ordna pulta. De har hengt plansja, å det gjør at det e´ veldig my læring i akkurat det og. [...] Å: (.) at det sto leksom ikke ferdig der. Det har ikke e vært-, det har e leksom holdt me litt telbake å-. Å det merka e jo no idag, på slutten når vi skull rydd telbake der, å (.3) det her med-, vi kom litt opp i en sånn konfliktsituasjon med elevan også, nån vil kanskje ikkje vær med å hjelp, å koffør skull de vær med å hjelp å- (.). Sånn at e trur akkurat det der va (.) veldig lærerikt førr elevan og, at de tar ansvar førr sårner ting og.
(C2, S1: 44-59)

Som grunnlag for nærmere utdyping av undervisningsorganiseringen viste jeg til at en elev hadde måttet gå i «skammekroken» i gjennomføringen av den gammeldagse undervisningen (C2, S1: 111-123). Jeg spurte da om dette var avtalt spill. Hun svarte at det var ikke avtalt på forhånd. De hadde vært i det gammeldagse klasserommet en gang. Da hadde de prøvd seg litt på hvordan det var der, hvem som skulle sitte sammen og slike ting. Hvordan hun skulle reagere underveis, var imidlertid noe som ble tatt der og da. Men elevene visste jo gjennom intervju at å praktisere «skammekrok» var vanlig i den gamle skolen.

Elevenes engasjement forteller mye om virksomme handlingsmønstre. Da jeg kommenterte at elevene var veldig med på det som skjedde, framhevet hun at hun trodde det var viktig at de var i det gamle klasserommet (C2, S1:124-129). Det hadde kanskje ikke blitt så høytidelig hvis det hadde skjedd i det ordinære klasserommet. Elevene hadde hatt lyst til å prøve hvordan det var på gammelskolen i gamle dager, så det var viktig å få prøve det og få følelsen av hvordan det var. Jeg kommenterte en episode som skjedde da de fikk tran (C2, S1: 177-200). Et par av jentene ble sittende med trana i munnen lenge, og synliggjorde for hverandre at de grudde seg til å svelge den ned. Det gjorde at den ene holdt på å kaste opp og løp på dør. Den andre fulgte etter. Læreren mente at slike ting sannsynligvis skjedde i gamle dager også. Det ble spurt om de selv kunne regulere når de ville gå ut. Til det svarte hun at de ikke gjorde slik til vanlig. De pleide å spørre om de kunne gå ut. Senere viste hun til at dette var noe avhengig av hva de holdt på med (C2, S2: 207-224). Hun mente at når en etter hvert lærte elevene å kjenne, så regulerte dette seg selv.

Jeg viste til at hun hadde sagt noe om naturlige rutiner i klassen. I den sammenheng spurte jeg om det var andre ting hun kunne peke på som gikk på slike naturlige rutiner de hadde i måten å opptre på.

L: [...] Å: (.) vi har gjort det heilt klart, eller e ha som lærer, e trur e må vær litt den som e´ myndighet også av å tel. E ha gjort det heilt klart det atte-, korsen e vil, å korsen at de ska vær overfor kvarainner, å prøv å begrunn det også, atte (.) ingen ska bli holdt utaførr, å står vi i ring å skal ha en sanglek, ehh så ska vi hold aille sammen i handa, å det e´ ikke nokka-. Å: (.) så sånner ting, det at det e´ ingen som skal bli holdt utaførr. Å at de e´ heilt klar ka det e´ slags grensa. Men e trur det e´ veldig vektig å begrunn det også, korførr har vi de herre (.) å ta de med på den her dialogen også. Men, (.2) e trur elevan idag, treng klare grensa. Å e trur det e´ så pass mye lause grensa både kanskje i heim å ellers i samfunnet. Å akkurat det trur e, at ska vi få det, et trivelig klassemiljø, å ha det trivelig ilag, så har e erfart atte (.) vi må gjør det ganske klart. Vi må ha det ganske klart tidlig på høsten korsen vi vil ha det. Vi ha laga klasseregla ilag. Å det e de som sjøl, som har- (.) De sto nede på, ja på døra her. [...]
Å de klasseregla e´ også sånn atte- (.), det e´ ikke sånn som vi berre ser på høsten, men etter ei stund så (.) - Korsen går det med de her klasseregla? Går det greitt, eller ka bør vi snakk om? Sånn at e trur det her-, e trur at elevan ønska å ha klare, klare grensa å. Det kan være greitt i en vikartime å, å driv med litt sånn spillopper å-, eller sånn at-, men elevan ønska, ønska grensa og. Å det kommer ganske klart fram når vi har kontaktmøta og, å- (.2), så (.5), ja.

(C2, S1: 213-230)

På mitt spørsmål om hvordan hun utøvet slik myndighet, svarte hun at det kanskje var på forskjellige måter (C2, S1: 232-233).

L: E- (.2), når vi har snakka om de her tingan, å gjort det heilt klart førr elevan at vi har, meir eller minner i fellesskap, eh bestemt oss førr det her, sånn må det vær, ska vi ha det trivelig

ilag, å ska vi vær så pass mange tima å-, i lag, så trur e egentlig at det (.), det behøv ikke så veldig, e føl at e behøv ikke som lærer så veldig mye å verken bruk stemmen eller sånn her. Men atte (.) vi e´ berre menneska vi lærera, det trur e viktig førr elevan også, å (.3) lær de te å forstå at man kan bruk stemmen av å tel, det e´ en nødvendig også (.), hvess det e´ nåen som, ja-. Å at, det kan gå på daga, korsen (.3) ja-, stemninga e´-, å (.) kanskje, ja, akkurat sånn som på elevan, at de, de kan ha daga kor de kanskje tål meire. Å det har vi lærera å. Å det trur e at (.) elevan ska forstå også. Det at vi ska respekter kvarainner å at vi må forstå kvarainner også, på sånner ting og.

(C2, S1: 233-242)

Da jeg spurte om det lå noe myndighet i måten å arbeide på, svarte hun at det var kanskje ikke hun den rette til å svare på (C2, S1: 243-252). Hun mente at det ikke lå slik myndighet i dette som læreren i gamle dager brukte. Hvis de skulle lære seg de nye undervisningsmetodene, trodde hun det var viktig med en tilrettelegger. En tilrettelegger måtte være myndig på sin måte, være en autoritet, men ikke autoritær. Der trodde hun hele kjernen lå. Hun viste til at hun var på et kurs for en stund siden. Da var det mange lærere som var usikre på hvordan de skulle klare alt det som det ble snakket om. De var redde for at det ville bli kaos i klassen. Hun mente at det var vel det de var redde for, at de skulle «slepp kaoset laus». Etter hvert som elevene lærte seg disse undervisningsmåtene, slapp de å vise så mye autoritet. Læreren kunne være mer tilrettelegger.

Som en nærmere forklaring viste hun til at da de begynte med prosjektarbeid, så de hvordan læreren var en slik tilrettelegger (C2, S1: 252-261). Hun håpet på en slik «balanse mellom de her» (lærerstyring og elevansvar) i undervisningen. Det var liksom hennes måte å gjøre det på og slik hun ønsket det, men de var ikke «kommet i havn» enda. Hun mente det var mange nye ting å lære underveis, både for lærerne og elevene. Da det ble kommentert at det kanskje ble utviklet rutiner underveis, som det lå mye myndighet i når dette ble lært, svarte hun at det var det hun mente. De kunne ikke bare «slepp kaoset laus», og så visste ikke elevene hva de skulle gjøre.

For å avklare perspektiver på didaktiske forutsetninger som relasjon i sammenhengen, spurte jeg om hun syntes at arbeidsrutinene var blitt ganske bra (C2, S1: 262-272). Hun svarte at hun følte at de var på rett veg, men at både lærere og elever hadde mye å lære ennå. Hun syntes det var mange interessant ting i den nye læreplanen, men de kunne ikke «gap over alt» på en gang. Innføringen av den nye planen skulle jo ta 3 år. De måtte også tenke på at elevene kanskje hadde blitt undervist på andre måter før, og at de skulle ha elevene med på dette. Hun viste til at disse elevene nå hadde lært seg en del ting, blant annet prosjektarbeid. Det mente hun var en helt ny måte å lære på. Samtidig uttrykte hun at det var en «kjempe spennanes ting», men at det krevde mye tilrettelegging av læreren.

Hun hadde tidligere sagt at hun mente at elevene også hadde godt av å lære noe utenat (C2, S1: 130-143). I den sammenhengen spurte jeg om hvilke måter hun syntes det var viktig å lære på. Da viste hun til at når hun sa dette med utenatlæring, så var det fordi hun mente at vi ikke helt skulle glemme den måten å lære på. Hun mente at noe kunne «leksom pugges», hvis det var mulig, slik som gangetabeller og formler når de kom litt lengre opp i klassene. Sett i sammenheng med det påpekte hun at det var klart at forståelse var viktig. En slik puggeskole som var vanlig før, forsto de lite av. Å la elevene få oppleve ting mente hun var veldig viktig. Hun viste til at eksamen i ungdomsskolen var i ferd med å bli annerledes, og at elevene fikk bruke bøker. Slik prøvde de å lære elevene å forholde seg allerede på mellomtrinnet. De skulle gå på biblioteket og hente kunnskap. Læreren kunne ikke lengre stå framme ved kateteret og si at slik er det, men heller

vise til hvor de kunne finne forskjellige ting. Hun mente at en lærer skal også fortelle litt, men hun trodde at en «blanding av forskjellig» (måter å undervise på) var viktig. I den sammenheng viste hun også til at i den nye læreplanen var det lagt opp til at elevene skulle være mer delaktige (C2, S1: 155-158).

På mitt spørsmål om hvorfor hun mente det var viktig å finne fram til kunnskap selv, svarte hun at hvis elevene skulle «host opp» det som læreren nettopp hadde sagt, så trodde hun de lettere glemte det (C2, S1: 144-152). Hun trodde at det var «veldig mange som søv, [...], i klasserommet på en måte». Hvis de fikk gå selv og hente fram og være delaktige, så mente hun at de husket bedre. I den sammenheng viste hun til at de i den gammeldagse skolen i større grad leste om ting, men at de i dag var ute i all slags vær og opplevde ting. Det mente hun ble noe helt annet.

Det andre undervisningsopplegget ble på samme måte etterfulgt med intervju. Det faglige innholdet i dette opplegget hadde dreid seg om å anskueliggjøre og drøfte forskjeller mellom regler og normer i forskjellige forhold i samfunnet før og nå. Overordnet emne hadde tittelen «Sammen med andre». Emnet inngikk i det samme mer omfattende temaopplegget som det første opplegget. Elevene viste korte dramatiseringer for å anskueliggjøre konfliktsituasjoner og løsningprosedyrer tilknyttet disse ut fra gjeldende tenkning for 2-3 generasjoner siden og i dag (C2, S2: 2-15). Dette var en slags framføring. Regler og normer før og nå ble deretter drøftet. De drøftet både skrevne og uskrevne normer og regler i samfunnet.

L: [...] Men e tur jo at ungan-, idag så (.5) lær de jo littegrann om konfliktløsning, å korsen kan du løys en, en konflikt. Men før (.) så va det leksom (.5), den sterkaste, å den-, du mått berre-. Men det e klart at det va ikke så alvorlig kanskje. E vet ikke e. De løyst konflikta kanskje, men- (.). Ja, e trur ikke det va berre rosenrødt før, på en måte, e trur det va ganske-. E ha hørt historia sånn her fra før i gammel daga, >skull e sei<, å e trur det va nåen som fekk sånn ganske hardkjør. Det va ingen lærera som (.) tok affære, før det va leksom sånn, va du svak, så va du svak, å va du sønn av en prest så fekk du leksom kanskje litt beire behandling å: -. Så e trur at det gikk på litt andre ting, å litt sånne ting å kanskje-.

(C2, S2: 111-119)

Hun mente at dette med konfliktløsning og regler og normer var noe de holdt på med hele tiden i skolehverdagen (C2, S2: 23-26). Rollespillet var for å vise slik overordnet at det var på denne måten de jobbet. På mitt spørsmålet om de brukte rollespill på andre måter, svarte hun at de brukte rollespill stort sett i alle fag (C2, S2: 16-31). Før hadde de passet på å gi elevene bestemte roller fordi de var redde for at det skulle bli kaos. Etter hvert hadde de blitt flinkere til å ikke tenke på at det ble kaos, men heller tenke på at det var læring.

Som del av dette med regler og normer før og nå hadde de latt matpausen inngå i en anskueliggjøring av hvordan et måltid foregikk før og nå. Mellomtrinnet hadde kledd seg ut som i gamle dager. De satt forholdsvis pent og pyntelig ved bordet som var dekket med hvit blondeduk. Elevene på 8. årstrinn var invitert inn for å vise trekk ved et måltid i dag. For å forsterke kontrastene sang elevene på mellomtrinnet et religiøst bordvers, og en elev leste opp regler for bordskikk fra slutten av attenhundretallet. Elevene fra 8. årstrinn sang et «verdslig» bordvers, og viste en mer løssluppen og for i dag naturlig holdning ved bordet. En av elevene på 8. årstrinn leste opp de reglene som de hadde kommet fram til gjaldt i dag.

L: Ja, det e' som e sa i stad, om skolen i gamle daga. Vi så på to forskjellig slags bordskikk, å kor stor forskjell det va egentlig. Men (.), eh sånn som e sa tidligar, kan de lær nokka av det? Va det nå så (.3) dumt eller rart det de hadd før? Kanskje vi kan møtes litt på halvveien, å:- (.), ja, at vi kan diskuter, diskuter ting etterpå. Å då e' det lettar med-, når det visuelt e' blidd lagt fram enn ka med å les fra ei bok, trur e på en måte.

(C2, S2: 42-46)

For å få en nærmere avklaring på perspektiver på undervisningsorganiseringen i dette opplegget, spurte jeg om hvordan opplegget var planlagt (C2, S2: 120-125). Hun svarte at lærer og elever hadde planlagt noe sammen, men at stort sett så var det hun som hadde hatt ideene. Videre påpekte hun at hun syntes at de på en måte fikk litt dårlig tid til å oppsummere det. Lengre ute i intervjuforløpet påpekte hun at det var meningen at de skulle ha en oppsummering senere, både det med gammel skole, det med regler og i det hele tatt måtene de hadde arbeidet på nå ei stund (C2, S2: 361-364). Da det ble spurt om hvor hun hadde idéene fra, svarte hun at ideene til dette hadde hun tenkt ut selv, men det sto vel noe om dette med bordskikk i det læreverket de brukte (C2, S2: 48-51). De reglene hun brukte fra gamle dager, hadde hun funnet i en lærerveiledning fra slutten av attenhundretallet (C2, S2: 342-347). Da jeg kommenterte at det var smart å få 8. klasse koplet inn, svarte hun at det var en liten skole, og at det var fint å vise hverandre hva de gjorde (C2, S2: 52-59). Det gjorde de ganske ofte. Hvis de f.eks. laget et skuespill i engelsk om Rødhetten, fikk de noen fra småskoletrinnet eller ungdomstrinnet til å komme og se på.

Elevene hadde vært svært disiplinerte i dette opplegget. På bakgrunn av det spurte jeg om hvilke innfallsvinkler hun trodde var best for å påvirke holdninger og atferd (C2, S2: 73-86). Til det svarte hun at hun trodde det var opplevelser. Hun mente at de derfor måtte bli flinkere til å bruke samfunnet rundt seg og kanskje også bygda mer. I motsetning til at de stort sett hadde brukt bøkene før, mente hun at det var mange ting å hente rundt omkring i nærmiljøet. Videre ble det spurt om hva det var mer som påvirket elevenes atferd. Til det svarte hun at hun trodde at elevene gjorde slik som foreldrene og lærerne gjorde, ikke slik som de sa.

L: Det trur e. >Det e' sånn. Det e' alfa å omega<. [...]
Det e' jo klart det i det her samfunnet, ja, som de ser (.3) mye regla å norma som e' (.5) brutt opp på en, på en måte, å eleva de kan hør veldig my bannskap å veldig my sånn vulgæruttrykk i radioen, å (.) ka ska de tru på egentlig? Å det e' klart det atte (.), e trur det e' en oppgave vi i skola, i skola har å (.2) vi ska sjå som (.), som viktig. Så: (.8) det e' klart at de kan lær kvarinner å les å de kan lær kvarinner å-, men e trur det blir berre sånn (.), på et plan, ikke på heile. Det blir leksom ikke nå heilheit i det. (4.0)
Det e' et samspell. Det e' klart det at ska du lær gruppearbeid, så kan du ikke sett aleine heile året, å: (.2), å jobb. Då må du lær igjennom konflikta, å skull du opplev en konflikt, så e' det klart at då må du få klart opp i en konflikt å følt det på:, på kroppen, ka vil det sei å kom opp i en konflikt.

(C2, S2: 91-103)

Samtidig mente hun at læreren kanskje heller ikke skulle blande seg opp i alt det elevene var opptatt av (C2, S2: 134-143), men gi elevene rom for å ordne opp selv. Det syntes hun at elevene etter hvert faktisk hadde blitt flinke til.

Jeg spurte om det stort sett fungerte slik som hun hadde tenkt (C2, S2: 307-326). Hun svarte at det ikke var så mye avvik fra hvordan hun hadde forestilt seg det, men at når det skulle være på gammeldags måte, så kunne elevene ha sittet «litt meire pent å pyntelig» ved bordet. Hun mente

at de kanskje på forhånd skulle ha arbeidet mer med hvilke roller de skulle ha i denne sammenhengen. Samtidig viste hun til at det ble en annerledes situasjon for dem da de kom ned på et vanlig klasserom, og at det kanskje ble litt for vanskelig for dem å vite hvilken rolle de egentlig skulle innta. Det ble uttrykt enighet om at det kunne være vanskelig å holde alle perspektivene på en gang, men at atmosfæren jo var høytidsstemt og alvorlig.

Det tredje undervisningsopplegget ble på samme måte etterfulgt med intervju. Dette opplegget igangsatte et prosjekt vinklet mot skolemiljøet. Som innledning til prosjektet hadde elevene sittet i «klassering» og drøftet temaet samarbeid (C2, S3: 2-11). Jeg spurte om hva slags mål hun hadde med «Klassemøtet». Hun svarte at målet var å høre hvordan elevene hadde det i det daglige. I den sammenheng viste hun til at elevene hadde skrevet i egne loggbøker på forhånd, og mente at når hun brukte denne loggboka fikk hun god kontakt med elevene. Da visste hun «hva som rørt sæ i tankan deres». Hun mente at hvis hun hadde hatt «Klassemøte» direkte, uten slik loggbok først, så trodde hun ikke at elevene ville være så pass ærlige som de var når de på forhånd hadde gitt synspunkter til kjenne. Så kunne de snakke om disse tingene etterpå, uten å nevne «navn eller nokka sånn». Målet var å ta elevene på alvor og forsøke å ha det fint sammen.

Jeg kommenterte at elevene hadde mange synspunkter (C2, S3: 13-20). Samtidig viste jeg til at hun spurte dem som sa minst om hva de syntes. Hun svarte at det var typisk i denne klassen, og kanskje i mange klasser, at det var noen som hadde lyst til å prate og hadde synspunkter om veldig mange ting. Noen var mer tilbakeholdne enn andre, men de ville gjerne skrive i loggen. Derfor trodde hun loggen var «kjempfin», for der fortalte alle hvordan de hadde det.

Jeg spurte om hvilken betydning hun mente «Klassemøtet» hadde for undervisningen og samarbeidet (C2, S3: 23-36). Hun mente at jevnlig «Klassemøte» hadde mye å si. I den sammenheng påpekte hun at de kom nærmere hverandre når de satt slik sammen. Det ble litt mer intimt på en måte. Når de skulle snakke om ting som hadde med fellesskapet å gjøre, ble det en helt annen atmosfære når de satt i ring. Hun syntes dette hadde veldig mye positivt med seg, og hun hadde inntrykk av at elevene likte det også.

Sett i sammenheng med drøftingen av bruk av «Klassemøtet», kommenterte jeg at det å være aktivt med og si sine meninger vel også hadde en verdi i forhold til arbeidet ellers (C2, S3: 37-44). Hun svarte at det trodde hun, og viste til at slikt opplevde ikke hun da hun gikk på skolen. Å ha kontakt med elevene og være på bølgelengde trodde hun var nødvendig hvis en skulle «overlev som lærer» i dag. Hun viste også til det hun hadde sagt tidligere om at en som lærer skulle ha en viss autoritet, men likevel ta elevene på alvor. Hvis noe hadde skjedd, satte de seg i ring og snakket om ting. I den sammenheng viste hun selv tilbake til at hun, i samtalen i «klasseringen», bad en elev om å utdype nærmere hva hun mente med det hun sa (C2, S3: 337-342). Læreren mente at det var viktig å la elevene få lov til å begrunne og utdype hva de mente. Det trodde hun også gjorde at elevene ble flinkere til å tenke over hvordan de tenkte og til å uttrykke ting. Hun hadde tidligere framhevet betydningen av en god dialog mellom lærer og elever.

L: Ja, e trur ehh (.2) når det gjeld dialog, så trur e at det e´ (2.5) det e´ vektig atte- (1.0), det at vi lytta tel (.4), tel elevan. Å det atte, e trur elevan merka ganske fort om vi lytte eller ikke, om det leksom e´ berre i forbifarten. Å: vi har det veldig travelt på skola å sånn. Men e trur det e´ veldig vektig som voksen person også, at vi-, vi tar oss tid te elavan. Å då må vi heller berre (.4) kanskje la vær nokka ainna, men at vi lytta te dem. Så: (.3), eh det trur e e´ vektig. Det at

vi (.) prøv å bli kjent med kvarainner så pass godt at vi kan-, de veit kor de-, de har klare grensa, å- (.9), ja-, de veit ka de-, ka som e´ lovlig å ikke lovlig, å at vi- (.), det å respekter kvarainner å-. Ja.

(C2, S2: 230-237)

På henvisning til at hun hadde sagt at hun mente at voksenrollen skulle være litt annerledes enn kameratrollen, svarte hun:

L: Ja, det trur e´ litt viktig at, på ei sånn lita skola så e´ det veldig lett å komme nær, komme nær ehh (.2), nært elevan, men e trur du bør behold ei vess avstand å at vi fortsatt ska vær en autoritet. Å det trur e (.2) ehh elevan vil også, at vi skal vær på, på en måte. Men (.) selv om vi e´ en autoritet, så trur e at vi kan- (.), vi kan snakk godt ilag å at vi kan ha det fint ilag, å: det e´ ikke berre bestandig berre læreran som veit eller kan, kan >bestandig i aille sammenhengan<. Å e opplevd førr, i ungdomsskola, når år telbake, kor e (.), e vesst sjøl at e hadd gjort en feil, å det va veldig- (.). Ja, e hadd gjort en feil å kanskje gjedd de førr mye leksa. Det va-, e huska ikke akkurat den konkrete tengen, men iallfall så følt e at e hadd- (.), e hadd gjort nokka galt. Då tenkt e leksom - Ka gjør e? Å så fortelt e det tel elevan dagen etterpå, at det derran va dumt atte-, at e gjord altså. Det e-, e burde ikke ha gjort det. Å då va det nåen eleva som sa- Å, herlighet, kan virkelig lærer´n innrøm feil? Å det trur e at (.5) hvesst at vi (.2) ser på oss som vanlige menneska, å vi læreran e´ nån sånn, vi har egentlig en sånn glorie over, ((latter)) over hauet. Men det atte- (.), ja vi e´ menneska vi og, å (.) at de ser at de må behandel oss som menneska, å at vi (.) kan sei unnskyld tel elevan, å de kanskje gjør te oss en gong, å at vi- (.), vi får en my beire dialog sånn også. [...]

At vi- (.) Ja, e trur at det å respekter kvarainner, å hør på kvarainner å, selv om vi e´ liten eller stor, det e´- (.) Det e´ kjempe viktig.

(C2, S2: 241-258)

Jeg viste til at de etter det innledende «Klassemøtet» snakket om klasse og skolemiljøet, og at det ble pekt på muligheter for prosjektrettete tiltak (C2, S3: 46-53). I denne drøftingen kom elevene fram til at de kunne gjøre noe for de yngre elevene, de eldre elevene eller gjøre noe for å bedre eget klassemiljø. Læreren hadde som en mulig innfallsvinkel for valg fått undersøkt hvilke holdninger elevene på småskoletrinnet hadde til at mellomtrinnet kunne gjøre noe for dem. Hun hadde også undersøkt hva de eventuelt kunne tenke seg ble gjort. Etter «Klassemøtet» gjennomgikk de strukturer for framgangsmåter i prosjektarbeid, slik som å lage hovedspørsmål, sette opp samarbeidsavtale og skissere mål. Strukturer for framgangsmåter som de hadde arbeidet med tidligere og skulle ha visse forutsetninger for å mestre, ble skrevet på enkelte av greinene på et «prosjekttre». Dette «prosjekttreet» var hentet fra Hoels (1997) bok «Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen. Lærerens bok». Elevene gikk så i grupper og laget samarbeidsavtale, hadde idédugnad, laget idéskisse og etter veiledning på idéskissen prosjektplan. Til slutt skrev de logg på denne planleggingsfasen. I dette arbeidet brukte de maler for samarbeidsavtale, nedtegning av idéer, idéskisse, prosjektplan og loggføring, hentet fra samme lærerveiledning.

Elevengasjementet og mestringsnivået står sentralt for å forstå handlingsmønstrene. På spørsmål om hvordan hun syntes arbeidet gikk, svarte hun at hun syntes det gikk veldig bra (C2, S3: 55-59). Hun syntes at ei gruppe skilte seg særlig positivt ut. Samtidig viste hun til at dette var en helt ny måte å arbeide på for elevene. Det krevde mye av dem, ikke bare med hensyn til å arbeide i gruppe, men også med hensyn til det arbeidsmønsteret de skulle igjennom. Hun trodde at de lærte veldig mye ved å arbeide på denne måten.

Jeg viste til at det jo var visse ting de skulle lære mens de arbeidet med dette, som å lage samarbeidsavtale, skrive logg, m.m. (C2, S3: 60-71). Ut fra dette spurte jeg om hvilken betydning

hun mente det hadde at de lærte det i form av et mønster. Hun svarte at de laget ikke et visst mønster bare for å lage et mønster, men at de tingene var veldig viktige i arbeidet. Det å holde frister og avtaler og slike ting bidro til at de fikk litt mer ansvar både for sitt eget arbeid og overfor de andre også. Hun mente at hun opp gjennom tidene hadde opplevd at elevene hadde hatt veldig lite ansvar for eget arbeid. Det hadde liksom vært læreren som hadde bestemt det på forhånd. Elevene fikk kanskje litt mer forhold til arbeidet når de var mer med, og kanskje følte at de var mer med også. Hun mente at det også var veldig viktig at elevene visste på forhånd hva som ble vurdert, at de visste at de skulle vurdere seg selv og at veilederen ville gi en vurdering til slutt (C2, S3: 146-154).

Da jeg uttrykte at elevene var veldig med i oppstarten da det ble snakket om strukturene for prosjektarbeid, og at de også var aktive i planleggingen i gruppene, sa læreren seg enig i det (C2, S3: 72-87). Hun viste til at en av elevene på 7. årstrinn hadde kommentert at det var veldig greit å ha vært igjennom prosjektarbeidsmetoden flere ganger, slik at han visste hvordan han skulle gjøre det. Samtidig påpekte hun at for elevene på 5. årstrinn var denne arbeidsmåten veldig ny. Hun mente at arbeidet gikk bedre etter hvert, og at man ikke kunne regne med at man skulle klare alt med en gang.

Da jeg viste til at elevene hentet bestemte bøker på biblioteket, arbeidet i grupper på hver sine rom og tok ansvar, svarte hun at det var de vant med (C2, S3: 88-90).

L: [...] Å e trur jo det e' derførr atte (.3) e veit leksom korsen det her-, ha e vest at det bi kaos, så hadd e ikke gjort det. Da hadd e kanskje plassert de i gruppe på, på klasserommet mett, men e trur det e' litt vektig i den ehk prosjektmodellen også at de-, det e' ikke en veileder som ska stå over dem heile tida. De ska få et ansvar, å vær aleina, å prøv å finn ut idéa, å prøv å løys gruppeproblem å konflikta også. Men at en veileder ska vær te stede, å hvess atte, hvess det e' at de kjør se fast, så ska du-, så ska du vær der. Å: (.2) så e har ikke nokka problem med å la de gå på biblioteket eller i- (.), e trur det e' leksom det e' en sånn måte de må lær se etter kvert, te å hent opplysninga å at vi kan stol på dem. Men det e' jo kanskje .hh det vi e'-, hh har vært mest redd førr ehk, når vi ha holdt på med vanlig klasseundervisning, at det ska bi kaos hvest at de-, de fikk ikke gjort det de skull gjør.

(C2, S3: 90-99)

Læreren ble spurt om hva hun mente måtte være til stede for at prosjektarbeid og «Klassemøtet» skulle fungere så bra som det gjorde (C2, S3: 125-134). Da henviste hun til arbeidet med klassemiljøet. Hun mente at det ikke var bare å sette i gang med slike ting. Klassen måtte være moden for det. Hvis hun skulle ha begynt med en ny klasse, ville hun ha blitt kjent med klassen først. Hun måtte snakke med dem, vite at hun kunne stole på dem og at de kunne få en viss frihet under ansvar. Hun syntes prosjektmodellen var en veldig fin måte å undervise på, men trodde at elevene skulle være litt trygge på de andre i gruppen.

L: [...] Å derførr så trur e prosjektmodellen det e' en- (.), når e ha jobba i fleire år, så går det automatisk det herran, å de lær se tel å innorden se (.), nye etter kvert, sånn at de bi flenkar te det herran, men (.) altså man har en del sånn nybegynnervanska å at man (.) kanskje ikke tørr å så slepp heilt laus med en gong. Å det trur —> e e' naturle, å det trur e at (.) det må man sjå på alt etter korsen elevmasse man har, >kull e sei<, at at i den klassen, den her klassen, så kan man gjør det altså, men i en ainna klasse så kunn e ikke gjør det altså. Da må e berre vent med det altså. Så: (.) e trur prosjektmodellen, det e' greit at du har en- (.), du har en sånn vess struktur å en vess sånn herran ramme altså, men (.) innaførr der, så trur e ikke du heile tida du kan gjør akkurat det samme. Då må du leksom sjå littegrann på kor langt de e' kommen, å kor moden, å kor- (.2), ja, kor mye ansvar de tar, å korsen du kjenn elevan rett å slett.

(C2, S3: 173-182)

På spørsmål om hun på forhånd så for seg hvordan arbeidsforløpet kunne bli, svarte hun at det kunne blitt både det ene og det andre (C2, S3: 183-197). Dette ville være noe avhengig av dagsformen til alle partene. Det kunne ha skjedd at elevene var trøtte og slitne, og at de ville synes at arbeidet var kjedelig. Så mange ting kunne ha skjedd. Hun mente at det var kanskje derfor at de som lærere var redde for å prøve nye ting. Samtidig påpekte hun at det var viktig å våge å gjøre nye ting. I den sammenheng viste hun til at det var slik hun hadde tenkt denne dagen. Om det ikke gikk så bra, så hadde de lært noe av det.

Jeg viste til at elevene hadde mange idéer i prosjektplanleggingen, og at en gruppe hadde måttet inngå kompromiss etter at gruppen syntes å dele seg med hensyn til to mulige alternativer (C2, S3: 278-296). Læreren viste da til at samarbeidsavtalen jo fastslo at de regnet med at de som ikke sa noe, var enige. Hun mente at slike avtaler gjorde det litt alvorlig for elevene å jobbe på denne måten. Da jeg kommenterte at det ikke var sikkert at de hadde følt det like betydningsfullt hvis de hadde stått mer fritt, svarte hun at balansegangen mellom frihet og å ha visse rammer var veldig viktig.

L: Men at du, du, du ser an leksom, klassen å:- (.), å: ja, både som lærer, ka du føl de trygg i, trygg på, å elevan ka de, ka de kan, kan mester. Ellers så kan du ta de vann over hauet. Så kann du (.) ehh skrem vekk elevan trur e også, det her bi så mye atte (.) det her bi kjedelig. At du må leksom føl de litt fram der og.

(C2, S4: 410-413)

Jeg viste til at elevene ga hverandre god respons og at et skikkelig samarbeid skjedde (C2, S3: 118-124). Hun svarte at de hadde arbeidet mye i grupper. Det mente hun utgjorde et grunnlag for at de etter hvert hadde blitt modne for å arbeide i prosjekt. Hun hadde tidligere forklart at noen ganger fikk også elevene bestemme gruppeinndelingen (C2, S1: 294-304). Som en fast ordning hadde de brukt lærerbestemte grupper over tid. Hvis det var konflikter og slike ting, mente hun det var viktig at de prøvde å løse det i gruppen. Hun mente at det lå mye læring i at de måtte ta ansvar.

Det fjerde undervisningsopplegget var videre gjenstand for intervju. Dette opplegget om «Familien - et lite samfunn» inngikk i et omfattende temaarbeid. Det totale opplegget integrerte flere fag (C2, S4: 126-135 og forklart nærmere utenom intervjuet). I heimkunnskapsfaget hadde elevene hatt i lekse at de skulle vaske badet hjemme en dag og rommet sitt en annen dag. Elevene hadde hatt matematikkoppgaver, hadde tegnet søylediagram over antall barn i familiene, ulike yrker, etc. De hadde diskutert lommepenger, sparing og budsjett. Den delen av opplegget som her var valgt ut som grunnlag for intervju, hadde startet med at elevene satt i klassering og samtalte med utgangspunkt i bilder. Samtalen hadde tatt utgangspunkt i roller og forventninger som familiemedlemmer kunne ha til hverandre. De hadde drøftet betydningen av å ha tid til hverandre, hvordan de kunne lære av hverandre og betydningen av arbeidsfordeling. I tilknytning til dette inngikk en dramatisering. Til slutt arbeidet elevene med et arbeidsprogram.

Jeg spurte først om hun kunne si hva som var de viktigste hensiktene med opplegget hvis hun så helhetlig på det (C2, S4: 2-19). Hun mente at det var at elevene skulle se at de var en del av både et større og et mindre samfunn. De skulle forstå at de hadde viktige roller, på samme måte som andre familiemedlemmer, hvis familien som et lite samfunn skulle fungere. Elevene skulle også

lære å reflektere over at det fantes ulike familiestrukturer. Det å ta seg tid syntes hun også var viktig å sette fokus på, både for elever og foreldre. Hun hadde i sammenheng med dette opplegget lagt inn at foreldrene skulle ha litt tid til barna. Det var på forhånd avtalte med foreldrene at elevene skulle gjøre de praktiske gjøremålene de fikk som hjemmeoppgaver. Forøvrig skulle foreldrene sette seg ned sammen med barnet sitt og bla i et klassealbum. Dette albumet fikk elevene ha med seg hjem etter tur (C2, S4: 132-134).

L: [...] Å: at de ska bi litt sånn bevisst på det de og. Det trur e e' veldig viktig å. E trur ikke det e berre ungan som ska lær nokka av det, men at (.) kanskje foreldran ska få litt sånn (.) å tenk på og, i det her oppjaga samfunnet som vi har no.
(C2, S4: 19-21)

Læreren viste til at elevene da de satt i samtaleringen, trakk fram ting de var opptatt av og ting de hadde sett på TV (C2, S4: 30-36). Hun mente at det var viktig å ta seg tid til å snakke om det elevene trakk inn i samtalen, ikke bare det hun hadde lagt opp til. Jeg spurte da om hun kunne si noe om tenkningen som lå til grunn for måten hun forsøkte å motivere elevene på i innledningen til dette emnet.

L: Ehh, ja. Det va leksom-, vi skull prøv å sjå littegrann sånn telbake i: ehh-, i tid, å litt sånn historisk. Vi skull leksom ehh eh (.) ja, korsen har familiestruktur'n vært før, å korsen har det vært i: (.) idag, å de kunn sjå (.) ehh litt sånn perspektiv over det. Å så fikk de leksom- (.), e lest ei fortelling då ifra-, om-, som de fortelt om- (.), det va bestemora å en gutt som satt å så i et album. Å så fikk vi en samtale rundt omkring det. Å e syns det e' mye greiar å kunn les ei fortelling (.) som har nokka (.) med emnet å gjør. Å så ut frå det ehh (.) ja, få i gang elevan.
(C2, S4: 39-44)

På spørsmål om hva hun ville oppnå med dramatiseringen, svarte hun at de kanskje kunne sette seg inn i situasjonen til andre barn, hvordan disse barna opplevde hverdagen (C2, S4: 22-28). Hun syntes at særlig den ene av de to gruppene mestret dette veldig godt, og at det kanskje skyldtes inspirasjon fra noe de hadde snakket om i samtalering dagen i forvegen.

L: [...] Vi hadd et bilde igår kor ehh-, når vi satt i ring om-, ehh, vi snakka om det at det va ikke aille ungan som hadd det så bra. Å det blei de veldig fasinert av, før vi så et bilde av-, det va ei mor som slo en unge.
—> Å e trur kanskje det va det som (.) motivert de, jentegruppa, før å leksom å lag det skuespillet der. Det va det e skull-, prøvd å få dem te å så sei idag. ((latter)) Men det ((latter)) det va leksom ikke heilt- det, det-, de fann leksom berre på det derran å kanskje sånn atte-. Ehh, så:, ja (.), e trur i alle fall det e' viktig i motiveringsfasen å: (.)2 ikke berre kom med et ark å sei no ska vi-, no ha om det, å no må dokk berre bla opp boka å så ska vi leksom, men- (.), ja, kanskje motiver på forskjellig måta, kanskje en gong ei fortelling, kanskje en gong ei:- (.), ja, nokka ainna, et bilde eller -.
(C2, S4: 46-54)

Jeg viste til at elevene etterpå vurderte egne og hverandres rollespill, hvorfor det gikk bra og hva de ville oppnå med det. I den sammenheng spurte jeg om hvordan hun syntes de klarte rollespillet (C2, S4: 55-68). Hun syntes at de egentlig klarte det bra. Videre påpekte hun at hun trodde det var viktig at en ikke bare lot elevene ha et rollespill, og så var en ikke så nøye på hvordan det ble. Det var viktig å ha en mening med rollespillet og en oppsummering etterpå der de fikk vurdere selv.

I sammenhengen med at det ble snakket om elevvurderingen, viste jeg til at elevene mente at det gikk så bra fordi læreren valgte å ha en jentegruppe og en guttegruppe denne gangen.

L: Ja. Ja, det hadd de ja. Ja det va jo-, det hadd leksom ikke e tenkt på. Det va kanskje= ((latter)) at man e´ litt ulik der. Men det som slo me i: (.) i går, det va det atte-, e syns de blei= [...] = så fort enig leksom at-. Førre nåen gonga så ha det vært sånn, ja men vi treng leksom ikke det, å kofførre ska du vær med, å leksom-, du kan vær med på nokka ainna. Men ehh- (.), så at det va —> berre jenta der, det:- (.), å at de sjøl sa det leksom at-, det e´ på grunn av at vi e´ berre jenta at det-, det går så greitt, det (.) overraska me littegrann, men det kunn jo vær. ((latter)) [...]
(C2, S4: 69-77)

Arbeidsprogrammet hadde gått ut på at de skulle lese en fortelling og male et bilde slik de trodde hovedpersonen i fortellingen malte dette. De skulle lese et stykke utdelt på ark med tittelen: «Du er med i mange fellesskap». Dessuten skulle de lage en tegning av seg selv som beskrev egen viktig rolle, eller skrive om denne rollen og hva som ble forventet av han/henne i denne rollen. De skulle også lage slektstre, undersøke lover og regler for barns bestemmelsesrett ved skilsmisser og samværordninger, barnekriminalitet og eventuelt andre lover som de syntes var interessante. I tillegg skulle de lese et stykke i læreboka. Deretter skulle de finne et dikt eller vers, eventuelt dikte et selv, om det de leste. Dette diktet eller verset skulle skrives på et ark, og monteres på selvlaget, reproduisert papir som de hadde laget på forhånd. I arbeidet med dette programmet kunne elevene selv bestemme hva de ville gjøre først og sist, og om de ville samarbeide to og to (C2, S4: 90-98). Arbeidet var blitt avsluttet med et «Klassemøte» der de enkelte kommenterte kort hvordan de hadde arbeidet og hvilke planer de hadde videre (C2, S4: 423-435) .

Arbeidet med å feste diktene på de reproduserte papirene hadde skjedd på formings-rommet, et stykke unna klasserommet. Læreren hadde lagt fram en del hjelpebøker og brosjyrer på et bord i klasserommet (C2, S4: 99-102). Elevene hadde dermed beveget seg mye rundt i løpet av dette arbeidsprogrammet. Læreren viste til at elevene nå i større grad spurte om og hentet fram opplysninger i stedet for slik det var før at læreren formidlet opplysningene (C2, S4: 104-112). Hun fremhevet i den sammenheng eiendomsfølelsen til kunnskapene og at de dermed husket det bedre.

Jeg viste til at enkelte av delene i temaopplegget hadde prosjektpreg. Da sa hun at hun ville ikke kalle det prosjekt (C2, S4: 122-165). Hun syntes liksom at det lå litt mer i et prosjekt. Enkelte likhetstrekk med prosjektarbeid ble drøftet. I den sammenheng framhevet hun at det var viktig å la elevene få muligheter til å klare ting selv, innenfor visse rammer. Hun mente at det lå mye læring i at de måtte jenke seg etter hverandre, og klare å ordne opp i ting på egen hånd. Det syntes hun at elevene hadde blitt flinkere til etter hvert. Hun framhevet også det å arbeide med gruppen hvis den ikke fungerte. Det syntes hun hadde gitt resultater. Elevene hadde blitt flinkere, men det mente hun krevde at en bevisst arbeidet med slike ting.

I sammenheng med at jeg viste til at de jo hadde visse arbeidsmønstre som kom til nytte i prosjektarbeid, slik som f.eks. «Klassemøtet» og det å skrive logg, spurte jeg om hun kunne peke på hvilke andre slike innarbeidete mønstre de hadde og som hun syntes kom til nytte i prosjektarbeid (C2, S4: 166-266). Hun viste da til det å kunne samarbeide med ulike elever, det å bli satt i en prosjektgruppe, å måtte både gi og ta og at klassen gjorde avtaler. Likedan viste hun til

det at elevene vurderte seg selv og vurderte arbeidet. Hun viste også til holdningen som lå til grunn da hun påpekte en episode som hadde skjedd ute.

L: [...] isteden før e sa at no ha dokk vært å tatt akebrettan, no leksom -, no må dokker, hør her-, så fikk ho her, ho XX, ho fikk leksom-, ja, men ho kunn fortell ka det va, ka de hadde gjort som de ikke burde gjør-. At ho fekk leksom vurder se sjøl. At (.) ehh istedenfør at e skull fortell ka de-, så fikk ho leksom vurder se, det å-, ja. Å så det å vurder se sjøl, å det du gjør, at det e´ også en ting som e trur e´ nytting i prosjektarbeid.

(C2, S4: 189-194)

Videre mente hun at det å holde tidsfrister, og at elevene ble vante med å jobbe strukturert, også var ganske viktig for prosjektarbeid.

L: Så e´ det tidsfrista også det herran, det e´ jo ganske viktig i (.), i prosjekt. Å: (.) når vi sei det at rollespellet, dokker får en halvtime på det, så skal det vær ferdig, å at de e´ nøydd å vær ferdig då, sånn som i går. Å at de skull framfør det i går også, å: (.3) at ikke de -, hvesv ikke de bi ferdig idag så kan de gjør det i morra, å at leksom det bi lite som bi gjort egentlig, å at eleven bi vant te å jobb med-, litt strukturert. Det ser e som veldig viktig og.

(C2, S4: 197-201)

På spørsmål om hva hun mente var årsaken til at de ble vante til å jobbe strukturert, svarte hun:

L: Ja, at man- (.), at man legg ramman før det (.2)= [...] =trur e´ veldig viktig, å atte (.) eh sei det, dokker får en halvtime, å så trur e det, etter kvert, kanskje ikke første gonga, så går det. Men etter kvert så ser de det at de må jobb litt meir effektivt. Å at ska de vis før-, ikke berre leksom atte (.), atte rollespellet, det e´ ingen som ser på det, men at du legg litt vekt på at det her skal vises fram før kanskje de andre i klassen, å at det e´ litt viktig å ha gjort et godt arbeid og.

(C2, S4: 203-209)

I skriveingen av versene hadde noen av elevene vært veldig opptatt av at versene skulle bli pent satt opp på arket. Jeg viste til at elevene syntes å oppfatte dette som deres valg hele vegen (C2, S4: 451-461). Med hensyn til holdningen til arbeidet viste hun til at det var viktig å legge vekt på at arbeidet skulle se fint ut (C2, S4: 211-226). Hvis elevene hadde slurvet i arbeidet, så visste de godt selv at det var dårlig arbeid. Hun mente at det var viktig at læreren avsatte tid til å gi oppmerksomhet på det de gjorde, og hvorfor de gjorde de forskjellige tingene. Videre påpekte hun ytterligere betydningen av å gjøre elevene selvstendige (C2, S4: 253-266). Hun mente at med så få elever var det alt for lett å gi dem svaret med en gang. De måtte heller bevisstgjøres på at det ikke var så lurt å gjøre det, men på hvordan de skulle arbeid for å stå rustet for framtiden.

Hun mente at lærerne kunne ikke kjøre et slikt «enmannsshow» som de gjorde før i gammel skole (C2, S4: 269-292). Elevene i dag hadde så mye mer som de var opptatt av, så mange flere arenaer. Hun mente at elevene skulle lære noe, og at de også var interessert i å lære noe, men læreren måtte ta dem med på valg og på ting de var opptatt av. I den sammenheng påpekte hun at hvis elevene visste på forhånd hva som skulle vurderes, kunne de legge opp løpet sitt selv. Det mente hun styrket motivasjonen.

Jeg spurte om det var noen viktige rammeforhold som påvirket at hun valgte å legge opp emnet slik hun gjorde det eller at det ble slik som det ble (C2, S4: 310-321). Til det svarte hun at da hun så på dette emnet, fant hun ut at det egentlig var veldig mange fag hun kunne trekke inn. Etter som

hun hadde de fleste fagene, hadde hun veldig stor frihet til å arbeide tverrfaglig med emnet, gjerne i noen dager. Hun mente at det også gjorde at hun kunne legge opp til litt mer frihet for elevene. Da kunne de innimellom «sett se ned å gjør litt sånn her ting, førr at de veit at de har litt (.), litt tid å gå på».

Hun framhevet at planarbeidet var viktig (C2, S4: 341-350). Da kunne hun skaffe ting til veie, gjøre avtaler i god tid, eventuelt snakke med foreldrene og sende med foreldrebrev hjem om hva de skulle gjøre. Hun mente at det ble «greiar å ha det litt heilhetlig». Da mente hun at hun fikk «.. utnøtta mye meire ressursa førr en sjøl, timeressursan sånn å,..». Hun trodde også at det ble mer meningsfullt for elevene.

Med bakgrunn i at det syntes som at hun hadde perspektiver på og greide å forholde seg til alle relasjonene i den didaktiske relasjonsmodellen, og balansere vanskelige dimensjoner i sammenhengen, ble det spurt om hun syntes at hun hadde funnet sin måte å arbeide på (C2, S4: 363-372). Da svarte hun at hun syntes liksom at hun var litt på veg. Samtidig medga hun at hun ikke hadde jobbet slik bestandig, men at hun så en progresjon i det hun gjorde. Det var mye morsommere å arbeide på denne måten, og hun trodde at elevene syntes det var morsommere. Hun trodde ikke at hun egentlig brukte så mye mer tid på det heller. Det måtte kanskje settes av ganske mange timer for å utarbeide et slikt opplegg, men da hadde hun også gjort mye arbeid som lettet henne i det daglige.

På spørsmål om hva hun mente var viktigst å videreutvikle når det gjaldt hennes egen forståelse av undervisningen, svarte hun at det var vanskelig å si selv (C2, S4: 373-391). Hun trodde kanskje det var det å våge å prøve nye ting selv om hun ikke var sikker på om det gikk bra. Hun så dessuten den store kompetansen som L97 krevde at læreren skulle ha i alle fag. I den sammenheng kunne hun ikke gjøre annet enn å prøve å gjøre sitt beste.

Hun ble spurt om hun med hensyn til å mestre prosjektarbeid mente at det var mulig å komme dit hen at elevene kunne arbeide ganske mye prosjektrettet (C2, S4: 392-403) I den sammenheng ble det henvist til at det i L97 står at det skal være minst 30% prosjektarbeid for mellomtrinnet. Det trodde hun var mulig, men viste til at de selvfølgelig var i startfasen ennå. Dette var det andre året med arbeid for å innføre den nye læreplanen. Hun mente at en som lærer ikke burde kaste elevene ut i noe uten å vite hva det innebar. Læreren burde ha lest litt, utviklet ting etter hvert, og gjort noen ting av gangen. Hun framhevet at det ikke var nødvendig å gjøre alt på en gang. Det var ikke det som var meningen.

Med sikte på en nærmere avklaring av lærerens tenkning knyttet til elevenes egen vurdering som didaktisk relasjon, vist jeg til at elevene i klassemøtet til slutt hadde fortalt litt om hva de hadde valgt å arbeide med og hvordan de syntes det hadde gått (C2, S4: 423-435). Jeg spurte om hvilke hensikter hun hadde med det. Da viste hun til at det ble litt liten tid til akkurat det til slutt. Hun mente at de kanskje burde brukt litt mer tid på elevenes vurdering. Slik oppsummering syntes hun var viktig både for elevene og for henne selv. Hun hadde sett litt hvordan det gikk underveis, men syntes det var viktig å få vite hva elevene syntes. Det var viktig at elevene fikk vurdert seg selv, tenkt over hvor langt de hadde kommet og hva de kunne begynne med neste gang. Dette mente hun også utgjorde en trygghetsfølelse for elevene. Hvis noen hadde strevet med noe, så kunne de også få råd om hvordan de kunne gjøre det neste gang.

Som didaktisk forutsetning viste også læreren til at klassen hennes var en ganske homogen klasse (C2, S1: 464-493). Hun mente at de jo likevel kunne oppleve konflikter. Det at de hadde litt klare regler på hva som var tillatt og ikke tillatt, mente hun gjorde at undervisningen forløp greitt. Dessuten mente hun at aldersblandingen gjorde at elevene lærte mye av hverandre, og at skillet mellom årstrinnene delvis ble utvisket. Hun mente at det da ble lettere å tilpasse undervisningen til den enkeltes nivå. Samtidig mente hun at det var viktig å gi elevene en forklaring på hvorfor de f.eks. fikk forskjellig lekse og at de var flinke i forskjellige ting. Hun mente at de også måtte ha i mente at elevene på sjuende årstrinn skulle over på ungdomsskoletrinnet, og at det kunne bli et «stort hopp» fra barneskole til ungdomsskole.

Læreren mente at det også var viktig å forklare foreldrene hvilke visjoner de hadde for undervisningen og måter de underviste på (C2, S1: 502-512). Hvis læreren begrunnet hvorfor hun gjorde det slik hun gjorde, trodde hun at det også ville bli forstått.

Jeg spurte om det var flere lærere inne i klassen (C2, S1: 385-394). Hun svarte at de hadde noen delingstimer i progresjonsfag. De hadde også andre lærere i fag som kroppsøving og musikk. Hun hadde imidlertid de aller fleste fagene i klassen. Dette så hun som en stor fordel. Det gjorde at hun, med unntak av de timene som var faste på timeplanen, kunne forholde seg til «årstimetall» og bruke timene nokså fritt. Det ga henne frihet og muligheter til å gjøre veldig mange ting, bl.a. å være ute. Hun påpekte senere at ulempen med at hun hadde de fleste fagene på trinnet, var at hun ikke fikk det teamsamarbeidet som lærerne på de andre trinnene hadde (C2, S1: 527-547). Å ha mange fag ble veldig krevende. I den sammenheng påpekte hun at hun syntes L97 var både en krevende og interessant plan.

I drøftingen av planarbeidet (C2, S1: 559-606) sa hun at hun syntes at å lage planer på årsnivå ga henne best oversikt. Samtidig kunne det kanskje gi henne større frihet underveis. Dette var en grovplan, og det syntes hun at en slik plan skulle være. Hun viste til at de under elevenes valg året før hadde hatt ei nærmiljøbasert prosjektuke. Som forberedelse til det prosjektet hadde alle klassene en gang hver uke fra januar til mars forberedt seg på hvordan de skulle angripe alle prosessene i prosjektundervisningen.

Jeg sa at jeg la merke til at elevene henvendte seg til henne i matpausen, og at det eksisterte en hyggelig og avslappet tone dem imellom (C2, S1: 364-377). Hun svarte at hun som lærer opplevde det godt at de kunne «kom med ting» (fortelle ting til henne). Elevene hadde ønsket at de skulle spise sammen. Dette kvarteret skulle alle være i klasserommet. Da forsøkte de å kose seg sammen. De kunne f.eks. fortelle vitser.

L: [...] E føler atte (.3), på en så pass liten skole, med så pass få elever, så kommer du nærmer eleven. Å er trur at på ei større skole så har du kanskje ikke anledning te det når de er tredivet støkka, på grunn av at det (.2) kan bi meire uro å det kan bi (.) at du er nødd å ha litt meire sånn klare reglar der enn ka vi har. (C2, S1: 377-380)

Senere framhevet hun at det var viktig å bry seg om elevene, og at hun trodde at elevene merket ganske godt om læreren brydde seg (C2, S1: 424-426). Hun påpekte også at hun forsøkte å håndheve regler i klassen, og at elevene skulle rekke opp handa for å få ordet i timene (C2, S1: 381-383). Med tanke på at elevene skulle ut i et større samfunn og over i videregående skole der de ofte kom i klasser på 30 elever, syntes hun det var viktig.

Jeg spurte om hvilken betydning hun mente det hadde for elevene og undervisningen at skolen lå i et slikt lite nærmiljø (C2: S3: 530-549). Hun svarte at det var et lite og oversiktlig miljø hvor alle kjente hverandre og visste om det som skjedde. Det kunne selvfølgelig være på både godt og vondt, men en kunne oppleve en viss trygghet i det, «iallefall som unge». Hvis det skjedde noe, var det alltid noen som trådte støttende til.

8.2.2 Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 2

Undervisningens innhold

Lærerens valg av tematisk innhold i de to første undervisningsoppleggene har tilknytning til begge de to første punktene som skisseres i samfunnskunnskapsemnet i L97. Hun ønsket å anskueliggjøre både regler og normer, forhold som innvirker på samspill mellom mennesker i ulike roller, hva et samfunn er og hvordan reglene i det forandrer seg. Det første undervisningsopplegget dreide seg om å gå inn i og oppleve skolesituasjonen historisk, mens det andre hadde mer spesifikk vektlegging på regler og normer i samfunnet før og nå. Begge undervisningsoppleggene hadde en historiefaglig tilknytning. Læreren var oppmerksom på at læreplanen påpeker verdien av å se historie, geografi og samfunnskunnskap i en samfunnsfaglig sammenheng. Undervisningen innebar en viss fagintegrering med norsk i form av innhenting av opplysninger gjennom intervju på forhånd. Undervisningsopplegget i det gamle klasserommet innebar forøvrig noe tverrfaglighet gjennom innlæring av kristendoms-kunnskap, dog på en gammeldags måte.

I undervisningens tematiske innhold vektla læreren opplevelse og innlevelse i historiske forskjeller mellom samfunn, og det å forstå regler og normer på bakgrunn av disse forskjellene. Dramatiseringene bidro til bevissthet om tenkningen som disse reglene bygger på. Dette impliserte både fakta, begrep, praktiske konsekvenser og sammenhenger mellom disse (kode K3: «forståelse på modellnivå»). Det impliserte også en mer omfattende modelltenkning der teorier inngår, både sett som undervisningsinnhold (f.eks. skolen i gamle dager, regler og normer slik de ble praktisert for 2-3 generasjoner siden og i dag) og som innforståtte strukturer for undervisningsaktiviteter og handlingsmønstre.

Forståelse på modellnivå forutsetter at praktisk forståelse knyttes til teoretiske forklaringer. Dramatisering bidro til å styrke forståelsen av normene og reglene slik de ble praktisert idag sett i relasjon til et par generasjoner siden. Samtidig vektla læreren en kognitiv drøfting tilknyttet erfaring/opplevelse. Aktiv handling, opplevelse og historisk og nåtidig forståelse impliserte bruk av flere sanser. Dette styrket mulighetene for læring på et bredt plan, kunnskapsmessig så vel som ferdighetsmessig og sosialt. Når dette mestres, utgjør det personlige teorier (kode K4: forståelse på teorinivå). Dette er kunnskap på et høyere kognitivt nivå enn om elevene leste om eller drøftet fakta og begrep.

L: Ja, det er som e sa i stad, om skolen i gamle daga. Vi så på to forskjellig slags bordskikk, å kor stor forskjell det va egentlig. Men (.), eh sånn som e sa tidligar, kan de lær nokka av det? Va det nå så (.3) dumt eller rart

det de hadd før? Kanskje vi kan møtes litt på halvveien, å:- (.), ja, at vi kan diskuter, diskuter ting etterpå. Å då e´ det lettar med-, når det visuelt e´ blidd lagt fram enn ka med å les fra ei bok, trur e på en måte. (C2, S2: 42-46)

Tilknytningen til konkret handling i rollespill og de forbindelseslinjene som ble trukket til generelle erfaringer og måter å gjøre ting på i den generelle samhandlingen i klassen, bidro til et visst preg av «en diskurstilnærming» (Oser 1992, s. 312). Denne tilnærmingen vektlegger kopling mellom prosedyremessig handling, individuell forståelse og hensyn til fellesskapet. Tilnærmingen har store likhetstrekk med det Bjørndal og Lieberg (1978, s.82) kaller «en aktørmodell». Ved å ta utgangspunkt i individets beslutningsprosess i forbindelse med sosial atferd, gis det muligheter for å integrere synspunkter fra ulike tilnærminger, gjennom tenkning så vel som empati og handling.

Det tredje undervisningsopplegget, som dreide seg om prosjektrettet arbeid med klasse- eller skolemiljøet, griper inn i det første strekpunkt under emnet i læreplanen, om å arbeide med forhold som er viktige for samspill mellom mennesker. Læreren satte i dette arbeidet fokus på prosessmål, og at elevene skulle bli bevisstgjorte slike prosessmål. Gjennom lærers medvirkning fikk opplegget en viss tilknytning til andre strekpunktet i planen, nemlig erfaring med hvordan reglene de er med på å fastsette påvirker skolehverdagen. Hennes vektlegging av at elevene skulle skissere egne mål for samarbeidsprosess, vurdere arbeidsprosess, m.m., ga muligheter for læring på et annet nivå enn om læreren hadde styrt det hele. De måtte bli enige om beslutninger innen avklarte rammer, og gjøre erfaringer som kunne utgjøre et grunnlag for videre selvstendig ansvar i arbeidet (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer»). Lærerens forståelse av balansegangen mellom tilrettelegging og selvforvaltning innen avklarte rammer ga også elevene gode muligheter for å lære prosjektarbeid som arbeidsform, og til å lykkes med arbeidet. Det at de mestret dette, vitner om en viss *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om framgangsmåter for arbeid og samhandling.

Fjerdje undervisningsopplegg, om familien - et lite samfunn, har tilknytning til første strekpunkt i emnet slik det er skissert i L97 (s. 182):«Arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspel mellom menneske i ulike roller: foreldre og barn, ...». Familien som eksempel på en type samfunn har tilknytning til andre strekpunkt, «bli kjende med kva eit samfunn er og korleis normene i det endrar seg». Gjennom at samfunn ble avgrenset og eksemplifisert, ga det større muligheter til aktualisert konkretisering, handlingsrettede gjøremål og opplevd sammenheng. Det ga muligheter for kommunikasjon om tema som opplevdes aktuelle og krevde involvering.

Kommunikasjonen i innledningen bidro til å engasjere elevene i temaet (kode E2: «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»). Arbeidsprogrammet ga rom for selvstendige valg av rekkefølgen på gjøremålene og av innholdet i noen av oppgavene (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer»). I arbeidet med det tverrfaglige arbeidsprogrammet beveget elevene seg rundt (kode L7: «arbeidet foregår selvforvaltet på varierte steder»). Elevene visste hvordan de kunne forholde seg (kode IF2: «handlingsrettet ferdighet er bevisstgjort handlingsmønster»). Dette impliserte ferdighetsmål og sosiale mål, et grunnlag for utvikling av selvforvaltning. Læringsaktivitetene styrket at det ble læring på flere plan, kognitivt-kunnskapsmessig, ferdighetsmessig og sosialt på samme tid.

En viss tyngde i tenkning ut fra en vitenskapelig-rasjonell retning skaper en balanse mellom progressiv og konservativ læreplantolkning, med hovedvekt på en progressiv. Å fremme demokratiske prosesser står sentralt som grunnlag for læringsprosesser og samhandlingsmønstre. Vektlegging på tverrfaglighet, helhetlig undervisning og at alle skal lære å uttrykke det de mener og står for, støtter opp om en progressiv tolkning. Elevmedvirkningen i planlegging og vurdering, og praktiseringen av involveringspedagogiske prinsipper vitner også om en progressiv læreplantolkning. Vektleggingen på metodebruk, at elevene skal lære strukturer for framgangsmåter i arbeidet og at læreren skal være en myndig pedagog og bevisst tilrettelegger, støtter opp om en balanse i forhold til en konservativ læreplantolkning. Lærerens synspunkt om at elevene også godt kan lære å lære noe utenat og at tydelig ledelse trengs, bærer også preg av en konservativ tolkning.

Det tas sikte på at elevene skal oppdras til demokratiske, deltakende samfunnsmennesker, samtidig som de skal oppdras til bevisste og engasjerte samfunnsborgere, øve seg i å se og handtere konflikter. Dette viser til balansegangen mellom en horisontal og en vertikal demokratidimensjon (Andersen 1997). Den horisontale demokratidimensjonen ses da ikke som noe som skal utvikles av seg selv, men som noe som skal læres gjennom funksjonelle handlingsmønstre. Gjennom tilrettelegging for vitenskapelig-rasjonelle strukturer for framgangsmåter skal elever og lærer kunne utvikle en felles forståelse av funksjonelle handlingsmønstre.

Undervisningens læringsaktiviteter

Læreren viste til at rammene for de to første undervisningsoppleggene var utviklet gjennom et fordypningsarbeid gjort på forhånd. Hun mente at undervisningsoppleggene var utviklet gjennom at hun hadde en del idéer i grove trekk (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»), men at de i stor grad var utarbeidet i en dialog mellom lærer og elever (kode P5: lærer og elever bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål»). I nærmere felles drøfting og informasjonsinnhenting tok idéene nærmere form i en felles samarbeidsprosess. Forklaringen av hvordan en slik samarbeidsprosess foregikk, kunne forstås på grunnlag av hvordan slikt samarbeid generelt skjedde, at dialogen ble satt i sentrum ut fra en strukturert tilrettelegging.

Dialogen ble styrket gjennom kommunikasjon om strukturer for framgangsmåter. I det debatterende «Klassemøtet» skulle elevene bevisstgjøres krav til samarbeid og gruppeprosesser. Prosjektarbeidet ble gjennomført etter bevisstgjøring om de strukturer for framgangsmåter arbeidet krevde. Skjemaer for utfylling av samarbeidsavtale, idésliste o.l. utgjorde dessuten en støtte i arbeidet. Dette skapte et grunnlag for elevaktivitet og selvforvaltning innen avklarte rammer. Elevene kom selv fram til samarbeidsavtale, idésliste, hovedspørsmål og mål for prosjektarbeidet. De mestret også å føre logg og evaluere prosjektarbeidet. At de selv skulle vurdere det arbeidet som var gjort, så ut til å være utviklet som rutine.

Dialogen med elevene og involveringspedagogisk arbeidsgrunnlag sto sentralt i det som ble gjort. Dette inngikk som en motivasjonsdel, planleggingsdel eller evalueringsdel i arbeidet. Bruk av «Klassemøte» som arbeidsform syntes å styrke elevmedvirkningen, at alle skulle bidra, lytte til hverandre og gi positive kommentarer. At elevene på varierte måter ble trukket inn i

evalueringen av undervisningen, styrket også medvirkning og handlingsmønstre (kode IF2: «handlingsrettet ferdighet er bevisstgjort handlingsmønster»).

Rollespillene i de to første oppleggene var tenkt som mer eller mindre improviserte framføringer. Disse stilte krav til innlevelse og samspill, og fungerte som en oppsummering og bevisstgjøring av det de hadde lært. De lekpregete eller improviserte rollespillene som ble framført, krevde en viss felles bestemmelse av forløp og gjøremål. Alle måtte være med på spillet hvis det skulle fungere.

Prosjektet i det tredje og undervisningsprogrammet i det fjerde opplegget siktet som strukturer mot at elevene skulle få større selvforvaltning i arbeidet (kode LR1: «tilrettelegger for tilpasset selvforvaltning innen avklarte rammer»). Læreren argumenterte for elevenes medbestemmelse i sammenheng med strukturene i prosjektarbeidet.

L: No e' det leksom de som får litt meire medbestemmelse, de som bestem ka som ska stå i den samarbeidsavtalen også, sånn atte (.) e trur de får et ainna forhold te det når de e' meire med, å at de kanskje føl at de e' meire med og.
(C2, S3: 69-71)

Læreren bevisste tilrettelegging i forhold til forventet mestringsnivå i prosjektsammenhengen bidro til at de impliserte ferdigheter og sosiale mål ble ivaretatt. Gjennom tydeliggjøring på forhånd av de krav prosjektarbeidet stilte, ble det også lettere å sette «milepæler» i arbeidet. Dette bidro til at hun selv kunne veilede systematisk i forkant av arbeidet, og at elevene kunne bli bevisste de enkelte delferdigheter som inngår i prosjektrettet undervisning. Tilpasset tilrettelegging gjorde at elevene kunne mestre å styre arbeidet på egen hånd, og gjøre valg innen de avklarte rammene. Bevisstgjøringen av strukturer for framgangsmåter styrket også elevenes muligheter til å delta i evalueringen (kode T5: «gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til egne oppstilte mål»).

L: [...] men e trur det e' litt viktig i den ehh prosjektmodellen også at de-, det e' ikke en veileder om ska stå over dem heile tida. De ska få et ansvar, å vær aleina, å prøv å finn ut idéa, å prøv å løys gruppeproblem å konflikta også. Men at en veileder ska vær te stede, å hvess atte, hvess det e' at de kjør se fast, så ska du-, så ska du vær der. Å: (.2) så e har ikke nokka problem med å la de gå på biblioteket eller i- (.), e trur det e' leksom det e' en sånn måte de må lær se etter kvart, te å hent opplysninga å at vi kan stol på dem.
(C2, S3: 92-97)

Arbeidsprogrammet og rammene rundt dette i det fjerde opplegget ga på samme måte muligheter til selvforvaltning innen avklarte rammer. Læreren var seg bevisst at både hun selv og elevene var på veg mot en intendert utvikling. Som grunnlag for denne utviklingsprosessen hadde hun forståelse for at undervisningen måtte tilpasses klassens utgangspunkt og forutsetninger, og at ting tar tid.

Avklarte rammer for og innarbeidete strukturer for framgangsmåter i læringsaktivitetene i store deler av det tredje og fjerde opplegget gjorde at elevene delvis kunne arbeide selvstendig på hver sine rom (kode L5: «i forskjellige rom»). Gjennom dette ble læreren en tydelig veileder i forkant av arbeidet, og elevene fikk det medansvaret de var i stand til å ta. Progresjonen i læringsaktivitetene med innledende motivasjonsdel, undervisningsoppleggene delvis satt inn i en

omfattende sammenheng som strakte seg over flere dager, bruk av nærmiljøet og samarbeid med foreldrene i noen sammenhenger, bidro alt til å skape en meningsfylt helhet.

Læreren brukte ofte ordet tilrettelegger. Med tilrettelegging viste hun til en balansegang mellom tydelig ledelse, dialog, elevmedvirkning og kommunikasjon om strukturer i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv. Hun medga at hun var i en begynnerfase med hensyn til utvikling av prosjektarbeid som arbeidsform. Hun hadde imidlertid klare perspektiver på hvordan egen tenkning og planlegging utgjorde forutsetningene for videre utviklingsfaser.

Undervisningens evaluering

Læreren framhevet dialogen med elevene kombinert med tydelige strukturer. Dette bidro til at evalueringen også kunne skje på en strukturert måte. Elevene bidro i evaluering gjennom «Klassemøte», gjennom mindre strukturert plenumsdiskusjon i klassen og gjennom loggføring i relasjon til oppstilte mål i prosjektarbeidet. Det at dette fungerte, tyder på at elevenes deltaking i evalueringen til en viss grad var innarbeidet del av læringsaktivitetene. At elevene som en naturlig ting ga hverandre positive tilbakemeldinger på framførte dramatiseringer, tyder på at de tidligere hadde fått oppmerksomhet på betydningen av det å gi hverandre positive kommentarer (kode IS2: «sosial samhandling søkes bevisstgjort som handlingsmønster»).

Læreren framhevet det å bevisstgjøre elevene om hva som krevdes av dem med hensyn til å skrive samarbeidsavtale, målskisse, føre logg, skrive refleksjonsnotat o.l. (kode IS1: «undervisningen stiller krav til sosial samhandling»).

L: Jo, e syns det e´:- (5), e syns de må få vet på forhånd ka de skal vurderes i, førr då kan de legg opp løpet sett sjøl egentlig.
(C2, S4: 288-289)

Bevissthet om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling, f.eks. i prosjektarbeidet, bidro til at de kunne vite hvilke krav arbeidet stilte til dem. Elevene evaluerte i relasjon til egne oppstilte mål (kode T5: «gjennom at elevene evaluerer i forhold til egne oppstilte mål»). Med slik tilrettelegging kunne læreren holde seg i bakgrunnen under arbeidet, for at elevene selv skulle ta nødvendig ansvar og evaluere de læreprosessene de var inne i. Det impliserte at hun selv kunne evaluere i relasjon til de virksomme prosessene og det arbeidet som ble gjort. Grundig planlegging syntes ikke å stå i noe motsetningsforhold til fleksibel tilpasning, snarere tvert imot.

Didaktiske forutsetninger

Lærerens synspunkt på elevforutsetningene var at dette var en harmonisk klasse som det var forholdsvis lett å undervise i. Det var en konklusjon som det etter felles opplevelse av undervisningen var lett å si seg enig i. Det var heller ikke noen som hadde særlige vansker av noen art. Hun var seg bevisst at klassemiljøet innebar viktige sosiale og kulturelle forutsetninger for arbeidet. Dette lettet selvsagt lærerens undervisningssituasjon. Når de eldste elevene har innarbeidet slike handlingsmønstre i fådelt skole, styrker dette muligheten til videre innarbeiding av disse mønstrene.

Hun var seg også bevisst at den didaktiske forutsetningen forøvrig var styrket gjennom at hun hadde fulgt en del av disse elevene gjennom mange år, og at hun hadde de fleste fagene i klassen. At hun hadde de fleste fagene, ga også gode muligheter til helhetlig planlegging og fleksibel timeplanbruk. Det gjorde at handlingsmønstre var innarbeidet over tid. Samtidig var hun seg bevisst den mangelen på nære samarbeidspartnere det innebar at hun selv hadde de fleste fagene i klassen.

L: [...] Å det å ha muligheten tel å gjør- (.), at vi kan sei at den her uka har vi samfunnsfag, å då kan vi ha heile uka nesten om vi vil, unntatt de her timan som e´ fast på timeplan. Så idag så e´ det jo sånn at det e´ årstimetall i stedenfjerr at det e´ (.), det e´ ikke en time norsk å en time natur å miljø. Å det syns e, det e´ kjempefint at det ha blidd sånn, å det gjer oss lærera en frihet også, å (.) det e´ klart at når du e´ som lærer i en klasse sånn, så har du muligheten te å gjør veldig mange ting, vi kan gå ut en tur å vi kan-.°Så e:- (.), det e´ veldig greitt sånn, sånner ting, ja°.

(C2, S1: 388-394)

Lærerens perspektiver på klassens utgangspunkt og hvordan hun klarte å analysere ståsted og videre utviklingsmål, utgjorde en viktig didaktisk forutsetning for arbeidet. Det som nærmest kan betegnes som en personlig «takt» i denne lærerens arbeidsmønstre, må være hennes sensitivitet overfor elevenes behov kombinert med bevisst tilrettelegging og evne til å trekke elevene med i planlegging og evaluering. En slik balansegang er kanskje både personlig og vanskelig å analysere i detalj. Begrunnelsene for disse vektleggingene i tenkningen og planleggingen var imidlertid meget åpenbare. Kombinasjonen kan likevel være personlig farget, og kan kanskje betegnes som noe tilsvarende en personlig «takt».

Hun følte støtte fra administrasjonen, og viste til at utviklingsmål ble presisert og systematisk arbeidet med. Dette skjedde ikke bare på kognitivt plan, men også på handlingsplanet. At alle lærere og alle klasser i fellesskap hadde gjennomført prosjektarbeid på en systematisk måte, mente hun hadde gitt resultater. Hun var seg dessuten bevisst at det lå en viktig sosial og kulturell forutsetning i skolens totale kultur og det samarbeidet som var utviklet med foreldre og nærmiljø som ramme om undervisningsvirksomheten. Få elever skapte også følelse av handlingsrom.

L: [...] E føl atte (.3), på en så pass lita skole, med så pass få eleva, så kommer du nærmar elevan. Å e trur at på ei større skole så har du kanskje ikke anledning te det når de e´ tredve stokka, på grunn av at det (.2) kan bi meire uro å det kan bi (.) at du e´ nødd å ha litt meire sånn klare regla der enn ka vi har.

(C2, S1: 377-380)

De didaktiske forutsetningene som denne læreren framhevet i denne konteksten, var først og fremst sin egen emosjonelle og pragmatiske, rasjonelle tenkning og undervisningens tilrettelegging. En slik rasjonell tenkning innvirket også nødvendigvis på både det langsiktige planarbeidet og strategisk tenkning tilknyttet de konkrete undervisningsoppleggene.

Undervisningens mål

Læreren så kommunikasjonen som var utviklet gjennom bl.a. bruk av «Klassemøtet» som arbeidsform, som en viktig ressurs for å styrke deltakingen og engasjementet i undervisningen. Motivasjonen ble dermed sett som noe som vokste fram i et samhandlingsmønster der læreren forsøkte å være sensitiv for hva som kunne engasjere elevene. Hun framhevet tydelighet med hensyn til krav til bestemte arbeidsoppgaver, at strukturerte arbeidsformer bidro til klare kommunikasjonslinjer og til at elevene kjente målene og selv kunne sette seg mål. I skrivingen av vers om familien kom dette til synes hos enkeltelever som internaliserte handlingsmønstre. Elevene var, som vi snakket om, svært nøyte på hvordan versene skulle stilles opp på arket, og at det skulle se pent ut (kode IF2: «handlingsrettet ferdighet er bevisstgjort handlingsmønster»).

Læreren måte å forholde seg på og de perspektivene hun uttrykte i forhold til læring, viste at hun var bevisst den kompleksiteten som ligger i temaet læring. Det dreide seg om en balansegang der hun i sin undervisningsorganisering var bevisst at hun var på veg bort fra en ensidig lærerstyrt undervisningsorganisering mot en bedre balansert undervisning der elevenes selvforvaltning gis større rom. Hun var opptatt av at denne utviklingsprosessen kunne representere fallgruver, og at dette krevde balanserte perspektiver i forhold til klassens utgangspunkt. Samtidig som læreren måtte tilpasse aktiviteter til elevenes utgangspunkt, måtte hun også gi elevene rom for å forsøke å mestre på egen hånd og ta ansvar alene.

L: [...] E trur etter kvart, så må vi prøv å så trekk oss littegrann meire telbake, som lærera å som veiledera, å prøv å gje de meire å meire ansvar. Førre atte (.) sånn som vi ha dreve før i undervisninga, å stå over dem heile tida, det- (.), den dagen de skal gjør nokka aleina, så veit de leksom ikke ka de ska gjør eller korsen de ska gjør det. [...].

(C2, S3: 327-330)

Læreren uttrykte den vanskelige balansegangen mellom å sense hvor hun hadde elevene, og å lede både de sosiale (kode IS2: «sosial samhandling søkes bevisstgjort som handlingsmønster») og de faglige prosessene i arbeidet. Hun mente at dette er undervisningens kjerne.

L: [...], det e' et sånn, >sku e sei<, uansett, >sku e sei<, du kan bruk opp en ting, >skull e sei<, ska du (.) kver gang du hvess du begynn på et emne å kanskje sjå på et bilde så- (.), så bi det kjedelig, >skull e sei<, men at du ehh (3.5), ja, du e' nøydd å så-, det-, du e' nøydd å så varier på- (.), når du ska prøv å motiver, motiver elevan. Å e- (.3), den motiveringa du ska gje dem, det e' kanskje- (.8), hvess du kjenn elevan så pass godt så: (.) trur e du merka littegrann på de i det daglige kanskje at du, du føl på det, å e' det no, no trur e' at e kan bruk det herran, å no kanskje den her gongen vi ska ha det emnet, så kan e bruk den herran. Sånn at du- (.5), det e' litt sånn intuisjon, sånn at du-

(C2, S3: 354-361)

Sett under ett kan en si at denne læreren søkte å etablere elevenes forståelse gjennom tilrettelagte læringsprosesser. I denne prosessen var hun seg bevisst at elevene skulle etablere metodekunnskap, og være innforståtte med rammene for arbeidet. Samtidig var hun opptatt av at det dreide seg om elevenes læringsprosesser. Å sense hva som kunne engasjere dem og å ha dem med i vurdering og planlegging var derfor avgjørende for arbeidsprosessen. I sin tenkning og planlegging viste hun forståelse for balansegangen mellom tilrettelegging og selvforvaltning.

Sosialiseringsperspektivene som denne læreren brukte, har sin tyngde i en «diskurstilnærming» (Oser 1992, s.112). Når diskurstilnærming inngår i en situasjon der beslutninger skal tas, blir

dette en prosedyre i seg selv. Hver deltaker blir oppfordret til å vurdere hva som er best for de andre. I diskursmodellen er læreren seg bevisst at der er en forskjell mellom beslutningstaking i konkrete situasjoner og diskurs om moral. Når dette prosedyremessig og konkret kombineres, skjer en samordning av verdiperspektiver. I den grad læreren vektlegger egen tydelighet som pedagogisk leder, kan vi si at tenkningen også har visse aspekter av «karakterdanning» (ibid., s.311). Karakterdanning i denne sammenhengen innbefatter ikke det kriteriet som Oser betegner som «preking av verdier». Andre trekk som kanskje også kan plasseres under betegnelsen «karakterdanning», slik som modell-læring og praktisering av gitte standarder, inngår til en viss grad i denne tilnærmingen. Disse trekkene var til stede gjennom at læreren bidro til at det ble arbeidet mot gitte mål, og at det ble utarbeidet kriterier for måloppnåelse.

Etter som læreren var så pass mye bevisst tilrettelegger, skjedde en god del rasjonelle valg som grunnlag for det som skjedde, både i utgangspunktet og som grunnlag for kursendring undervegs. Tilretteleggingen skjedde imidlertid ikke ut fra en teknisk rasjonalitet. Lærerens rasjonelle tenkning involverte hele tiden vurdering av hvordan elevene kunne forholde seg både emosjonelt og pragmatisk i sammenhengen. Hun så en balansegang mellom tilrettelegging og det å gi seg selv som menneske til kjenne som en viktig rammeforutsetning for undervisningen. Rasjonaliteten innbefattet også at hun erkjente at hun måtte være fleksibel i gjennomføringsprosessen, og vise empati og forståelse for elevenes utgangspunkt for læringsprosesser. Hun forsto at det var flere forhold som virket inn på hvordan undervisningen forløp. På grunn av at det dreide seg om et samspill mellom lærer og elever, kunne hun aldri helt vite på forhånd hvordan utfallet ble. Hun var bevisst hvilken betydning tilrettelegging og motivasjon hadde for at elevene skulle bli engasjerte i arbeidet. Det kunne ikke alltid bli slik som læreren hadde tenkt, og det mente hun at det heller ikke skulle bli.

8.2.3 Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 2 søkes gjort gyldig for elevene?

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon

Denne læreren er først og fremst tilrettelegger for læringsprosesser som har som siktemål å oppnå de målene hun setter for undervisningen. Hun er i sin praktiske argumentasjon opptatt av tydelig ledelse og tilrettelegging for elevmedvirkning. Gjennom metodebruk og dialog forsøker hun å skape felles innforståtte strukturer for arbeid og samhandling. I denne tilretteleggingen argumenterer hun for at elevene skal bevisstgjøres målene, stå sentralt i evalueringen og gis ansvar i den grad de har forutsetninger for det. Hun er opptatt av en balansegang mellom ledelse og medansvar, og mener at det ene er avhengig av det andre. I sin tenkning og planlegging søker denne læreren å finne en balansegang mellom den vertikale og den horisontale demokrati-dimensjonen. I den sammenheng argumenterer hun med at elevene også liker struktur og orden. Det at de vet hvordan de kan gjøre ting, skaper trygghet og muligheter for selvstendig arbeid.

Tenkningen kommer tydelig til syne i de praktiske handlingsmønstrene, selv om læreren argumenterer med at både hun og elevene har en vei å gå videre. Tilretteleggingen skjer ut fra en

balansegang mellom medvirkning og medbestemmelse. Dette impliserer for å effektivere slik målstyrt læring på den ene side, vektlegging på en demokratisk, utdanningspolitisk retning. På den annen side impliserer dette vektlegging på læring av strukturer og metoder som gir rammer for selvstendig arbeid og stillingstaken ut fra en vitenskapelig-rasjonell, utdanningspolitisk retning. Læreren framhever nødvendigheten av at hun er en voksenperson med en viss autoritet. Hun ser ikke dette som noen motsetning til å ha en god kommunikasjon og dialog med elevene.

b. Læreren tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger

Læreren som tilrettelegger settes her som den sentrale, didaktiske forutsetningen. Det er hun som skal ha regien og hovedansvaret. Elevene anses å være i stand til å ta ansvar i relasjon til de erfaringer de har og de strukturer eller metoder de har innarbeidet som tjenlige mønstre for hvordan de kan gripe arbeidet an. Dialogen mellom lærer og elever om disse mønstrene og medbestemmelse som generelt grunnlag for arbeidsklima settes sentralt.

De didaktiske forutsetningene som denne læreren setter i sentrum, er dermed henne selv med sine egne kunnskaper og erfaringsmessige innsikt, og sin evne til tilrettelegging og dialog med elevene om denne tilretteleggingen. Dette ses som en nødvendig forutsetning for at elevene skal utvikle en internalisert forståelse av hensiktsmessige handlingsmønstre.

c. Læreren perspektiver på planarbeid

Planarbeidet settes sentralt gjennom at læreren er den sentrale tilretteleggeren i en prosess med tildeling av ansvar i takt med forutsetning for å ta slikt ansvar gjennom innarbeidete strukturer. Slik målrettet tenkning forutsetter både grundig langsiktig og grundig kortsiktig planlegging, en planlegging som omfatter både kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål og impliserer en viss tverrfaglighet. Hun påpeker at planarbeid og oversikt letter mulighetene til å gjøre mange ting. Det letter bl.a. mulighetene til å bruke nærmiljøet og å være ute. Planleggingen er likevel åpen for justeringer.

I de to første oppleggene integreres historie med samfunnskunnskap, slik L97 anbefaler. Det fjerde opplegget integrerer noe norsk og forming. Alle undervisnings-oppleggene inngår i en større sammenheng som impliserer både flere fag og opplegg ut over dette.

I de utvalgte undervisningsoppleggene inngår samarbeid med de foresatte om arbeidsoppgaver i hjemmet og «mimrestund» med klassealbumet, intervju med ressurspersoner i nærmiljøet og bruk av lokalhistoriske kilder. Forøvrig inngår det å gjøre noe for elevene på småskoletrinnet.

Læreren er opptatt av at planarbeidet må tilpasses klassens reelle utgangspunkt. Samtidig argumenterer hun for til en viss grad å våge å prøve uten å være sikker på å lykkes. Det å våge å prøve definerer hun ved siden av de fagkunnskapene som kreves, som en viktig utfordring for henne selv. Samtidig viser hun i sin undervisningsorganisering og tenkning at hun har måttet våge å prøve for å utvikle de eksisterende handlingsmønstrene.

8.3 Case 3

Dette var en tredelt skole på barnetrinnet. Skolen hadde litt under 40 elever. Elevgruppen på mellomtrinnet besto av 17 elever. Klassen var delt i en del typiske progresjonsfag. Da var femte årstrinn for seg og sjette og sjuende årstrinn sammen. Skolen hadde tre fulltids - og to deltids lærerstillinger. Læreren som underviste i samfunnsfag på mellomtrinnet hadde 8 års praksis etter lærerutdanningen, og var i begynnelsen av 50-årene. Hun hadde før lærerutdanning undervist i mange år som ufaglært ved denne skolen. Etter endt lærerutdanning hadde hun også undervist et års tid ved en annen fådelt skole. Hun hadde ingen videreutdanning ut over grunnutdanningen.

Skolen hadde for en del år tilbake vært en udelt skole. Den hadde gradvis blitt større, og hadde fått et tilbygg. Skolen var del av et oppvekstsenter, og delte ledelse med barnehage og skolefritidsordning. Arealene var svært godt utnyttet. Bygningen lå fint til med utearealer som innbydde til varierte aktiviteter. Skolelokalitetene var ikke romslige, men fylte behovene. Læreren mente at skolen var bra utstyrt. Hun mente at de hadde det aller nødvendigste av det de trengte (sagt utenom intervjuet). Arealene hadde små grupperom og kroker som ble utnyttet til sine formål. Farger og dekorasjoner ga et frodig og varmt inntrykk.

Skolen og barnehagen hadde tidligere samarbeidet over lengre tid om å utnytte mulighetene for samhandling mellom barnehage og skole. Denne praksisen hadde imidlertid avtatt siste året etter at seksåringene begynte i skolen. En stor elevgruppe på mellomtrinnet i forhold til antall barn i barnehagen bidro også til at samarbeidet med barnehagen var tonet ned i forhold til tidligere (C3, S2: 320-321). Det var fortsatt vektlagt at barnehage og skole skulle kunne være sammen og samhandle i friminuttene. Skolen inngikk i et nettverkssamarbeid med andre fådelte skoler.

Det hadde tradisjonelt eksistert et omfattende samarbeid mellom oppvekstsenter og lokalmiljø. Kretsen støttet praktisk og sosialt sett sterkt opp om skolen sin. Foreldrene hadde lagt ned mye arbeid der, bl.a. for å sikre opprettholdelse av skolen. Elevene deltok sammen med foreldre og lærere på dugnadsinnsats og sosiale sammenkomster på skolen. De arrangerte enkelte ganger «lördagskafé». Forøvrig inviterte de bygdefolk til underholdning, f.eks. tilknyttet juleavslutning. Da måtte foreldre og søsken inviteres i en runde og besteforeldre og andre i neste. De hadde ikke stort nok rom til at alle kunne komme samtidig. I fritiden ble skolen brukt til elevkvelder med foreldrevakt. Elevene kunne også få nøkkel til skolen for å se video sammen. Organiserte fritidstilbud, tilknyttet idrett og musikk, var lokalisert til andre steder, og skjedde i samarbeid med andre skolekretser. Bygda brukte også andre lokaliteter som samlingspunkt i forskjellige anledninger. Skolen ble derfor ikke brukt så mye av lag og organisasjoner.

Elevene satt vanligvis i grupper på 4-5 på tvers av alderstrinnene. Kateteret sto i front av klassen, skjøvet litt ut til siden, men ble i hovedsak brukt som bord til å legge fra seg ting på.

Læreren hadde laget fagdelte planer på halvårsnivå. Det var to lærere som i hovedsak utgjorde teamet på mellomtrinnet. Alle lærerne ved skolen hadde sammen laget en tverrfaglig plan med stor vekt på praktiske opplegg på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn. Undervisningen var organisert som dobbeltimer, men timeplanen ble også brukt fleksibelt.

8.3.1 Lærerens praktiske argumentasjon i case 3

Valg av undervisningsopplegg og innledende oppsummering av lærerens praktiske argumentasjon

- Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse

Tematisk innhold i undervisningsoppleggene dreide seg om: 1) «Innledning om begrepet samfunn, fordeler ved å høre til i et samfunn, samhandling og kommunikasjon», fire timer. 2) «Vi og de andre», to timer. Dette dreide seg bl.a. om roller, hvem som bestemmer og gruppepress. 3) «Om toleranse og forbilder», to timer. 4) «Storsamfunnet, hvordan samfunnet har innrettet seg for å dekke de behovene vi har», to timer.

At elevene fornuftmessig skal forstå hvilken betydning det har for den enkelte av dem å høre til i et samfunn og hva det innebærer å være en del av et samfunn, nødvendigheten av toleranse o.l., står i sentrum i lærerens didaktiske tenkning. Hun håper at det å befatte seg med slike spørsmål skal gi «små drypp» som på sikt gir en økt forståelse.

Læreren bruker mye variasjon i undervisningen. Hun argumenterer med at dette er nødvendig fordi elevene fort blir lei av det de holder på med og trenger mye aktivitetsskifte. Hun har problemer med å få elevene til å gå seriøst inn i plenumsdrøftingene i de første undervisningsoppleggene. Dette forbedrer seg når hun i de siste oppleggene organiserer elevene i aldershomogene grupper, særlig i det siste opplegget. Elevene styrte stort sett selv samhandlingen, samtidig som læreren forsøkte å veilede underveis i arbeidet.

Hun påpeker at i de fleste sammenhengene gjør de eldste elevene oppgavene raskt unna uten å gå seriøst inn i problemstillingene. Dette gjelder særlig i de mindre lærerstyrte undervisningsoppgavene. Større gruppearbeid fungerer i disse undervisningssammenhengene best for disse elevene. Dette er gruppearbeid der oppgaveformuleringene gir en viss ramme for arbeidet. At elevene mestrer rask omorganisering til gruppearbeid og kan bruke varierte rom i arbeidet, mener læreren viser at de er vant med gruppearbeid og slik omorganisering.

Forstyrrende atferd fra de fleste av de eldste elevene og problemer med samhandlingen med disse anser læreren som undervisningens største utfordring. Hun ønsker å komme elevene i møte, være lyttende og involverende. Forstyrrende atferd fra de eldste elevenes side gjør at hun imidlertid nå og da må markere at grensa er nådd. Selv om slike utfordringer må betraktes å inngå som ledd i lærerens helhetlige didaktiske tenkning, er disse atferdsproblemene nødvendig å forholde seg særskilt til for å forstå hvilke perspektiver læreren har på de forholdene som griper inn i disse problemene. Det blir dermed mye fokus på atferdsproblemene og hvilke perspektiver hun har på dette.

I drøftingen av forståelsen av de forstyrrende elevenes atferd vurderer hun denne atferden som manglende respekt for voksne. Hun tror forøvrig at elevene kanskje føler at hun ikke forstår deres kultur. Noe velger hun å overse, og forsøker i stedet å overdøye den uroen som eksisterer.

Hun argumenterer med at å la det bli helt stille, kun virker i kort tid. Ofte tar det også en god stund før elevene oppdager at det er blitt stille. Hun bruker noe systematisk ytre påvirkning i form av sanksjonering overfor en enkeltelev som har konsentrasjonsvansker, men argumenterer for at dette i hovedsak blir gjort av hensyn til de andre elevene.

- Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk

Læreren bruker variert kildebruk i tillegg til elevenes lærebok. Undervisningen i disse samfunnsfaglige oppleggene er i hovedsak rent samfunnsfaglig, med unntak av noe integrering av norsk, særlig i det andre opplegget der de skriver avslutning på et filmklipp. Tverrfaglig samordning inngår særlig i sammenheng med temaplan på tvers av klassene, men kan fleksibelt inngå i arbeidsformer på klassenivået uten at dette er implisert i det langsiktige planarbeidet. De samfunnsfaglige oppleggene som her blir fokusert på, inngår ikke i slik temaplan, og impliserer lite tverrfaglighet.

Timeplanen brukes noe fleksibelt i disse undervisningsoppleggene. Hun framhever, i tilknytning til at hun viser til at de har et fint nærområde rundt skolen, de mulighetene de har til fleksibel timeplanbruk.

- Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø

Organiseringen i form av oppvekstsenter skaper ved siden av felles arrangementer, nærmiljøtilknytning i temaopplegg, felles bruk av lokalitetene og god kontakt mellom skole og nærmiljø. Som ledd i opplegget om kommunikasjon skrev elevene hyggelige beskjeder til en av de foresatte og til felles «oppmuntringsboks». I plenumsdrøftingene henvises til eksempler og hendelser i nærmiljøet.

Læreren ser tydelig verdien av nærheten til barnehagebarna og voksenpersonene i oppvekstsenteret, og at dette gir et grunnlag for mye positiv uformell samhandling og læring. I denne samhandlingen vektlegges den enkeltes autonome tenkning og medansvar. I klasseroms situasjonen forsøker hun å videreføre idealene fra denne samhandlingen. Læreren ønsker å være lyttende og ha en god samhandling med elevene. De eldste trendsettende elevene «spiller imidlertid ikke på lag» i disse samfunnsfaglige undervisningssituasjonene. Læreren uttrykker at hun føler at hun ikke er på bølgelengde med disse elevene når de opptrer i samlet gruppe. Det som skjer når samhandlingen ikke fungerer, er at læreren tyr til tilsnakk, formaning og påminning.

Skolen har lang erfaring med pedagogisk samarbeid mellom barnehage og skole. For tiden skjer formelt undervisningssamarbeid i hovedsak mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet, særlig i tilknytning til felles temaplan. I denne temaplanen står bruk av nærmiljøet sentralt.

Hun mener at lærerne forsøker å ha omtrent samme regler og samme grenser med hensyn til hva elevene får lov til, men at de jo er forskjellige. Forøvrig synes hun at de diskuterer alt for lite.

- Begrenset følelse av handlingsrom

Problemer med samhandlingen med de eldste elevene på trinnet gjør at læreren føler avmaktfølelse i disse samfunnsfaglige undervisningssituasjonene. Hun framhever at lærerne vel egentlig føler at veldig mange barn ikke møter grenser i særlig grad andre steder enn på skolen. Foreldrene viser forståelse for de problemene lærerne har, og flere av dem erkjenner at de sliter med de samme problemene hjemme. Selv om lærerne har snakket med foreldrene om dette, og foreldrene syntes at det var veldig greit at de satte grenser, føler læreren at hun ikke kommer noe videre med problemene. Hun påpeker forøvrig at det jo heldigvis fins mange lyspunkter i andre faglige sammenhenger, særlig når elevgruppen er delt og hun har kun 5. årstrinn. Samtidig mener hun at elevene helhetlig sett har det rimelig godt og fritt i det uformelle miljøet i oppvekstsenteret. Framheving av slike forhold og muligheter for fleksibel timeplanbruk viser at hun ser et visst praktisk handlingsrom.

Den praktiske argumentasjonen

Undervisningsorganiseringen i det første opplegget hadde gått ut på at læreren forsøkte å få elevene med på en drøfting av hva et samfunn er. Etter hvert som elevene kom med forslag på hva de forbandt med samfunn, skrev læreren stikkord på tavla. Læreren hadde lagt inn små illustrerende fortellinger og episoder som de skulle ha grunnlag for å gjenkjenne og bli engasjerte i å drøfte. I dialogen skulle elevene gi eksempler og bidra med synspunkter. Tilknyttet dette drøftet de fordeler ved å høre til i et samfunn. De drøftet tema som trygghet, vennskap og samhold. Det ble reist spørsmål om hvordan mennesker forholder seg til hverandre når de lever sammen, og hvilke signaler de gir hverandre. Deretter skulle elevene samarbeide i grupper om å lage rekker med positive og negative ord som eksempel på hvordan mennesker kan snakke sammen. Som individuell oppgave skulle de skrive en enkel oppmuntring til et familiemedlem, dekorere lappen og legge den et sted hvor den som lappen var tiltenkt fant den.

Etter en pause hadde de fortsatt med en plenumsdrøfting om sender og mottaker, og hvordan en kan unngå misforståelser. I tilknytning til dette hadde de lekt en lek der den eleven som sto bak en ledig stol skulle gi blunkesignal og forsøke å få en ny «venn». Eleven som var blunket til, skulle da skynde seg til den ledige stolen uten at den som sto bak den stolen eleven satt på fra før oppfattet dette. Etter dette hadde de igjen en plenumsdrøfting om god oppførsel og skikk og bruk, forholdet mellom barn og voksne og rettferdighet. I tilknytning til drøfting av begrepet rettferdighet ble det reist spørsmål om alle skulle behandles likt, og om likhet og forskjeller mellom kjønnene med hensyn til plikter. Til slutt hadde hver enkelt elev skrevet en oppmuntrende kommentar som de puttet i en «oppmuntringsboks». Etterpå trakk hver elev en lapp fra oppmuntringsboksen, og leste den meldingen de hadde fått høyt for de andre.

For å klargjøre tenkningen bak undervisningsopplegget viste jeg først til at læreren begynte med å spørre elevene om hva de assosierte med ordet samfunn. Jeg spurte om hun kunne si noe om målet med dette. Hun henviste da først til det tematiske innholdet.

L: Ja, altså, vi snakka jo stadig vekk om (.2), om samfunnet rundt om å så alt sånt, men, e´ jo ikkje så heilt sekkar på at (.2) ungas e´ så sekkar på (.) ka legg vi i det der ordet førr det om de hør det stadig vekk. [...]
Så, det kunn jo va ei litt sånn (.) avklaring på ka de meint då. [...]
Kor mykje de (.), kor mykje de visst egentleg om-.
(C3, S1: 7-13)

For å uteske annen tenkning knyttet til innhold eller organisering spurte jeg videre om hva som var hensikten med opplegget, om hun hadde noen spesielle hensikter med måten å gjøre det på, eller med siktemålet å få dem til å forstå hva et samfunn er (C3, S1:16-32). I svaret viste hun til tematisk innholdsside og variasjon i undervisningsorganiseringen. Hun påpekte at dette var en klasse med tre årstrinn, og at det var veldig forskjell på elevenes modenhet. Det var derfor, uansett hvilket fag hun holdt på med, snakk om å legge det opp slik at alle skulle «få med seg littegrann». Hun mente at det var viktig at det ikke ble «for høgtravanes», og at hun forsøkte å variere litt. Dette temaet syntes hun var noe av det viktigste de arbeidet med. Hun viste til at temaet ofte ble berørt i forbindelse med andre ting, selv om de kanskje ikke hadde tatt det så grundig og alvorlig som tema før. Med utgangspunkt i en ny samfunnsfagsbok som de hadde bare et eksemplar av, hadde hun valgt ut en del stikkord. Ut fra dette hadde hun forsøkt å «sydd isammen et opplegg» der de fikk med seg en del av det hun syntes var viktig. Hun påpekte at emnet også hadde tilknytning til kr.l.-faget (sagt utenom intervjuet).

På spørsmål om hva som var hovedhensikten med selve opplegget, om det var å lære om samfunnet, om det var å påvirke holdninger eller hva det var, svarte hun:

L: Det va vel egentleg en, en-. Det e´ jo egentleg en, en- (.2), ja begge delan. Førr at vi ska jo ta utgangspunkt i det nære, å så ska vi jo etter kvart, som du så på det siste innom det her med storsamfunnet rundt oss. Men, samtidig så e´ jo det her med det som skjer imella elevan å imella meg å elevan, det e´ jo det vektigast uta ailt, så det e´ jo om å gjer å (.), å få dæ-, å få tatt dæ litt grundig syns eg, å idag ha vi jo bruka veldig mykje tid på akkurat dæ. [...]
Så å det jo å håp at det e´ litt som treng igjenna.
(C3, S1: 35-41)

Deretter spurte jeg om hva hun ville oppnå med metodebruken. Jeg viste til at hun gjorde forskjellige ting, at hun i begynnelsen la opp til at elevene skulle komme med assosiasjoner, og at hun skrev stikkord på tavla. Da viste hun også til den tematiske innholdssiden i opplegget.

L: U-u-m. Ja, då:- (.), då kom vi jo egentleg inn på det som- (.), på grunn av det at de kom med de stekkordan. Å så kom vi jo egentleg inn på det som (.), som eg og hadd som stekkord på min. Førr ha jo en likens en sånn her med masse stekkord på. Å vi kom jo egentleg inn på det her, de her samme tengan. Det her med familien, det her med- (.), med (.2) ja, klassen, det her med heile skol´n, med bygda, med kommunen, å etter kvart det her som vi ha komme med, om stortinget å sånn. At det e´ regla førr- (.3), førr korsen vi ska ha det i landet vårres å- (.), så: (5.5).
(C3, S1: 45-50)

Som en oppfølging av det viste jeg til at hun forsøkte å få til en dialog med elevene. Til det svarte hun:

L: U-u-m. Det e' jo ikkje så enkelt (.) i den klassen der, å få tel en dialog. (1.5) Det e' ihvertfall ikkje- (.), det her med- (.), med å kom med litt sånn konstruktive innspell, det e' jo egentleg veldig my som bi slengt ut, som ikkje e' så veldig mye overtenkt. Så det e' jo om å gjer å prøv å grip tak i det som e'. Å så prøv å- (3.)= [...] =ja, å ikkje, å ikkje (.2), ikkje heng se opp i det uvesentlige. Det e' jo klart at i løpet av de her timan her, så e' det jo komme ganske mange innspell ifrå- (.), som (.) man kanskje kunn ha berre hoppa over, men e syns alikevel at det e' litt greitt at- (.), at det bi tatt opp med ein gong når ungan kjem med teng, at det ikkje bi leksom berre feia under teppet, førr nå e' det ikkje dæ vi hold på med. Så der e' en del teng som ha kommen inn imella, som kanskje ikkje e' med her, å som e kanskje ikkje har tenkt at vi skull ha med heller. Men dæ syns e på en måte e' litt greitt.
(C3, S1: 53-63)

Hun viste til at flere av de eldste elevene i løpet av dialogen i plenum samtidig kommuniserte seg imellom, og snakket ut fra frie assosiasjoner. Det ble dermed vanskelig å holde konsentrasjonen rettet mot de temaene som ble drøftet. Disse elevene hadde blant annet kommentert med at de ikke så noen fordel med å høre til i et samfunn, og trygghet var ikke noe de hadde behov for.

L: Ja. Der va det vanskelig å finn ut at de hadd nokka fordela med det. [...]
—> °Ja°. Tryggheit hadd de ikkje behov førr. ((latter)) [...]
Vi va vel enige om det egentleg, at-. Det ha jo vørre kjedeleg hvess det ikkje ha vørre nån. Ikkje sant, då hadd de jo ikkje hadd nån å prat med å de hadd ikkje-. [...]
Men:, men det her med trygghet å samhold, det va (.2), det va ikkje nokka som de sett i forbindels med- (.).
(C3, S1: 75-84)

På min henvisning til at det syntes som at de var opptatt av å få fram sin egen kultur, at det liksom var greitt at de sa negative ting, for de visste at det ikke betydde noe, svarte hun:

L: Ja. Å der e' det ikkje lett å kom igjenna. Førr e veit jo det. Å hvess e tar førr me kvar enkelt elev (.), så veit e jo og det at (.) veldig mange uta de (.) syns det ikkje e' så positivt det herre, altså de bryr se om det alikevel. [...]
Men, de tørr jo ikkje å sei nån teng, førr at (.) kultur'n i klassen e' jo sånn, å nån streke persona mein jo det at man bryr seg ikkje om det hær her. Man veit at de mein det ikkje. [...]
Men, e veit at der e' enkelte uta de som bryr seg alikevel.
(C3, S1: 88-95)

Jeg viste til gruppeoppgaven der de skulle liste opp positive og negative ord, og spurte om hva hun ville oppnå med det (C3, S1: 100-112). Hun svarte at det var et forsøk på å se hvor mange negative og positive ord de egentlig brukte. Hennes håp hadde vært at de to listene skulle bli litt mer jevne enn de ble. Hun påpekte at de fleste gruppene hadde en lang liste med negative ord og en kort med positive. En av gruppene hadde omtrent like mange positive som negative ord, men de hadde færre ord. Hun sa at hun hadde inntrykk av at elevene kanskje syntes at det var morsommere å finne fram til de negative ordene, og at de brukte mye av tiden på det. Samtidig påpekte hun at de hadde jo ikke så mye tid på oppgaven.

Videre viste jeg til at elevene kom seg raskt i grupper, og at de fikk lov til å gå hvor de ville og sette seg og arbeide sammen (C3, S1: 113-130). Vi var enige om at det fungerte veldig bra. Læreren sa at de arbeidet veldig mye i grupper, så det var de jo vante med. Hun fortalte at de da pleide å finne seg en plass selv. I tilbakeblikket på dette aktuelle gruppearbeidet påpekte hun at det var litt gnisninger med det samme de fikk høre gruppeinndelingen. Det mente hun ikke var så

morsomt for dem som følte at de kanskje var «et hår i suppa». Samtidig påpekte hun at det var en gjeng som fort ble lei av det de holdt på med. Det var derfor nødvendig å variere en del.

For å finne ut om læreren bevisst tilrettela for å bevisstgjøre elevene på gruppeprosesser, spurte jeg om elevene spontant bestemte hvem som skulle fungere som leder på gruppene (C3, S1: 131-138). Læreren viste da til at det var praksis at den som fikk navnet sitt først i gruppeinndelingen, skulle være den som fungerte som leder. Hun viste til at noen av elevene hadde sagt til gruppemedlemmene at de ikke ville skrive (C3, S1: 138-147). Da det i den sammenheng ble spurt om de altså fikk bestemme selv hvem som skulle skrive, svarte hun at det fikk de, og at det ofte ble den som skrev som sto for opplesningen av svarene. Hun påpekte at dette ikke var en oppgave som krevde så mye skriving. Det hendte jo at alle måtte skrive. Dette fungerte litt forskjellig, avhengig av hva de holdt på med. Hun syntes ikke at det var noen hensikt at alle skulle skrive disse ordene.

Jeg viste til leken der de skulle stjele en venn ved bruk av blunkesignaler, og spurte om hva hun ville oppnå med denne leken (C3, S1: 148-180). Hun svarte at målet var at elevene skulle konsentrere seg og følge med. I den sammenhengen viste hun også til det de hadde snakket om med hensyn til bruk av kroppsspråket. Leken skulle også løse opp litt. Dessuten hadde hun håpet at det var en lek de skulle like og kanskje også leke senere. Hun hadde trodd at det skulle bli verre enn det ble for dem å ikke få snakke, bare blunke. Vi var enige om at denne leken engasjerte elevene.

Videre uttrykte læreren at hun var spent på hvordan det ville fungere med de lappene de hadde skrevet med hyggelige hilsener til familiemedlemmer (C3, S1: 191-209). Det ble vist til at at det ble noen negative reaksjoner på oppgaven med det samme, men at det var mange som etter hvert ville skrive flere slike beskjeder til familiemedlemmer. Hun håpet at lappene ble funnet, og at de fikk positiv respons på det.

I sammenheng med henvisning til oppgaven med å skrive meldinger til «oppmuntringsboksen» viste hun til at elevene var slitne på slutten av de fire timene, og at den oppgaven heller ikke engasjerte dem med det samme (C3, S1: 218-224). Da hver enkelt skulle trekke seg en lapp, ble de mer interesserte. Da var de spente på hva som sto på den enkeltes lapp. Hun mente at det ble en positiv stemning likevel, selv om elevene kanskje ikke ville innrømme det. Slike oppmuntringer ønsket hun å bruke som en motvekt til det negative i klassesituasjonen (C3, S1: 546-553).

På spørsmål om hvilke deler hun syntes var mest positivt med opplegget, svarte hun at hun egentlig syntes det var rekken med positive og negative ord, det at de fikk lov til å bruke de stygge ordene sine (C3, S1: 226-246). Dette var veldig uvant for dem. De hadde sagt at hun ikke måtte bli sint da de før framleggingen ble med henne for å kopiere over på transparent det de hadde skrevet. Da det ble spurt om hva hun syntes var bra med det, svarte hun at det at det var greit å sette fokus på disse ordene i denne sammenhengen, ikke betydde at det var legalisert å bruke dem. De skulle bli bevisste at det var mange stygge ord, men at det ikke dermed var nødvendig å bruke disse ordene i «ainnakvart ord i ei setning». På min kommentar om at det var vel en måte å «tøffe sæ på», svarte hun at enkelte av elevene ikke hørte selv at de brukte mange stygge ord. De var ikke klar over hva de hadde sagt, og kunne si at de ikke hadde sagt noe.

Etter som atferden til noen av de eldste elevene var et framtreddende problem, sto dette i sentrum som en didaktisk utfordring. Det ble dermed snakket en god del om det. I sammenheng med drøftingen av det å bruke negative ord, hadde noen elever vist til at foreldrene også brukte slike ord. Flere hadde også ment at de oppførte seg bedre på skolen enn hjemme. Da dette ble kommentert, svarte læreren at hun hadde forventet at de hadde sagt at de oppførte seg dårligere på skolen (C3, S1: 248-256). Samtidig henviste hun til at det jo var de som ledet an i klassen som kom med utsagn om dette.

L: Å så bi det jo ofte sånn at når de sterke har sagt et eller ainna, så sei jo ikkje de ainneran nokka som går på tvers av deres meininga. [...]
Sånn at det- (.), det kan hend, hvesst at vi ha- (.), hvesst ikkje de ha vørre så snar å komme med sett, at der ha kommen litt ainner - (.2). Men i hvertfall- (3.0).
(C3, S1: 258-262)

Da jeg viste til at mange snakket samtidig, om ting som hadde med saken å gjøre men parallelt med at hun snakket, svarte hun:

L: Ja. Det e' en tend-, det e' en sånn her tendens som e' i den her klassen, altså, der e' forferdelig my uro, å det e' forferdelig slitsomt, førr at du må heile tida bruk ganske mye volum førr å overdøyv. Så:- (.), å det e' (.), det e' vel og vørten sånn i den klassen syns e at (.2), at det går veldig greitt så lenge at du har oppgava framförr deg, dæ ska du gjer å dæ ska du gjer, veldig sånn (.) klart opplaina. Men så snart du legg opp tel en diskusjon eller eit eller ainna, sånn som det ha vørre veldig mykje uta idag (.),= [...]
=så glir det ut.
(C3, S1: 267-274)

I nærmere drøfting ble vi enige om at fag og faglige deler som krevde en del plenumsdebatt, ble særlig krevende med hensyn til struktur, det å rekke opp handa før de tok ordet og lignende (C3, S1: 282-304). Flere av elevene kommenterte fritt med de assosiasjonene de hadde.

L: Ja, de sei absolutt ailt. Det e' ikkje nokka sånn her- (.). Det e' ikkje nokka som e' (.), som e' verken tabuord eller- (.2), eller nån teng lenger, sånn som det va førr (.) fem - ti år sidan. Det e' jo klart at det va- (.), de kunn aill de her ordan, men de sa de jo ikkje. Så det- (.), det e' jo ein stor forskjell. Så det- (.), det bi ofte sånn herre fag der du må diskuter littegrann, så bi det (.5) lett at det (.) utarta.
(C3, S1: 305-309)

Jeg viste til at hun forsøkte å være blid og vennlig og komme dem i møte på det de sa, og at hun noen ganger måtte sette «hardt mot hardt» og vise at grensa var nådd (C3, S1: 310-331). I den sammenheng spurte jeg om det var slik det ofte skjedde. Hun svarte at det var slik det var ja, og viste til at når hun hadde snakket til en person fem ganger, så måtte det «sterkar lut tel». Jeg viste også til at hun forsøkte å få dem til å ta ansvar gjennom å appellere til sunn fornuft. Hun hadde bl.a. appellert til at de skulle tenke over hvordan de opplevde det når de snakket og ingen hørte etter. Som svar på det viste hun til at de hadde snakket om det å ha plikter. På hennes og elevenes dialekt brukes ordet «plekt». Noen av elevene hadde da vridd begrepet til å bety slik plekter som brukes når en spiller gitar.

L: U-u-m. Det e' jo sånner der, du appeller te stadig vekk, å du prøva å kom med små drypp stadig vekk, men du veit jo alder om nokka treng inn i dem. (3.0)
(C3, S1: 332-333)

Jeg viste også til at hun appellerte til at de skulle tenke over hvordan de oppførte seg i kirka og slike steder, og at det var naturlig å oppføre seg forskjellig i forskjellige sammenhenger (C3, S1: 349-357). I den sammenhengen hadde en av elevene påpekt at det trengtes ikke å si at de skulle oppføre seg pent i kirka. Foreldrene forventet det av dem, og da oppførte de seg skikkelig. Læreren viste til at hun da hadde måttet spørre dem om det hadde blitt annerledes hvis de bare hadde tatt det som en selvfølge, om de trodde at det da hadde gått like greitt. Det de ofte gjorde hvis de skulle på besøk i kirka, var å minne dem på at nå skulle de i kirka og da « gjer vi ikkje sånn å sånn, sett vi sånn å sånn».

På mitt spørsmål om noe av problemet kunne ligge i at det var skapt uvaner, svarte læreren at det kunne det selvfølgelig (C3, S1: 358-380). Hun viste til at disse elevene hadde hatt mange forskjellige lærere. Selv om lærerne forsøkte å ha omtrent samme regler og samme grenser med hensyn til hva elevene fikk lov til, så var de jo forskjellige. Hun mente at det kunne jo tenkes at hun var streng i forhold til det de andre hadde vært. Da jeg spurte om på hvilke måter hun mente at hun hadde vært streng, svarte hun at det kunne tenkes at de fikk lov til ting hos andre og at hun forsøkte å «tøyl inn igjen ganske mykje». Så skapte dette konflikter. Hun uttrykte at hun visste ikke, men at det i hvert fall var veldig slitsomt. Dette siste skoleåret hadde vært særlig spesielt med mange vikarer. Hun opplevde da at det «glei førferdeleg ut», og at det ble mye som måtte «takes igjen etterpå». Hun mente at hun, på grunn av ting hun hadde opplevd privat, og som gjorde at hun hadde hatt en del fravær, heller ikke hadde den overbærenheten som hun skulle hatt med dem hele tiden.

Det ble uttrykt enighet om at det innimellom også hersket en avslappet og god stemning der alle samspilte med hverandre (C3, S1: 395-419). Samtidig var dette å kjeke seg for hverandre blitt kulturen deres. Når de var interesserte i det som skulle skje, samspilte de godt. Hvis noe ikke var slik som de ville ha det eller at det ikke var interessant nok, så var de ikke med. Det skulle helst skje på elevenes premisser. Læreren mente at selv om hun forsøkte å «styr ganske sånn fast», så var det ikke enkelt. Hun framhevet i den sammenheng at lærerne vel egentlig følte at veldig mange barn ikke var vant med grenser, at de ikke møtte grenser i særlig grad andre steder enn på skolen. Det ble derfor forferdelig vanskelig, ensomt og skremmende.

I en annen sammenheng uttrykte hun at hun syntes at de hadde et godt samarbeid med foreldrene (C3, S2: 125-129). Lærerne hadde sammen drøftet de problemene de hadde med noen av elevene. Noen av foreldrene hadde da sagt at de slet med de samme tingene, og at det var veldig greitt at de satte grenser.

Læreren viste til at elevene kunne være ganske nådeløse med hverandre (C3, S1: 435-450). I den sammenheng påpekt hun også at det var vanskelig å få elevene til å forstå at selv om de ikke sa det, så var det ikke alle som var med på dette som egentlig syntes at det var så greitt. Hun viste til at de neste gang skulle snakke om dette med gjengmentalitet, for de hadde jo noen typiske ledere i klassen som det var vanskelig å «nå igjenna hos».

Jeg påpekte at klassemiljøet jo var veldig viktig, og spurte om hun så noen muligheter til å prioritere det å samarbeide med foreldrene og i det hele tatt sette enda sterkere fokus på klassemiljøet i en periode for å komme over noen av uvanene (C3, S1: 471-480). Til det svarte hun

at de hadde kjempet hele året og brukt ganske mye tid på dette både i timene og ellers. Hun følte seg ganske tom. Det ble uttrykt enighet om at det er vanskelig å snu en slik kultur.

Med tanke på de handlingsmønstre som skapes i en klasse knyttet til metodebruk, kommunikasjon o.l., spurte jeg om hvordan hun opplevde egen væremåte i sammenhengen (C3, S1: 573-577). Dette ble utdypet med spørsmål om hun opplevde at hun bidro til at det var skapt et visst mønster, eller om hun mente at hun kunne bryte dette mønsteret på noen måte. Samtidig ble det sagt at dette sikkert var vanskelig å svare på. Til dette svarte hun at det var vel vanskelig å bedømme seg selv. Hun mente at hun sikkert var gammeldags.

På min kommentar om at det var jo ganske moderne mye av det hun gjorde nå, svarte hun at hun var jo «bestemorsgenerasjonen til disse ungene» (C3, S1: 578-588). Hun påpekte at det var klart at den utviklingen som hadde vært fra hennes barn var små til nå, var ganske «formidabel». Det var vanskelig å følge med i hva en skulle godta og ikke godta. Hun mente at elevene sikkert følte at hun ikke skjønte deres kultur, for det var jo slik det var i samfunnet. På mitt spørsmål om hun trodde at elevene følte at hun noen ganger kunne ha en fordømmende holdning til dem, svarte hun:

L: Det har de jo-, syns de jo sikkert at e har. E veit ikkje om de tenk på dæ ordet, dæ (.2)= [...] =men, dæ gjør de nok ikkje. Men det føl de nok sikkert at e har. Men e trur heller det går på det her med at du- (.), at eg e´ så gammel at e forstår ikkje de.
(C3, S1: 590-593)

Jeg viste til at eleven med konsentrasjonsvansker var opptatt av at han fikk strengere tilsnakk enn ei jente som sikkert oppførte seg veldig fint (C3, S1: 594-605). Læreren medga at det var ganske merkelig at han sammenlignet seg med denne jenta. Hadde han trukket fram en som gikk på samme årstrinn, kunne hun forstått det. Saken var jo den at denne jenta og en til snakket hun aldri til rette. De satt jo på plassen sin og gjorde det de fikk beskjed om. Hun viste til at det nå hadde gått bedre med denne eleven en periode. Tidligere i året hadde hun og de andre lærerne imidlertid satt en strek på tavla hver gang han var borte fra pulten sin, og det kunne da bli ganske mange strek.

L: Å det e´ klart han opplevd de strekan (.5), syns ikkje det va nokka artig. Å det ha hjølpa, det kan ein (.)-. Så e ska ikkje sei at det der e´ ein rett måte å gjer teng på, men altså, det har ihvertfall hjølpa. Han e´ mykje meir på sin plass no.
(C3, S1: 607-609)

Dette med sanksjoner ble drøftet i en senere sammenheng (C3, S4: 212-227). Da henviste jeg til det hun her hadde sagt om bruk av sanksjonering, og at hun tydeligvis ikke hadde så veldig sans for det. Hun svarte at hun aldri hadde likt det egentlig. Det hadde jo hendt at de før hadde hatt glemmekryss og slike ting, men glemming var egentlig ikke noe problem. Det med å sitte i ro var jo heller ikke noe problem for andre enn denne ene eleven. Hun viste til at han denne dagen også hadde vært borte fra pulten sin en stund. Da hadde han satt seg på en stol som det gikk an å svinge seg rundt på, men det kunne like så godt skje at han gikk til en av de andre som satt og arbeidet med noe. Det var jo i slike sammenhenger at de hadde brukte disse kryssene på tavla.

Jeg viste da til at det var litt vanskelig å oppleve denne eleven som så spesiell i forhold til en del andre, men at han selvfølgelig var noe spesiell for de andre elevene også (C3, S4: 230-259). Til det

svarte hun at han var jo spesiell, det var han selvfølgelig. Men han var på mange måter enklere å ha med å gjøre, for han var så ærlig. Selv om han var en «urokråke», så var det så veldig mye positivt og godt med han. Det var det jo selvfølgelig med alle sammen, men hun opplevde han som enklere å ha med å gjøre enn for eksempel elevene på sjuende årstrinn. Hun viste til at hun og de andre lærerne også mer eller mindre hadde avfunnet seg med at han var slik han var, og at de egentlig ikke kunne gjøre så mye med det. Det var likevel ikke alltid så enkelt. Hun viste til at de hadde inngått en avtale om at han kunne gå inn og sette seg på en leding pult i klasserommet til 3. og 4. årstrinn hvis det ble ekstra ille. Der kunne han så arbeide med sine ting. Det virket forebyggende, for han hadde ikke lyst til å måtte gå dit inn. De hadde praktisert det kun en gang, og det var ikke i en time som hun hadde (C3, S4: 266-267).

Jeg spurte om det ikke var noen andre som også hadde trengt en slik pult noen ganger (C3, S4: 260-266). Hun svarte at det var det nok sikkert. Når det gjaldt en av guttene på sjuende årstrinn, brukte hun ofte det at han gikk på grupperommet og satte seg. Han kunne bli sendt på grupperommet, eller kunne velge å gå dit selv når han så at nå var det like før hun ble skikkelig sint. På mitt spørsmål om det kunne tenkes at det ble tøft å gå ut, at det forsterket litt, svarte hun at det trodde hun ikke at det gjorde.

I denne sammenhengen spurte jeg om hun så noen fordeler med å bruke sanksjonsmidler.

L: Nei, altså fordeĺn. E veit ikkje om der e´ nå fordela med det. Men det e´ jo egentleg det eieneste vi har. Altså, sånn som han XX, han e´ så umoden, at før han så e´ det revnanes likegyldig om han får gjort dæ han ska gjer (.) i timen. Det e´ ikkje nå- (.3), det e´ ikkje nå (.2) problem før han om ikkje han får gjort det han skull ha gjort på skol´n, at det bi masse arbeid heime, før han gjer ikkje arbeidet heime heller. Å han kjem på skol´n med bøker´n når vekka e´, e´ ute, å det gjer han ingen ting (.) om ikkje ukeplan e´ferdig. Mens ainner e´ ganske ærekjær å vil syns det her va veldig sånn trasig hvesv ikke de vart ferdig med ukeplan. Men det- (.), akkurat det gjelds ikkje før han XX. Det gjelds stort sett aille i sjuende og. - Det e´ ikkje nøye om vi bi ferdig med ukeplan. - Alstå det e´ jo et sånn trekk altså- (.), det e´ jo umoden- (.), ei umoden tanke- (.), en umoden tankegang egentleg. E ha prata veldig mykje med sjuende om det, prøva å prat med de ganske sånn roleg å sakleg om det her, med at det e´ jo opp te de. Altså, det e´ jo ikkje mett problem om ikkje de forstår det hær her, vi bi å arbeid med det sånn at de får det med seg. Det e´ jo de det går utover. De e´ ikkje istand te å sjå det enno.

(C3, S4: 278-290)

Jeg konkluderte med at hun blant annet appellerte ganske mye til deres fornuft, at hun viste når grensa var nådd, og at hun brukte noen sanksjoner (C3, S4: 291-305). Hun svarte at sanksjoner egentlig var like mye med tanke på de andre elevene, for at de skulle få arbeidsro. Da jeg konkluderte med at eleven med konsentrasjonsvansker kanskje hadde problemer hele vegen, også når de skulle arbeide mer individuelt, mens de andre hadde problemer når de satt i plenum og skulle følge med på noe som skjedde fra tavla, medga læreren at det var slik det var.

Det andre undervisningsopplegget ble på samme måte etterfulgt av intervju. Tematisk innhold i dette opplegget var at begrepet samfunn ble knyttet til eget klassemiljø ut fra momentene: «Hvem er vi?», «Hvem bestemmer?» og «Gruppepress». I disse sammenhengene står også undervisningsorganiseringen sentralt i skapingen av det totale undervisningsinnholdet. Tilknyttet det første spørsmålet hadde elevene to og to drøftet egne roller i klassemiljøet. I sammenheng med det andre spørsmålet hadde de hatt et rollespill om en busstur. Rollespillet fokuserte på

utfordringer som kunne oppstå på en busstur, og hvordan en burde forholde seg. Som utgangspunkt for temaet «Gruppepress» hadde de drøftet når de følte seg trygge i venneflokk, når venneflokk kunne føles som et press, og hva en venneflokk kunne våge å gjøre som ingen ville ha gjort alene. De hadde sett et filmklipp som handlet om en situasjon som utløste gruppepress. Filmklippet viste ikke hvordan denne situasjonen ble løst. På grunnlag av dette skulle elevene gruppevis skrive minst to forskjellige fortellinger om hva som kunne være fortsettelse på filmklippet. Til slutt hadde de fått en individuell utkrysningsoppgave som gikk ut på å vurdere eget toleransenivå.

På spørsmål om hva hun ville oppnå med disse oppleggene, svarte hun at dette var akkurat det de egentlig arbeidet med hver dag (C3, S2: 2-9). De så jo at det var enkelte som bestemte veldig mye i klassen, og andre som ikke våget å si sin mening. Hun viste til at hun nettopp hadde hatt en elevsamtale med alle. Da var det mange som på tomannshånd innrømte at de ikke våget å si sine meninger.

L: [...] Så: (.) det e´ jo absolutt nokka som e´- (.), e´ vektig å ta opp. Å etter kvart så vil e jo tru at de her ainner som e´ størst no her, å som- (.), som nok bestem veldig mykje, de vil nok og en gong kom i den situasjon at der e´- (.), at der e´ ainner som bestem, å at berre følg viljelaust med. [...]
Det kan va greitt å gjer seg opp litt tanka rundt dæ.
(C3, S2: 9-13)

Jeg spurte da om hun trodde at elevene tenkte noe særlig på det (å ikke bare følge viljeløst med) (C3, S2: 15-18). Til det svarte hun at hun visste ikke, men at det jo var håp om at alle slike «små drypp» kunne være til hjelp. Hun mente at det var veldig vanskelig å si hva de fikk med seg uansett hva de snakket om.

L: Før det e´ jo veldig mykje (.2) uro, egentleg sånn- (.), eller sånn (.), ja, lyd å bevegels å- (.). Det e´ veldig mykje som skjer rundt de, å med de, heile tida, så det e´ jo veldig vanskeleg å sei ka de får med se. Men det vis seg jo dæ at (.2) når vi etterpå snakka om dæ, så e´ det jo utruleg mykje de- (.2), de fleste har fått med seg alikevel.
(C3, S2: 20-23)

I denne undervisningssammenhengen hadde utfordringene vært mye de samme som i det første opplegget. De trendsettende elevene forholdt seg på utsiden av gjøremålene. De gikk ikke inn i utfordringene, og deltok ikke konstruktivt i interaksjonen. Jeg viste til at hun i noen sammenhenger snakket elevene litt til rette, og markerte at grensa var nådd, og spurte om hun følte at hun oppnådde noe med det.

L: Ja, det va jo litt idag og. Å det e´ jo littegrann egentleg i kvar time. E har jo inntrøkk utav at hos enkelte så- (.5), så forstår de berre et språk. Å det e´ ofte det her med når du heva stemmen å e´ ganske sånn (.) myndig å bestemt. At du- (.), du prøva deg jo selvfølgeleg først (.7), med nå litt mildar, å litt forsiktigar måte. Men ofte så må det ganske hard lut tel (.3)= [...]
=før å få- (1.5), før å få de tel å stopp å forstå at no e´- (.), no e´ grensen nådd. Vi orke ikkje meir av det der. Det e´ jo selvfølgeleg enkelt.
(C3, S2: 28-34)

Jeg spurte senere om hun kunne begrunne litt hva hun gjorde når elevene snakket samtidig som hun snakket, om hun kunne sette litt ord på hvorfor hun gjorde det slik som hun gjorde det (C3, S3: 579-594). Til det svarte hun at hun hadde så pass dårlig erfaring med å vente til det ble stille, at

hun sikkert alt for ofte hevet stemmen for å overdøve dem. Hun viste til at det kunne hende at de som lett «tok styringen» stoppet opp hvis det ble stille, men som regel «tok det jo av igjen». Da måtte hun likevel gå inn og dempe dem.

Det tredje opplegget ble så gjenstand for intervju. Tematiske innholdet i dette opplegget dreide seg om toleranse og det å ha forbilder. I organiseringen hadde læreren valgt først å ha en plenumsdrøfting av begrepet toleranse. Deretter hadde hun gitt elevene en individuell oppgave der de skulle vurdere hvordan de selv var mot andre. Videre hadde de drøftet hvem som kunne være forbilder, hvilke personer de beundret og hvorfor. Knyttet til dette fikk de som gruppeoppgave å lage en liste over egenskaper som de syntes var verdt å beundre, drøfte hvorfor disse egenskapene var verdt å beundre, og rangere egenskapene. Resultatene fra disse drøftingene skulle de legge fram ved hjelp av «overhead». De hadde også fått en individuell oppgave der de skulle gi forskjellige opplistete egenskaper poeng på en femgradert skala. Deretter skulle de, i den faste gruppen de satt organisert i, sammenligne hva de hadde kommet fram til.

På mitt spørsmål om hva hun ville ha sagt hvis hun skulle forklare foreldrene hva hun ville oppnå med dette opplegget, svarte hun at hun ville sette fokus på toleranse (C3, S3: 2-30). Hun viste til at foreldrene hadde påpekt den ertingen som skjedde mellom elevene på grunn av at de ikke hadde samme meninger. Det kunne dreie seg om «filleteng», slikt som f.eks. at de ikke støttet den samme fotballgruppen. Hun mente at det nok var mange i klassen som følte på det problemet. Derfor syntes hun at det var greit at de brukte litt tid på dette. Mange av foreldrene i den store femteklassegruppen opplevde det ikke bare positivt at elevene var så opptatt av disse sjuendeklassingene. Det var noe både de og skolen slet med.

Ved å fokusere på det å ha forbilder ville hun gjerne høre om hvilke egenskaper de beundret hos forbildene sine (C3, S3: 34-50). Det kunne være fotballstjerner, «popstjerner» eller filmstjerner og andre som de beundret. Det syntes hun kanskje at hun fikk litt for lite fram. Den ene gruppen i femte klasse syntes hun arbeidet veldig godt med dette, men hun følte ikke at hun nådde helt fram med hva hun var ute etter i de andre gruppene. Da det ble vist til at elevene på sjuende årstrinn var litt raske selv om de kanskje forsto hva hun var ute etter, svarte hun at det jo ofte ble slik at det ble «flåsing» (tull og tøys) med ting som for henne var ganske viktig og alvorlig. Hun påpekte at det var klart at hun opplevde det som ganske frustrerende at ingen ting var alvorlig lengre. Ingen ting var så nøye. Da var det godt at der var noen (elevene på femte - og de fleste elevene på sjette årstrinn) som tok ting litt mer alvorlig.

Med hensyn til undervisningsorganiseringen viste hun til at hun denne gangen hadde valgt gruppeinndeling (måten de satt gruppevis på i klassen og videre samarbeidet i gruppearbeid) etter årstrinnene de var på (C3, S3: 53-60). Dette hadde hun gjort fordi hun mente at det kunne være godt for femteklassingene å måtte lite på seg selv. Det mente hun også gjorde at begge gruppene på dette årstrinnet, men spesielt den ene, mestret den oppgaven veldig bra.

For å avklare nærmere hvilke tanker hun hadde om metodebruk, spurte jeg om hva hun så som fordel med å arbeide i gruppe i forhold til om hun hadde snakket med elevene om temaet (C3, S3: 63-71). Hun svarte at de muligens kunne ha arbeidet like godt individuelt med dette, men at det var vanskelig å nå fram med å snakke med dem. Hvis hun hadde noen konkrete oppgaver som det skulle svares på, så ble elevene satt i sving med dette. Hvis de derimot snakket sammen, gled

det lett ut. Hun følte at i denne klassen var det vanskelig å bare snakke. De måtte ha litt skriftlige oppgaver innimellom.

Jeg spurte om at det ikke også var viktig i seg selv at de snakket sammen og skulle komme fram til enighet om egenskaper (C3, S3: 74-82). Hun svarte at det var det selvfølgelig, for de ville jo komme fram til noen egenskaper i gruppen, men hun trodde at det lett ble det som den individuelle ville ha fram. Hvis en elev kom fram med et synspunkt, så diskuterte de ikke dette. De skyndte seg bare å skrive det ned.

På mitt spørsmål om hvilke arbeidsmåter hun foretrakk, og hvilke synspunkter hun hadde på de forskjellige arbeidsmåtene, svarte hun at hun syntes det var veldig positivt med gruppearbeid (C3, S2: 178-195). Hun mente at alle tingene de holdt på med, imidlertid ikke egnet seg like godt til gruppearbeid. I den sammenheng påpekte hun at i dette temaet om samhandling mellom mennesker, var jo gruppearbeid en naturlig ting. Hun viste også til at når de holdt på med et tema, kom elevene ofte fram til en del stikkord sammen på tavla. Så kunne de velge hva de ville arbeide med. Det ble så laget grupper ut fra disse valgene. Noen kunne også arbeide med ting alene mens andre arbeidet i gruppe. De kunne bruke forskjellige arbeidsmåter på samme tid. Hun mente at det var enkelte som bidro lite på gruppene, og at vi også kunne se eksempel på det i det gruppearbeidet vi nettopp hadde erfart.

Med tanke på å få litt klarhet i hvordan hun f.eks. forsto begrepet prosjektarbeid og de strukturene som måtte mestres i den sammenheng, spurte jeg om hva hun kalte metoden med at de valgte emner etter slik idédugnad på tavla (C3, S2: 196-207). Forståelsen av prosjektarbeid og hva dette innebærer kan også avdekke forståelse knyttet til undervisningsstrukturer og metodebruk generelt. Hun stilte seg med en latter spørrende til hva de kalte det, om de hadde noe navn på det. Da det videre ble vist til at dette (idédugnad på tavla og valg av hva de ville holde på med) kanskje ble litt prosjektpreget, svarte hun at det ble det kanskje. De kalte det imidlertid temaundervisning. Hun syntes at prosjektarbeid liksom ble mer for de større elevene. Den problemløsningen som prosjektarbeid innebar, mente hun ble litt for vanskelig for disse elevene når hun hadde femte og sjuende årstrinn sammen.

Hun viste til at temaet jo ofte var bestemt (C3, S2: 209-243). Da det ble vist til at prosjekt-arbeid også kunne knyttes til et tema som allerede var bestemt, svarte hun at det da ikke trengte å være bestemt av henne. I den sammenheng viste hun til at de, som grunnlag for planarbeidet, ofte hadde hatt en høring med foreldrene om hva de ønsket skulle bli valgt inn ekstra for kommende skoleår. Da var som regel alle lærerne involverte i disse oppleggene. Etter at seksåringene kom inn i skolen, syntes de imidlertid at det hadde blitt vanskeligere å ha både de minste klassene og barnehagen med i slike opplegg. Året før hadde 1. og 2. årstrinn hatt et opplegg for seg. Dette året hadde de dratt de minste mer med i felles opplegg. Hun mente at dette var en prosess, og at de kanskje trodde det var verre enn det egentlig var.

Sett i sammenheng med slikt temaarbeid henviste jeg til at de laget planer på halvårsnivå (C3, S2: 258-279). Hun viste til at temaplanene da omfattet tverrfaglighet, nærmiljøbruk og samarbeid på tvers av alle alderstrinnene ved skolen.

Jeg viste videre til at tiltaket med å plassere elevene i forhold til årstrinn hadde virket positivt (på engasjementet) (C3, S3: 382-389). Da viste hun til at de stadig skiftet plasser for å prøve ut hva som fungerte. Denne gangen hadde hun satt de mest utagerende elevene på femte årstrinn i en gruppe, og de mer stille i den andre gruppen på årstrinnet. Hun mente at hun kanskje like godt kunne ha fordelt dem på de to gruppene.

- L: Så dæ e´- (.), der e´- (.), vi prøva stadig vekk. Å ofte har vi sånn at de får lov å bestem sjøl kor de ska sett, men at vi- (.), dæ e´ på de å de premissan, at de då e´ rolig, å at de- (.), ellers så må vi fløtt- (.), å at de ofte- (.). Å eg e´ veldig sånn nøye med at ha eg sagt en teng, så ska dæ- (.), så ska dæ følges opp. [...]
Å at de ikkje leksom- (.), at ikkje eg går også sånn trua med teng, å så (.) bi det ingen konsekvensa. [...]
Førr det trur eg e´ kjempevektig.
[...] ... altså vi sammen når vi har klasseråd, så kjem de med forslag. No skal vi- (.), no e´ det kommen forslag om å skift plassa. Føl eg at vi sett bra sånn som vi sett no, så- (.), så bi det ikkje fløtta plassa den der dagen der. [...]
Men så- (.3), syns no ha de no sette veldig lenge, å det kan va greitt å fløtt littegrann, så kjem de med forslag på tavla. Så har de avstemning, kossen de skal sett ilag, ska de sett ein å ein, to å to eller i gruppe, eller- (.), hesteko eller. Å så e´ det jo den- (.), det som får flest stemma, som vinn. [...]
Å så prøva vi at de nån gong får lov å bestem. Hvess at no førr eksempel det bi sånn at de ska sett to å to. Så:- (.), så kan e jo spørr førr eksempel, XX kem har du løst te å sett ilamme? Å så vælg ho seg sannsynlegvis enten ho XX eller ho XX eller- (.). De e´ i samme klasse. Å så må vi då spør, e´ det greitt førr deg då XX? Då e´ det greitt, hvess det då - (.). Då sett de to ilag. Men så enkelte gonga, så- (.), så laga e lappa, så e´ det bestemt at de ska sett to å to. Då har vi lappa ifrå en te sötten, å så tegna vi opp klasserommet på tavla, å så nummerer vi plassan. Så trekk de ein lapp. Å då bi ho X, hvess ho trekk ein, så bi ho settan på ein der heilt framme ved tavla. [...]
Så det e´ litt sänner- (.3), alt etter som det e´- (.).
- (C3, S3: 391-416)

På mitt spørsmål om hva hun syntes var fordelene med den ene eller andre måten å organisere elevene på, svarte hun.

- L: Her gongen hadd e bestemt. Å når at vi då ska ha sånn trekking, så bestem eg og at vi ska ha trekking. Førr dæ e´ det veldig my murring på, førr de- (.), de fleste eller mange uta de ihvertfall, vil gjerna sett ilag. Å det kan va sånn som ho XX å ho XX, som e mein absolutt mein ikkje bør sett ilag. Å då ska det jo godt gjeres at de trekk, akkurat kvarinner. [...]
Mens (.) nån gong så kan det jo va greitt å lett de få lov å- (.), å sett ilamme den de har- (.). Då som sagt så- (.), så sei vi at hvess at ikkje det her går, så: må vi fløtt.
- (C3, S3: 419-425)

Jeg viste til at dette med å rekke opp handa var et problem for noen av elevene (C3, S3: 227-245). Da fortalte hun at hun hadde hatt disse elevene (de eldste) i nesten to år. Hun mente at hun sikkert kunne gjort mye mer. Samtidig mente hun at det var så mange andre ting i klassen som hadde med atferd å gjøre, og som hun følte at hun brukte veldig mye tid på, særlig etter at hun nå hadde vært borte en periode. Hun måtte derfor veie opp mot hverandre hva som var viktigst å arbeide med. Å rekke opp handa ble liksom uvesentlig i den sammenhengen.

For å avklare litt mer om lærerens tanker om kommunikasjonen mellom henne selv og elevene, viste jeg til eksempel på kommunikasjonsmåte. Jeg viste til at hun i plenumsdrøftingen grep fatt i det den mest aktive sjuendeklassingen sa, selv om han tok ordet av seg selv, og at hun da fikk en

dialog med han (C3, S3: 100-125). Hun ble spurt om å kommentere det litt. Da viste hun til at hun forsøkte å «sett han litt tel veggs», forsøkte å få han til å tenke litt og komme med forklaringer på hvorfor han tenkte slik, og hva han mente innerst inne. Hun håpet at hun oppnådde at han i hvert fall forstod at hun stilte krav om at hun ville ha en forklaring på hvorfor han ikke likte negre for eksempel. Hun følte imidlertid ikke at hun fikk noen forklaring på det. Likevel håpet hun at det satte i gang noe i han som gjorde at han kanskje tenkte litt på det, ikke bare hos han, men kanskje også de andre som spilte på lag med han. Det hun håpet på, var jo å få han til å forstå at han ikke bare kunne kaste ut slike påstander som han gjorde uten å ha belegg for det han sa. Hun var likevel ikke sikker på hva hun egentlig oppnådde med dette.

På min kommentar om at denne måten å kommunisere på samtidig innebar at hun signaliserte at hun tok det de sa på alvor, svarte hun at hun i hvert fall håpet det (C3, S3: 126-128). Hun viste til at det kom fram en del ting som hun syntes var «ganske trasig», ting som hun trodde at de egentlig hadde lite tanker bak.

Jeg påpekte at det i denne sammenhengen syntes som at elevene som en grunnleggende holdning følte at de ble tatt på alvor, og at de til tross for den uroen som eksisterte, delvis likevel var bra med (var engasjerte) i det som skjedde (C3, S3: 134-146). I den sammenheng viste jeg også til at elevene var mest utagerende da de drøftet dette med toleranse. Jeg påpekte at de hadde en tendens til å kjeke seg, men at de var ganske mye med denne dagen. Læreren var enig i det, men uttrykte at hun hele tiden følte en uro omkring seg, og at det var vanskelig å «holde tråden» både for henne selv og for elevene.

På mitt spørsmål om hvordan hun betraktet alle aspektene ved dialogen mellom lærer og elev, svarte hun at hun, i perioder i hvert fall, følte at hun ikke var «på bølgelengde med» elevene «i det hele tatt» (C3, S3: 262-292). Hun følte at det var veldig vanskelig å ha en åpen og god dialog med dem. Når hun hadde bare femte eller sjette årstrinn alene, elever som hun hadde hatt fra de var ganske små, følte hun at det ble en helt annen situasjon. Da kom de mye nærmere hverandre (i undervisningssituasjonen). Hun følte at det var elevene på sjuende årstrinn hun hadde minst kontakt med. Samtidig viste hun til at hun nettopp hadde hatt elevsamtaler med dem. Hun påpekte at når hun da forholdt seg til en og en, var de veldig forskjellige fra hvordan de var når de kom sammen.

Det fjerde undervisningsopplegget ble på samme måte etterfulgt av intervju. Det tematiske innholdet i dette opplegget var storsamfunnet og dets funksjoner, institusjoner og tjenester. I undervisningsorganisering denne dagen hadde de startet med at elevene først fikk trekke en lapp fra «oppmuntringsboksen». De leste høgt for de andre den positive meldingen de hadde trukket. I arbeid med temaet hadde de først hatt en plenumsdrøfting. Læreren hadde eksemplifisert og forsøkt å få elevene engasjerte i å berette om egen forståelse og egne erfaringer. Til slutt hadde elevene fått et gruppearbeid der de skulle lese om et samfunn i læreboka, og svare på oppgaver tilknyttet dette.

Vi var enige om at elevene var veldig godt med på det som skjedde denne dagen (C3, S4: 2-27). De var tydelig engasjerte, og hadde mye de skulle fortelle. De hadde imidlertid fortsatt snakket i munnen på hverandre. Læreren henviste til at hun hadde gjort mye forskjellig de tidligere gangene, men at hun denne gangen hadde valgt å bare ha denne «brifinga» på tavla og så ta en

gruppeoppgave etterpå. I den sammenheng viste hun til at denne økta med arbeid fra tavla ble vel litt lang, men hun syntes det likevel gikk greit. Problemet var jo kanskje å greie å stagge dem. Det hadde så lett for å gli ut slik at de begynte å snakke om noe annet. Vi var forøvrig enige om at de generelt også hadde arbeidet godt i gruppearbeidet denne dagen, ikke minst de eldste elevene.

Ut fra erfaringene med de tidligere oppleggene ble det naturlig å fokusere først på kommunikasjonen. Jeg kommenterte at hun hadde rost eleven med konsentrasjonsvansker for at han var så ærlig (C3, S4: 30-47). Hun svarte at denne eleven fikk så mye negativ oppmerksomhet. Det fikk han ikke bare fra henne, men også fra alle lærerne og fra de andre elevene. Hun påpekte at det var mye styr rundt han hele tiden. De andre elevene kunne bli slitne av det. De lot han da få høre det. Hun forsøkte derfor bevisst å rose han for det som var mulig å gi ros for.

Elevene hadde selv styrt hvem som skulle lese (C3, S4: 87-122). I noen grupper leste de et stykke hver, mens en elev sto for all lesningen i gruppene med de eldste elevene. Tilknyttet dette ble det spurt om det ikke var så vesentlig hvem som leste i disse sammenhengene (C3, S4: 142-147). Hun viste til at hun ikke vektla det i denne sammenhengen, men reknet med at den som hadde lettest for å lese «tok den biten».

På min kommentar om at elevene hadde en annen stemning og en helt annen ordbruk når de satt alene og arbeidet i grupper enn de hadde i plenumsdrøfting i klassen, svarte læreren at de kunne hvis de ville (C3, S4: 194-201). Jeg konkluderte da med at de altså ville ha en negativ ordbruk og en negativ holdning i klasserommet. Læreren sa da at det nesten virket som at de trodde at det ble forventet av dem. Hun påpekte at det var jo klart at det var de aller største som ledet an i dette. Videre viste hun til at vi da så at veldig mange av de andre følte seg dratt i begge retninger. De følte et press, og fikk egentlig ikke lov til å være den de var innerst inne.

Jeg kommenterte at det generelt syntes å herske en veldig hjemmeatmosfære i det totale miljøet (C3, S4: 153-183). I den sammenheng viste jeg til at en liten gutt kom inn med en ball og bare la ballen ifra seg uten at noen lot seg affisere av det. Til det svarte læreren at det var noe de måtte ha vent seg til der. På grunn av at de ikke hadde klasesett av alt, gikk de litt inn og ut hos hverandre uten at noen ble forstyrret av det. Det ble også uttrykt enighet om at det var en veldig varm og flott atmosfære bygningsmessig hvor elevene kunne sitte under trappa og i alle «krinkelkroker» og arbeide. Vi kommenterte også det positive med den helhetlige samhandlingen i oppvekstsenteret. Læreren påpekte at det var klart at det var veldig mange ting som var positivt, og at vi kanskje var for lite flinke til å se de positive tingene. Helhetlig sett mente hun barna hadde det «rimelig godt, sånn fritt» (C3, S2: 313-339). Hun viste til at der var et fint nærområde rundt skolen, og at timeplanen ble brukt nok så fritt.

L: Ellers så har vi jo det her samarbeid- (.), eller det her med at vi har barnehagen her, å sjøl om vi ikkje har så my samarbeid i år, så har vi hatt kiempemykje samarbeid. Å vi har jo det her med at- (.), at vi kan- (.), ungan kan få lov å kom inn i barnehagen hves de vil, å va ilamme de småe å lek. Å dæ ser vi at enkelte utav de e´- (.), syns å sett veldig pris på. Så e´ jo det og veldig forskjellig ifrå år tel år. Enkelte år så har vi de jenten som e´ veldig- (.), ja, som ikkje kan gå førri en småunge uten å løft på han å- (.), mens ainner år, sånn som i år, så har vi ingen som e´ sånn spesielle- (.), ja, at de kosa med de her småunga, utav jenten. Då e´ det meir guttan faktisk som e´ inne i barnehagen av og tel å e´ ilamme de småe. Men vi har jo de småe rundt omkreg her.

Å det går kjempegodt. Det e´ så otruleg. Det e´- (.3), det e´ sjelden eller aller at det skjer at det e´ nån som får en ball på seg eller- (.), ja, eg kan nesten ikkje kom på episoda der barnehageungan ha skreke før at de store ha vørre (.) bort i de. Så det e´ klart at når de her etter kvart veks tel, å ska begynn på skol´n, så kjenn de jo aille sammen, både oss og ungan. Det e´ jo veldig positivt. Å:- (.), ja, å vi kjenn jo og de som arbeide her, gådd igjen i (.) mange år, de fleste utav de, å ha hatt de her ungan vårres i barnehagen før de kjem på skol´n, så de kjenn de og ganske godt. (2.0)
(C3, S2: 320-333)

Vi oppsummerte med at det som var vanskelig, var at noen av elevene skravlet i timene og at de opptrådte på en måte som gjorde at det ble vanskelig å undervise (C3, S4: 184-193). I den sammenheng uttrykte jeg at elevene kanskje hadde for stor makt. Til det svarte læreren at det gikk nok litt på dette med respekt for de voksne. Hun mente at der kom også dette med ordbruken deres inn, det at om hun var der, så sa de akkurat det de hadde lyst til. Som en utdyping av det viste hun til at de kalte hverandre akkurat det de hadde lyst til. Det mente hun selvfølgelig var veldig negativt, og overskygget alt det positive.

Hele skolekulturen representerer også en didaktisk forutsetning for undervisningen. På spørsmål om de diskuterte slike ting i kollegiet og ble enige om måter å opptre på, svarte hun at hun syntes at de diskuterte alt for lite (C3, S3: 476-505).

Kildebruk viser også aspekter ved lærerens tenkning og planlegging. Et eksemplar av en annen lærebok enn elevenes ble brukt som hovedkilde (C3, S1: 511-520), men hun brukte også andre kilder, bl.a. elevenes lærebok og et filmklipp. I tilknytning til det første emnet ble det spurt om det var andre grunner (enn det som lærebøkene styrte) til at hun valgte å arbeide på denne måten. Hun svarte at hun måtte velge, og da måtte hun jo starte med det som var i klassen. Det at hun brukte læreboka var jo egentlig bare fordi det var en del spørsmålstillinger og slike ting der som var fine å arbeide med. Det ga også idéer til hvordan hun kunne gjøre det. Videre ble det spurt om hun med å starte med klassen mente at hun måtte tilpasse til klassens behov.

L: Ja, å så at du må start med det som du har nært ikkje sant, når du ska snakk om det her med samfunnet. [...]
Førr dæ som e´ mest vektig e´ dæ som de har rundt omkreng seg. [...]
Ja, å dæ som- (.), som vi ser jo- (.), vi har jo snakka om dæ at-, det her med- (.), ja, blant ainna det her med skikk å bruk, det e´ jo en teng som- (.), som vi må ta opp. Det e´ jo nokka vi tar opp kvart einaste år der vi- (.2), fleire gong i løpet av året å- (.3),= [...]
= men ikkje sett det inn i et- (.4), i et tema sånn som vi har gjort no.

(C3, S1: 521-535)

På kommentar om at det altså ble satt inn i et slikt tema fordi det sto i L97 og fordi hun tilpasset det til deres behov, svarte hun:

L: Ja, å før da at dæ e´ så vektig, når vi ska snakk om- (.), om samfunnet, så e´ jo det her med kossen vi e´ mot kvarainner å kossen vi (.) oppfør oss i samfunnet ganske vektig.

(C3, S1: 538-539)

8.3.2 Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 3

Undervisningens innhold

De tre første undervisningsoppleggene tok utgangspunkt i de to første strekpunktene under dette emnet i L97, hva et samfunn er og hvordan samfunn fungerer. Hovedfokus var på mellommenneskelig samspill, implisitte normer og regler for folkeskikk, samvær og samhandling. Aktualiseringen i forhold til eget klassemiljø og hjemmemiljø forsterket tilknytningen til emnet «Oppøving av moralsk bevissthet: Verdier og valg» i faget kristendom med religion og livssynsorientering. Dette ble også anmerket av læreren. Det fjerde opplegget var knyttet til det tredje strekpunktet i planen, hvordan samfunnet har innrettet seg for å dekke de behovene vi har. Dermed dekket alle emnene til sammen hele hovedemnet i L97.

Undervisningen var i hovedsak rent samfunnsfaglig, med litt innslag av lek og dramatiseringer. Norsk, å skrive fortelling som fortsettelse på filmklipp, var integrert i det andre opplegget.

I plenumsdrøftingene i alle fire oppleggene vektla læreren begrepsinnlæring (kode K2: «forståelse på begrepsnivå») som sentralt kunnskapsnivå. Konkretiseringer i form av drøfting av eksempler fra skolehverdag og nærmiljø tok også sikte på å bidra til en viss forståelse av sammenheng mellom begrep og praktiske konsekvenser (kode K3: «forståelse på modellnivå»). Det at elevene skulle ta stilling til og drøfte egne holdninger og synspunkter, og at de skulle gi positive meldinger til familiemedlemmer, hadde også en utvidet forståelse på modellnivå som siktemål. Elevgruppers vilje til å samspille og gå inn i læringsprosessene sto imidlertid delvis i kontrast til slik modellforståelse. Dette gjaldt særlig i de to første undervisningsoppleggene da elevene satt organisert i aldersheterogene grupper.

Læreren tilrettela flere mindre gruppeoppgaver ut fra forestilling om at elevene skulle klare å arbeide selvstendig med disse oppgavene. I noen av gruppeoppgavene skulle elevene selv velge utforming og innhold, slik som å skrive fortsettelse på filmklipp og lage positive meldinger til medelever og familiemedlemmer (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer»). Flere mindre oppgaver i gruppe eller individuelt tok sikte på at elevene skulle tenke over egne holdninger og synspunkter, individuelt og i et gruppesamarbeid. Den mer omfattende gruppeoppgaven i det siste undervisningsopplegget ga elevene mer handlingsrom (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer»). En overveiende del av undervisningsoppleggene var imidlertid preget av lærerstyring (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»).

Hvilket kunnskapsinnhold som blir resultatet av undervisningen, er nært knyttet til de eksisterende handlingsmønstrene, hvordan arbeidet fungerer og hva som er mulig å gjøre i sammenheng. I de tre første oppleggene ble det delvis gått noe raskt over fra den ene mindre oppgaven til den neste. Dette gjaldt særlig de mindre oppgavene som ble gitt imellom plenumsdrøftingene ut fra en argumentasjon om behov for variasjon. Det var problem med å få elevene til å dvele nok ved de enkelte spørsmålstillingene til at gyldigheten ble tydelig. I disse sammenhengene fokuserte læreren på det faglige innholdet som skulle formidles. Dette skyldtes kanskje at elevgrupper viste lite engasjement (kode E4: «elevene viser liten respons og interaksjon»). Arbeidet fikk dermed et teknisk preg. Dette gjorde at det tematiske innholdet i oppgavene ikke kunne berøre elevene i den grad dette kunne være tilsiktet.

På generelt grunnlag knyttet til at vi snakket om utfordringene i klassemiljøet, var læreren inne på det å ta seg tid og forklare grundig. Hun syntes dog at de hadde brukt ganske mye tid på å arbeide med klassemiljøet. Det syntes imidlertid vanskelig å nå fram til noen av elevene både med å forsøke å lytte til dem og forklare grundig og med bruk av sanksjoner. Problemene syntes å ligge, som læreren selv var inne på, i de affektive dimensjonene i handlingsmønstrene. Det skyldtes neppe at læreren ikke forsto elevenes kultur eller ikke var tålmodig nok med dem, slik hun selv var inne på. De generelle handlingsmønstrene, der elevene i større eller mindre grad trakk de uformelle samhandlingsstrukturene inn i undervisningssituasjonen, gjorde at læreren fikk lite rom for strukturert ledelse.

I noen sammenhenger hadde læreren resignert når det gjaldt å kreve og avvente arbeidsro. Hun snakket da høyt for å overdøve elevene. Dette ga sannsynligvis en negativ medlæring med hensyn til den affektive siden av undervisningen og de sosiale handlingsmønstrene som ble utviklet. Da elevene i det fjerde opplegget deltok mer aktivt i dialogen, ble det også lettere å undervise. Engasjementet ble tydelig. Etter som dette engasjementet bygde på lærerstyrt undervisning, passer ikke koden som går på engasjement ut fra selvforvaltning (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»). Saklig interesse syntes å ligge til grunn for engasjementet mer enn ansvarsfølelse (kode E2: «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»).

Elevene viste generelt større engasjement innen rammene av de større gruppeoppgavene. Det at de fant seg et sted å arbeide utenfor sine faste arbeidsplasser, syntes å styrke engasjementet. Den grad av selvstendig styring som dette innebar, gjorde sannsynligvis at de opplevde et visst handlingsrom (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»). Oppgavene stilte ikke for store krav til arbeid og samhandling (kode P4: «utdelt materiell eller rammer bestemmer forløp og gjøremål»). Dette gjorde at arbeidet kunne bygge på kjente handlingsmønstre.

I den generelle samhandlingen i oppvekstsenteret syntes å eksistere stort rom for uformelle handlingsmønstre. Disse handlingsmønstrene syntes å ha sine klare kvaliteter i den uformelle samhandlingen mellom voksen og barn, og mellom barn i forskjellige aldersgrupper i oppvekstsenteret. Slike uformelle handlingsmønstre gir en fornemmelse av samarbeid og individuelt medansvar. Det eksisterte imidlertid lite skille mellom den uformelle samhandlingen i friminuttene, og den samhandlingen som skjedde i og rundt undervisningssituasjonen. Elevene trakk de uformelle samhandlingsstrukturene med seg inn i undervisningssituasjonene. Læreren argumenterte også for å komme elevene i møte og forsøke å forstå dem. I slik forståelse ligger et konsensusbudskap som innebærer tro på indre ansvar i en hverdagslig samhandling. Slik forståelse innebærer vektlegging på selvforvaltning framfor ytre påvirkning i form av oppfølging, krav til og synliggjøring av mekanismer i arbeidsprosesser i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv. Den tenkningen som ligger til grunn for en slik praksis har sine klare røtter i en demokratisk utdanningspolitisk retning med vektlegging på vertikal demokratidimensjon. Elevenes selvforvaltning settes her i fokus for måloppnåelse, uten at rom for slik selvforvaltning er tilrettelagt tilpasset erfaringsgrunnlag og innforståtte handlingsmønstre (kode LR2: «tilrettelegging for selvforvaltning»).

I en undervisningssituasjon der både enkeltindivider og fellesskap skal ivaretas, kreves imidlertid tydelig ledelse i form av tilrettelegging og oppfølging. Det trengs tilrettelegging og oppfølging i

en gradvis utvikling av intersubjektiv, refleksiv bevissthet knyttet til både samarbeid og framgangsmåter i arbeidet.

De demokratiske perspektivene som konsensusbudskapet i de generelle handlingsmønstrene bygde på, ble sterkt målbåret av læreren. Konsensusbudskapet i lærerens argumentasjon var at det ble stilt krav om selvforvaltning i en naturlig samhandling på hverdagslivets premisser. Hun var skeptisk til bruk av sanksjonering, selv om det med de vanskelige handlingsmønstrene som eksisterte ble brukt en god del sanksjonering i form av tilsnakk, formaninger og påminninger. Formaning og tilsnakk kan lett bli resultatet når vektlegging på en demokratisk, utdanningspolitisk retning ikke fungerer. Slik formaning og tilsnakk kan sies å ha sine røtter i en patriarkalsk, utdanningspolitisk retning. Hun mente at de eldste trendsettende elevene og hun delvis ikke var på bølgelengde med hverandre i det hele tatt. Det kunne de nødvendigvis ikke være med de negative affektive sidene ved de eksisterende handlingsmønstrene i mange undervisningssituasjoner.

Lærerstyringen i den didaktiske tenkningen står imidlertid i et visst motsetningsforhold til dette generelle, målbårete konsensusbudskapet. Slik lærerstyring kan bunne i at patriarkalske strukturer fortsatt preger lærerens refleksive bevissthet knyttet til pedagogisk ledelse. Denne lærerstyringen kan som en overgangsfase også delvis begrunnes vitenskapelig-rasjonelt, som nødvendig ut fra elevenes ståsted. Det at elevene mestret forholdsvis stort handlingsrom i de større gruppearbeidene, skulle imidlertid tyde på at der eksisterte et potensielt handlingsrom som ikke fullt ut var utnyttet. Som strukturer for framgangsmåter og metodebruk krever dette suksessiv tilrettelegging. Gjennomføring av en slik suksessiv tilrettelegging blir vanskelig med et konsensusbudskap med forholdsvis stor vektlegging på vertikal demokratidimensjon. Problemet med å utnytte et slikt handlingsrom syntes dermed åpenbart. Læreren var inne i et virkelig dilemma.

Læreren forsøkte å være åpent lyttende, og ikke avsi noen dom over det elevene sa.

L: Men e veit ikkje om atte- (.5), ja, å still se tel dommar eller- (.3), e trur egentleg at de har så pass lite tanka sånn bak det, at- (.), at dæ e´ likar å leksom berre- (.), ja, prat om dæ, å, å ikkje berre avfei dæ eller- (.), eller som du sei, å skriv seg tel dommar førre dæ. E trur ikkje e ha oppnådd nån teng med det.
(C3, S3: 130-133)

Til tross for det generelle ønsket som lå i målbåret konsensusbudskap om stor medbestemmelse og gode sosiale relasjoner, lå det likevel en god del underforstått kritikk i den formaning og tilsnakk som ble resultatet når samhandlingen mellom lærer og noen av elevene ikke fungerte.

Den uformelle samhandlingen som det var tilrettelagt for i oppvekstsenteret, kunne ikke forlenges inn i undervisningen uten at det var utviklet den grad av *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling som situasjonen krevde. Undervisningen kunne da ikke bli i tråd med tilsiktet overordnet, sosial samhandling og oppleves gyldig. Faglig kognitivt resultat måtte nødvendigvis også bli noe svekket på grunn av problemene med samhandlingen.

I disse undervisningssammenhengene ble det i realiteten faglige, kognitive måldimensjoner som først og fremst ble forsøkt ivaretatt. Forskjellige undervisningssituasjoner vil nødvendigvis stille

forskjellige krav alt etter hvilke spesifikke måldimensjoner som ligger til grunn i de enkelte faglige sammenhengene. I en slik samfunnsfaglig sammenheng må imidlertid både kognitivt-faglige, ferdighetsmessige og sosiale måldimensjoner tas med i betraktning for oppleggene samlet sett.

Undervisningens læringsaktiviteter

Læreren argumenterte for å variere aktivitetene. Undervisningsorganiseringen innebar mange fine strukturer, skjemaer for nedtegning av refleksjoner, lekpregete aktiviteter som konkretiserte og anskueliggjorde. Læringsprosessene fikk lite oppmerksomhet i kommunikasjonen mellom lærer og elever. Kommunikasjonen dreide seg om det kognitivt faglige i oppgavene. Dette kunne skyldes svak bevissthet knyttet til metodisk effektivering av måldimensjoner, men kunne også skyldes problemene med samhandlingen. Hvordan slik kommunikasjon mellom lærer og elever kan fungere, avhenger sannsynligvis først og fremst av de balansefanger som ligger til grunn for tenkningen bak de eksisterende handlingsmønstrene.

For å få mer arbeidsro valgte læreren i de to siste oppleggene å sette elevene i aldershomogene grupper. Denne inndelingen var grunnlag for både plassering i klasserommet og for gruppearbeid utenom de faste plassene. Da fungerte det også bedre i plenum. Dette skyldes sannsynligvis i første rekke at homogene grupper ikke stilte de samme kravene til innarbeidete samhandlingsmønstre. Forandringen kan også bunne noe i at det temaet som undervisningen dreide seg om, ikke direkte berørte deres kultur og samhandlingsmønstre i samme grad som temaene i de tidligere oppleggene. Det førte dermed ikke til like mye metakommunikasjon i elevgruppen. Metakommunikasjonen ble sannsynligvis også dempet gjennom de sosiale konstallasjonene.

Elevene omarrangerte eksemplarisk raskt til gruppearbeid, lek o.l. (kode IF1: «undervisningen stiller krav til handlingsrettet ferdighet»). Som læreren viste til, vitner dette om at de var vant med variert undervisningsorganisering og med å styre arbeidet selv innen avklarte rammer. Arbeidet kunne dermed skje i varierte rom (kode L5: «i forskjellige rom»). I stedet for mer uro når elevene skulle klare seg på egen hånd, kunne vi registrere dels meget gode samarbeidsprosesser. Dette gjaldt særlig da de arbeidet i mer aldershomogene grupper. Type arbeidsoppgave ga også i den siste gruppeoppgaven støtte i form av eksakte krav gjennom oppgavegiving (kode P4: «utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål»). Det må også tas med i betraktning at gruppearbeidene inngikk som en variasjon i undervisningen, og neppe hadde fungert likedan om de hadde arbeidet i gruppe hele tiden. Læreren var seg bevisst de utfordringer også gruppearbeid kunne gi.

Selv om læreren bevisst forsøkte å være involverende, ta det elevene sa på alvor og oppmuntre dem i denne samfunnsfaglige sammenhengen, lå det underforståtte negative handlingsmønstre til grunn for de eldste elevenes opptreden i undervisningssituasjonen. Praksis er sterkere enn normer på et kognitivt plan. De negative handlingsmønstrene ble aktiverte når læreren ledet kommunikasjonen i plenumsdrøftingene. Et visst omfang i bruk av plenumsdrøfting virket derfor negativt. På den annen side var de engasjerte på en konstruktiv måte i den lengste plenumsdrøftingen i det fjerde opplegget. Lærerstyringen tilknyttet mindre gruppeoppgaver

syntes å hemme elevenes medansvar til forskjell fra de større gruppearbeidene der de kunne opptre mer selvforvaltet.

Problemene med undervisningssituasjoner syntes først og fremst å dreie seg om at det ikke eksisterte klart nok innarbeidete handlingsmønstre for hvordan en undervisningssituasjon skulle være. Den autoriteten som ligger i etablerte og innforståtte strukturer, kan hjelpe læreren til å lede arbeidsprosessene og opprettholde et avklart samspillmønster uten å måtte ty til formaninger og tilsnakk. Gjennom en slik autoritet kan både samhandlingsmønstre og læringsprosesser bevisst tilrettelegges og styres i en kommunikasjon mellom lærer og elever. Dette gjør det mulig for læreren å tydeliggjøre de kravene som undervisningen stiller.

I sin avmaktsfølelse måtte læreren ty til tilsnakk. Hun følte at hun ikke hadde andre valg. Slik tilsnakk virker imidlertid gjerne forsterkende i negativ retning. Læreren var seg bevisst at bruk av sanksjonering ikke frigjør menneskelige ressurser hos elevene. Sanksjonering må derfor brukes bevisst og tilpasset som middel til å utvikle et samhandlingsmønster som gir grunnlag for bedre og bedre demokratiske prosesser. Lærerens perspektiver på oppmuntring og involvering kan da også komme til sin rett.

Utvikling av funksjonelle handlingsmønstre kan skje verken gjennom ensidig forståelse og ros eller gjennom refs og sanksjoneringsmetoder som oppskrift. Det dreier seg om å skape en atmosfære som signaliserer både vilje til ledelse og evne til å få fram det beste i elevene i en kommunikasjonsprosess. Det er ingen enkel sak. En slik kommunikasjon kan heller ikke ses atskilt fra kommunikasjonen på organisasjonsnivå (Arfwedson 1985). Elevene syntes å bringe med seg uformelle handlingsmønstre inn i undervisningssituasjonene på hverdagslivets premisser.

Undervisning som ikke elevene opplever som gyldig, har liten gjennomslagskraft om metodebruken variasjonsmessig og teknisk sett er aldri så god. Gjennom dialog og oppfølging må det utvikles refleksiv bevissthet om og ferdigheter i de framgangsmåter for arbeid og samhandling som metodene sikter mot. Å ivareta sekundærprosesser som gjør det mulig i samhandlingen å løfte erfaringene opp på et formelt plan for å lære av dem samtidig som de uformelle kvalitetene i skolemiljøet ivaretas, krever en vanskelig balansegang. Den motsatte grøfta som læreren og skolen kan havne i, er at de blir kontrollører som passer på hele tiden og tar ansvaret fra elevene.

Undervisningens evaluering

Noen av de mindre arbeidsoppgavene gikk ut på at elevene skulle evaluere egne holdninger og klargjøre egne synspunkter. I plenumsdrøftingene ble det også eksemplifisert og trukket tråder til egne og andres erfaringer. Dette inngikk som kognitive mål i relasjon til tematisk innhold. Elevene evaluerte ikke egen arbeids-prosess, reell samhandling i øyeblikket eller definerte mål i så måte i disse undervisningssammenhengene. Læreren mente imidlertid at de delvis snakket om hvordan arbeidet hadde gått etter at f.eks. et gruppearbeid var ferdig, selv om vi ikke så eksempel på det.

Knyttet til klassens funksjonsnivå lå imidlertid en negativ evaluering «i lufta». Enten en vil det eller ikke, blir slik evaluering signalisert fra både lærer og elever. Læreren stilte underforstått større krav enn de hun klarte å følge opp. Slike krav kan også elevene sense gjennom påminnelser og forventninger. Elevene vil da lett oppfatte de signalene som slik påminnelse og underforstått evaluering gir som indirekte kritikk, noe som avspeilte seg i kommunikasjonsmønsteret lærer og elever imellom.

Didaktiske forutsetninger

Læreren anså manglende normer i hjem og samfunn som en viktig didaktisk forutsetning. Det har herskert en generell kulturell frisetting av de unge i de senere tiår i forhold til tidligere tider (Ziehe og Stubenrauch 1983, s. 72). Likevel kan elever lære å skille mellom hjemmekultur og skolekultur. Elevers forsøk på å tilrive seg makt kan skyldes utydelige rammer. Slike rammer blir ikke mindre viktige i små fådeltskoler der hverdagslivets primærstrukturer skal balanseres i forhold til de sekundærstrukturer undervisningssituasjonene krever. Elevene kan fort sense læreres avmakt. Maktkonstellasjoner i elevgruppen kan da få forholdsvis stor dominans.

Selv om skolen alltid må stå i en dialog med hjemmeforhold og lokalsamfunn, kan den likevel aldri blir en hverdagslig del på samme nivå. Undervisning av et visst antall mennesker samlet stiller krav til både definerte strukturer og målsetninger. Det er det som er skole. At skolen kan bli institusjonalisert, dreier seg om at den mangler kontakt med målgruppe og helhetlig livsverden. Om kontakten med helhetlig livsverden er god, må likevel omsorg for barn som samlet gruppe innebære både rettledning og veiledning knyttet til strukturer som gjør at samlet gruppe kan utvikle seg mot intenderte mål.

Læreren var seg bevisst at hverdagslivets sosialisering med naturlig samhandling og åpen dialog preget hele skolekonteksten. I uformelle samhandlingssituasjoner kunne dette gi elevene gode samspillsituasjoner, omsorg for yngre elever, en naturlig vekst inn i nye roller for hvert år de ble eldre, og meningsfylt deltakelse i praktiske gjøremål.

L: E trur jo dæ at sånn summa summarium, så har ungan dæ- (.), ja, rimelig godt, sånn fritt å- (.).
[...] Sånn summa summarium så trur e vi har det ganske positivt.
(C3, S2: 315-316,338-339)

Dette samhandlingsnettverket mellom mennesker i ulike aldre og ulike roller har en stor verdi i seg selv som del av oppvekstmiljøet. Det dreier seg om oversiktlig og helhetlig livsmiljø med de mulighetene for samhandling og medansvar dette gir. De eventuelle kontroverser og konflikter som kan utvikles i denne hverdagslige konteksten, må imidlertid ikke ukontrollert bringes med inn i undervisningssituasjonen. Når relasjoner og uoverensstemmelser i hverdagskonteksten tas opp i undervisningen, er det for å bringe dette opp på et mer formelt og perspektivmessig nivå for å lære av det.

Dermed kan en si at det at noen av elevene selv kunne skape premissene, vitnet om manglende, handlingsrettete fellesskapsnormer. Opprettholdelsen av respekt, det at det som læreren sier og gjør tas på alvor, er også nært knyttet til innarbeidelse av rutiner og strukturer for framgangsmåter. At en del av elevene skapte problemer i undervisningen, var neppe i særlig grad en

provokasjon mot læreren som person. Det var sannsynligvis heller en synliggjøring av at de kunne skape sine egne premisser for situasjonen. I den formelle undervisningssituasjonen og i formelle samhandlingssituasjoner rundt dette krevdes avklarte roller og *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling. Dette gjør at arbeidet kan flyte på en måte som ivaretar fellesskapet. Hvis de samhandlingsmønstrene dette krever ikke tydeliggjøres på organisasjonsnivå så vel som på klassenivå, kan det bli vanskelig å utvikle og opprettholde de handlingsmønstre som de mer formelle undervisnings- og samhandlingssituasjoner krever.

Når det ikke er innarbeidet handlingsmønstre som innebærer at elevene tar medansvar sammen med læreren i arbeidet mot nærmere utforming av og oppfylging av definerte målsetninger, blir hele klasse miljøet lett preget av dette. De eldste kan bli negative trendsettere og trekke de yngre med seg. Dette overensstemmer med de tendensene som ble registrert ved en skole i Rødøyprosjektet (Eilertsen 1979).

Barn er som regel konforme i forhold til det de opplever som normer og forventninger i grupper som de identifiserer seg med eller ønsker å tilhøre (Ogden 2001, s. 223). Påvirkning fra jevnaldrende kan fremme prososial atferd, men gruppepress kan også danne en sterk motvekt mot lærerens påvirkninger. Når negativ trendsetting blir dominerende, kan det utvikles en maktkamp mellom de trendsettende elevene og læreren. Appelleringen til fornuft får lite gjennomslag i en slik sammenheng. Ved irettesetting kan elever og lærer komme inn i negative sirkler der virkemidlet blir sterkere og sterkere irettesetting. Når problemet angripes på kognitiv forståelsesplan, løses ikke problemet. Det kan derimot skapes en sirkel som blir vanskeligere og vanskeligere å bryte. Barna erfarer negative signaler om egen væremåte, noe som videre kan skape negative forventninger til egen mestring, til voksenpersonens og de andre samhandlingspartenes væremåte og til samhandlingen. Negativ trendsetting kan vanskelig avgrenses og forklares uavhengig av den sosiale situasjonen (Ogden 1983).

Forutsetningene for å utvikle et grunnlag for f.eks. å arbeide prosjektrettet i heterogene grupper blir dårlige i et slikt læringsmiljø. Å arbeide individuelt prosjektrettet stiller helt andre krav til refleksiv bevissthet enn å arbeide prosjektrettet i gruppe. Som læreren hadde erfart, ble slikt arbeid verre når det skulle fungere i gruppe, særlig i heterogen gruppe. Da var det enklere å gjøre lærerstyrte ting av praktisk art.

Lærer og jeg var oss bevisste at det bildet som her er skapt av disse undervisningsoppleggene, ikke gir det hele bildet av lærerens klasseundervisning slik den kunne foregå i denne skolekonteksten. Det er viktig å være oppmerksom på at problemet med arbeidsuro ikke gjaldt på samme måte og i samme grad i alle timer. Klassedeling i to grupper i typiske progresjonsfag og mye selvstendig arbeid eller selvregulerte gruppeprosesser der de kunne hjelpe hverandre i slike sammenhenger, ga nok et annet bilde enn det vi så i de faglige sammenhengene som det her ble fokusert på. Dette gjaldt også delvis elevene på 7. årstrinn som i denne faglige sammenheng var trendsettere og forstyrret undervisningen. Arbeidet i slike klasser går greiere når elevene er individuelt sysselsatte med arbeidsoppgaver. Å f.eks. løse individuelt matematikkoppgaver gir en ramme i seg selv for undervisningssituasjonen. Slike konstellasjoner gir andre utfordringer for lærer og elever. Da kan stor frihet til selvforvaltning fungere bra. Når de da kommer i en undervisningssituasjon som krever andre rammer og strukturer, kan det bli vanskelig å omstille

seg hvis ikke læreren får tydeliggjort hva slags rammer og strukturer som gjelder i de ulike situasjonene. Dette er en vanskelig balansegang som krever stor bevissthet om de handlingsmønstre som skapes.

I disse samfunnsfaglige oppleggene kunne det synes rart at eleven med spesielle konsentrasjonsvansker hadde opplevd sanksjoner i mye større grad enn andre, da det var andre som i større grad sto for forstyrrelsene. Dette er likevel greit å forstå. Denne ene eleven hadde vel så store problemer i timer der elevene arbeidet selvstendig. Da opplevde ikke læreren de samme problemene med de eldste elevene som forstyrret undervisningen i de samfunnsfaglige oppleggene. I fag der det legges opp til plenumsdrøfting, slik som samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfaget og kristendom med livssyn, blir det særlig vanskelig å få til et samspill med elever som distanserer seg og kjekker seg.

At det fungerte bedre for læreren og klassen når 5. årstrinn var alene i en gruppe, skyldes sannsynligvis bedre innarbeidete handlingsmønstre som grunnlag for samhandling og samarbeid. Dessuten var det selvsagt enklere når elevgruppen var mindre.

Det var mye som tydet på at det i dette skolesamfunnet ikke eksisterte noe motsetningsforhold mellom skole og lokalsamfunn. Lærerne erfarte støttende holdninger og utsagn fra foreldre om at de selv hadde de samme problemene med barna. Det vitner om en felles innforstått kultur som forsøker å ivareta de nære, hverdagslige relasjonene. Dette viser også at om skole og lokalsamfunn synes å representere felles verdier eller om de står i motsetning til hverandre, slik Eilertsen (1979) i en rapport fra Røddøyprosjektet på 70-tallet viste også var mulig i slike små skolesamfunn, er likevel ikke skolens utfordringer løst.

Undervisningens mål

Lærerens uttrykte mål var å forsøke å ha en åpen dialog med elevene. Hun ønsket i prinsippet ikke å bruke sanksjonering, selv om dette ble brukt en del. En slik didaktisk tenkning og planlegging legger vekt på elevenes selvstendige tenkning i en kognitiv utviklingsprosess. Det eksisterte imidlertid handlingsmønstre som skapte problemer med å ivareta en åpen dialog med elevene. Det er vanskelig å være lyttende, involverende og vise empati hvis det mønsteret som er utviklet i samhandlingen delvis gir elevene bekræftelse på at de er «lite verdt å like». Det trenger ikke være læreren som kommuniserer dette, i hvert fall ikke bevisst. Det ligger mye kommunikasjon i de følelser og stemninger som hersker i selve situasjonen. Alle mennesker, og ikke minst elever som ennå ikke klarer å analysere alle sammenhengene, er vare for underliggende kommunikasjon.

Lærerens forsøk på delvis å gi elevene medbestemmelse i klasseromsorganiseringen styrket neppe mulighetene til utviklingsrettet påvirkning av klassemiljøet. Med det frarøvet hun seg selv delvis de mulighetene hun har til å styre gruppeprosessene gjennom gruppesammensetningene. Hyppig skifte av plassering kan også ha bidratt til å hemme innarbeidelsen av handlingsmønstre. Det at samarbeidspartnere skiftes ofte, kan være til hinder for å få nødvendig tid til å utvikle samhandlingsrelasjoner og de handlingsmønstre som er knyttet til dette.

Metodiske innfallsvinkler for utvikling av rasjonelle handlingsmønstre vil lett oppleves som noe teknisk og kunstig hvis dette ikke passer inn i de generelle handlingsmønstre som er skapt i konteksten. Det blir dermed særlig krevende og vanskelig å gå over til f.eks. å lede gruppearbeidsprosessene på en tydeligere måte. Denne læreren hadde en meget god og variert planlegging teknisk sett, men involverte ikke prosessen tydelig i arbeidet.

Formaninger og irettesettelse signaliserer underforstått lave forventninger, og kan hindre selvstendig stillingstaken i stedet for å stimulere til ansvar. Det hemmer utviklingen av både horisontal og vertikal demokratidimensjon (Andersen 1997). Tilpasning i forhold til de kravene som stilles sosialt er derfor like viktig som tilpasning til faglige krav.

8.3.3 Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 3 søkes gjort gyldig for elevene?

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon

Vektlegging på selvforvaltning i en naturlig dialog på hverdagslivets premisser framstår som den mest sentrale dimensjonen i lærerens praktiske argumentasjon. Dette er tenkning som har sine røtter i en demokratisk, utdanningspolitisk retning med vekt på vertikal demokratidimensjon. Eleven ses som et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Ytre påvirkning ønskes da nedtonet sett i relasjon til elevens selvforvaltning.

Forøvrig er læreren opptatt av det kunnskapsinnholdet elevene skal lære og av deres kognitive forståelse i den sammenheng. Når samhandlingen mellom lærer og elever i et demokratisk, utdanningspolitisk perspektiv som konsensusbudskap ikke fungerer i tråd med ønsket intensjoner, blir det lett signaler i miljøet som kommuniserer ytre krav og negativ vurdering. Slike signaler kan da ha sterke patriarkalske trekk bunnet i en oppfatning av demokrati forstått som form. Patriarkalske trekk blir da stående i motsetning til uttrykt konsensusbudskap.

- b. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger

Læreren begrunner eksisterende samspillproblemer med kulturen i elevenes helhetlige livsmiljø, de normene som gjelder i hjem og samfunn. Ut fra en demokratisk, utdanningspolitisk retning har hun tro på at elevene skal utvikle seg ved tilbakemeldinger på atferd i en demokratisk samhandlingsprosess med vektlegging på empati og involvering. Når denne kommunikasjonen ikke fungerer, tror hun det også skyldes at elevene mener at hun ikke forstår deres kultur.

De dilemmaene læreren står oppe i, fører til at sterkt motstridende måldimensjoner blir forsøkt forenet. Det blir snakk om enten eller i stedet for bevisst tilrettelegging i en balansegang. Dette må nødvendigvis gi en avmaktsfølelse.

c. Lærerenes perspektiver på planarbeid

Læreren framhever planarbeidet, særlig ut fra et perspektiv om betydningen av variasjon i undervisningen. Elevenes behov for tematisk innhold, slik som å arbeide med begrepet toleranse, blir også trukket inn i argumentasjonen for planarbeidet. Det langsiktige planarbeidet blir gjort på halvårsnivå. På dette nivået er tverrfaglighet i hovedsak knyttet til en felles temaplan på tvers av klassene.

De valgte undervisningsoppleggene er i hovedsak rent samfunnsfaglige opplegg. Norsk blir integrert i det andre opplegget i form av å lage fortsettelse på et filmklipp. Nærmiljøtilknytningen dreier seg i disse oppleggene om at elevene skriver hyggelige beskjeder til foreldrene, og at det i plenumsdrøftingene blir anskueliggjort med eksempler og erfaringer fra nærmiljøet. Læreren forteller forøvrig at en del organisert samhandling også skjer på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn på denne skolen på barnetrinnet. Dette gjelder først og fremst i tilknytning til felles temaplan på tvers av skolens årstrinn der nærmiljøtilknyttet undervisning står sentralt.

Hun har forholdsvis detaljerte planer for forløp og gjøremål i hver undervisningsøkt. Fokus på tematisk innhold og problemer med samspillet med enkelte av elevene gjør imidlertid at lærerens tilrettelegging delvis får et teknisk preg. Noen av oppgavene impliserer at elevene i fellesskap foretar en nærmere bestemmelse knyttet til innhold, forløp og gjøremål.

8.4 Case 4

Dette var en tredelt skole på barnetrinnet. Skolen hadde i underkant av 40 elever. Der var tre fulle lærerstillinger og tre deltidsstillinger. Elevgruppen på mellomtrinnet besto av 16 elever. På grunn av en elev med konsentrasjonsvansker var denne elevgruppen for det meste delt i to grupper. Gruppene hadde hver sine faste klasserom. De var samlet enkelte ganger, som i samfunnsfagstimene. Min samarbeidslærer hadde hovedansvaret for samfunnsfagsundervisningen. Hun hadde i underkant av 15 års undervisningserfaring, og var i begynnelsen av 40-årene. Før hun begynte ved denne skolen, hadde hun undervist i fulldelt skole. Hun hadde til sammen 20 vekttall videreutdanning etter grunnutdanning, men ikke videreutdanning i samfunnsfag.

Skolebygningen var av nyere dato uten de tradisjonelle lange korridorene, og var bygd for fådelt skole. Den var blitt omorganisert en del med tanke på barnehagevirksomhet og arbeidsplass for lærerne. Bygningen rommet nå både skole, barnehage og skole-fritidsordning, og hadde allerede blitt i minste laget. Veggene i korridorene var dekorerte med elevutsmykninger. Læreren mente at skolen var relativt bra utstyrtmessig.

Skolelokalitetene ble utenom skoletiden brukt til en del møtevirksomhet og til kveldsundervisning i regi av AOF. Skolen hadde tradisjon med forskjellige arrangementer, som f.eks. karneval, arrangementer tilknyttet høytidene og noe de kalte «grautfest» og «åpen skole» (C4, S4: 669-698). Da møttes både skolebarn, ungdomsskoleelever (som nå gikk ved sentralskolen), barnehagebarn og lokalbefolkning. Elevene hadde i fritiden muligheter til å delta i organisert musikkopplæring i kommunesenteret. Det var imidlertid få som benyttet seg av det. Bygda manglet idrettslag, men barna hadde organisert fotballtilbud. Forøvrig hadde de lite organiserte fritidstilbud. Utearealene innbydde til varierte aktiviteter. Det hadde blitt reist spørsmål om nedlegging av skolen, men det var et spørsmål ingen politiske partier våget å gå seriøst inn for (sagt utenom datinnsamlingen).

Elevene på mellomtrinnet var faddere for elevene på de laveste årstrinnene. En av dagene da denne datainnsamlingen pågikk, fikk skolen besøk av et par gutter som hadde sluttet på denne skolen på barnetrinnet, og gikk på ungdomsskolen i kommunesenteret (C4, S4: 657-689). De hadde fått noen timer fri, og satt i gangen og ventet på at elever og lærere skulle komme ut fra time. Det syntes som at det var særlig lærerne de ønsket kontakt med. Læreren fortalte at skolen fungerte som et møtepunkt i bygda.

I sine faste klasserom satt elevene i femte årstrinn organisert i hesteko, mens de i sjette og sjuende årstrinn satt enkeltvis. Når de var samlet i en gruppe, slik som de var i samfunnsfagundervisningen, satt de organisert på varierte måter alt etter hva de holdt på med. Denne læreren hadde femte årstrinn i de fleste fagene, mens en annen lærer hadde sjette og sjuende årstrinn i de fleste andre fag. De to lærerne utgjorde teamet på mellomtrinnet. På grunn av at eleven med konsentrasjonsvansker trengte særskilt støtte, deltok også den andre læreren i samfunnsfagundervisningen.

Læreren laget fagdelte halvårsplaner, med noe tverrfaglig samordning i samfunnsfag og norsk. Undervisningen var organisert i dobbeltimer i begynnelsen av dagene, deretter enkelttimer. Timeplanen ble forøvrig delvis brukt fleksibelt.

8.4.1 Lærers praktiske argumentasjon i case 4

Valg av undervisningsopplegg og innledende oppsummering av lærers praktiske argumentasjon

- Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse

Undervisningsoppleggene dreide seg om 1) «Å si det du mener er en menneskerett», to timer, 2) «Frihet og ufrihet», to timer, 3) «Prosjekt om hjelpeorganisasjoner», tre timer, 4) «Videre arbeid med prosjektet om hjelpeorganisasjoner», fem timer.

Læreren vektlegger overholdelse av regler og rutiner med hensyn til bestemte rammer for arbeidet. Hun stiller strenge krav om at elevene skal rekke opp handa før de kan få ordet. Selv snakker hun med lav stemme, slik at elevenes stemmевolum skal holdes på et tilsvarende lavt

nivå. I skrivearbeidet veileder hun dem med å holde orden i bøkene. At elevene selv skal notere seg enkelte lekser ved siden av generell ukeplan, inngår som ledd i en gradvis ansvarslæring.

Hun bruker varierte undervisningsformer, fra lærerstyrt plenumsdebatt til gruppearbeid og prosjektarbeid. Argumentasjonen for variasjon er å holde elevenes interesse. Hun medgir at elevene arbeider mye individuelt, og at de skulle hatt mer tema- og prosjektarbeid. At de arbeider mye individuelt, mener hun skyldes at de som lærere er redde for å gi det frie handlingsrommet som prosjektarbeid innebærer. De har heller ikke gruppearbeid så veldig ofte, noe hun mener at elevene liker godt. Hun forteller at elevene imidlertid ofte arbeidet parvis sammen (grupper på 2 og 2).

Et gruppearbeid i det andre opplegget fungerer godt. Elevene kommuniserer både seg imellom og med læreren om det arbeidet de gjør. Læreren tilrettelegger for at elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger på det arbeidet de har gjort. Tilknyttet plenumsdrøftingene framhever læreren elevenes refleksjonsprosesser, og at de skal gis god tid til å tenke seg om. Elevene skriver i sine bøker begrepsdefinisjonene som læreren ut fra plenumsdrøftingen har nedtegnet på tavla.

Denne læreren våger å bruke prosjektarbeid som undervisningsform, selv om hun medgir at hun selv har lite erfaring med slikt arbeid ennå. I gjennomføringen av prosjektarbeidet går læreren i mange av de fallgruvene lærere ofte går i når de skal sette i gang med prosjektarbeid. Drøftingen av lærerens tenkning knyttet til dette får derfor i stor grad preg av en læringsprosess. Denne drøftingen synliggjør også hvilke utfordringer prosjektarbeidsmetoden innebærer, og bidrar dermed til å gi et bilde av lærerens tenkning og planlegging innen eksisterende handlingsmønstre.

Hun er opptatt av å fokusere på det positive og unngå at det blir skjenn og kritikk. Hvis noen trenger tilsnakk, går hun ned til den eleven det gjelder og snakker direkte med han/henne om dette. I slik kommunikasjon foretrekker hun heller å spørre om de kan være så snill å opptre på ønsket måte enn å snakke til rette. Hun kan gjerne be elevene om unnskyldning når hun har glemt å gi dem noe eller lignende. Det mener hun gjør at de også lettere kan be om unnskyldning. I kommunikasjonen er hun blid og munter. Hun viser elevene mye oppmerksomhet, kommenterer og slår av en prat i forbifarten, gir dem en klapp på skulderen og lignende.

- Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk

Læreren bruker varierte kilder, fra lærebok til forskjellige læreverk, brosjyrer om hjelpeorganisasjoner og internett. Elevene bruker telefax og telefon når arbeidet med tilgjengelige kilder blir for krevende. Nærmiljøet blir ikke brukt i disse undervisningsoppleggene ut over det å vise til eksempler fra nærmiljø og hverdagsliv i plenumsdrøftingene. Læreren beretter imidlertid om en viss bruk av nærmiljøet i andre sammenhenger.

Tverrfaglig samordning skjer, foruten den samordningen som er gjort mellom samfunnsfag og norsk i planarbeidet på halvårnivå, i hovedsak i tilknytning til den nærmere planleggingen av de enkelte undervisningsoppleggene. De oppleggene som her er valgt ut for nærmere fokus i forskningssammenheng er i stor grad rent samfunnsfaglige. Noe forming og norsk inngår i det

første opplegget, gjennom klipping, fargelegging og innliming av illustrasjoner for måter å uttrykke seg på, og skriving av tekst til illustrasjonene. Videre inngår norsk gjennom dramatiseringsoppgave og oppgave med å skrive fortelling, samt forming gjennom lagning av tegneserie. Norsk og forming inngår også delvis i prosjektarbeidet i de to siste oppleggene.

I samfunnsfagsundervisningen møtes de to gruppene som i utgangspunktet er atskilte, i felles klasserom. Der plasserer de seg fleksibelt slik de selv vil, men organiseres i gruppearbeidene i aldersheterogene grupper. Timeplanen er parallellagt for de to gruppene, slik at de lettere kan forholde seg fleksibelt til et samarbeid også ut over denne undervisningen i samfunnskunnskap. Denne timeplanen brukes fleksibelt i disse undervisningsoppleggene. I prosjektarbeidet i de to siste oppleggene brukes deler av dagene til prosjekt.

- Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø

Læreren forteller at skolen fungerer som et kulturelt møtested i bygda (data innhentet skriftlig). Hun forteller at noen ganger gjennomføres undervisningsopplegg på tvers av alle klassetrinnene ved skolen. Dette gjelder særlig i tilknytning til turer, arrangementer, juleverksted, o.l. Barnehagebarna er kun med ved større arrangementer. Elevene har i friminuttene ikke tillatelse til å blande seg inn i barnehagebarnas lek.

Hun påpeker at dette er et lite sted der alle kjenner alle. De snakket jo derfor litt sammen, og hvis det er noe de vil snakke om, så ringer jo foreldrene. Hun betegner skolen som en «vi-skole».

- Følelse av handlingsrom

Læreren synes det er trivelig å samarbeide med den andre læreren på teamet, og at de på en måte utfyller hverandre. De to lærerne på trinnet samarbeider både om generelt faglig opplegg og ansvar for eleven med konsentrasjonsvansker. Hun viser til at foreldrene støtter opp om det som skjer på skolen, og mener at de har et godt foreldresamarbeid. Forståelsen av å ha en «vi-skole» må nødvendigvis også gi følelse av handlingsrom. Læreren synes at der egentlig ikke eksisterer noen begrensninger for videre utvikling.

I arbeidsprosessene kommuniserer lærere og elever delvis om arbeidsforløpet. Læreren viser til at eleven med konsentrasjonsvansker reagerte på at en yngre elev ble satt til å være gruppeleder i prosjektarbeidet. Denne eleven synes å føle seg akseptert og kan selv kommunisere om de problemene han har. Læreren framhever at det er ikke personen hun er ute etter, men atferden hun retter oppmerksomheten mot hvis hun må korrigere enkeltelev. Hun mener at denne eleven profiterer på å ha blitt en av de eldste i klassen.

Den praktiske argumentasjon

Det tematiske innholdet i det første undervisningsopplegget dreide seg for det første om å forstå begrepene samfunn og menneskerettigheter. Dette var oppstarten på det samfunnsfaglige samarbeidet. Elevene hadde plassert seg i tilfeldige grupper, noen aldersblandet og noen aldersdelt, da de møttes i felles klasserom (C4, S1: 172-176). De hadde startet med å synge sangen «Sommerfugl i vinterland». Deretter hadde læreren i en dialog med elevene forsøkt å knytte sangen til det temaet de skulle begynne å arbeide med. Videre hadde de hatt en plenumsdrøfting av sentrale begrep knyttet til emnet, slik som «samfunn», «demokrati», «diktatur», «lover og regler». I denne drøftingen hadde de eksemplifisert med demokratiske avgjørelser i klassesammenheng og med regler i samfunnet. De stikkordene som de i denne drøftingen mente definerte disse begrepene, skrev læreren på tavla. Elevene skrev begrepene og stikkordene i bøkene sine.

Etter begrepsavklaringen hadde de samtalt med utgangspunkt i sitatet: «Å si det du mener er en menneskerett». Tilknyttet dette hadde de lest ut av et bilde ulike måter å uttrykke meninger på. Dette bildet illustrerte uttrykksformer som dans, skrive avisinnlegg, osv. Deretter skulle elevene fargelegge og klippe ut illustrasjonene, lime disse inn i arbeidsboka og på hvert sitt nivå skrive tekst til illustrasjonene om hvordan meninger kan uttrykkes (C4, S1: 68-78). Læreren hadde lagt til rette for at de kunne hente seg limstifter og ordne dette når det passet den enkelte. Til slutt fikk de i lekse å lage forside til emnet og gjøre ferdig skriveingen av tekster til bildene.

Da jeg spurte læreren om hun kunne si noe om målsetningene hun hadde med dette opplegget, svarte hun at det var at elevene skulle tenke over og lære disse begrepene (C4, S1: 2-36). Hun mente at det var lett å bruke mange begrep uten at elevene visste hva disse begrepene betydde. De måtte få tenke over hva disse begrepene betydde og lære begrepene. Da var det viktig at en ikke forventet svar med en gang, men ga elevene nok tid til å tenke over spørsmålene. Vi var enige om at hun dvelte lenge ved de enkelte spørsmålene, og at elevene virket ganske oppmerksomme.

Jeg spurte om hun hadde andre målsetninger med opplegget som helhet (C4, S1: 38-47). Hun svarte at hun hadde lyst til at de skulle være klar over hvordan alt fungerer i samfunnet. De skulle være med og bestemme på skolen, og da skulle de ha en mulighet til å si hva de ville. De skulle mer og mer være med og bestemme og ha noe å si i samfunnet.

På spørsmål om hun kunne si noe om måten hun gjorde det på metodemessig, svarte hun at hun måtte gjøre det variert (C4, S1: 50-64). Hun ville forøvrig gjerne være på bølgelengde med elevene på den måten at de kunne snakke med hverandre, finne ut og diskutere litt.

L: Førr det at, å stå å mess (.5), det e´ no- (.2), ti te tolvåringan, det har e ingen tru på. Det å må få lov å gjer sjøl, opp te oss sjøl. [...] Å spør. Så kan dem tenk, å få gjer litt varierte oppgava. (C4, S1: 53-56)

Dette med varierte oppgaver ble også framhevet senere.

L: E prøv iallfall- (.), e prøv å førr aill- (.), altså å ha litt (.5), >står nå stilt<, å få litt forskjellige oppgava inn i en time. Det treng vi når vi har to timar. [...] Førr å grei å hold litt interesse førr det vi hold på med. (C4, S1: 376-379)

Jeg viste til at da elevene skulle skrive stikkordene fra tavla, var det noen som var raskere enn de andre (C4, S1: 98-103). Et par elever på femte og en på sjette årstrinn skrev litt saktere enn de andre. Hun hjalp dem da med enkelte ord. Hun svarte at det var to på 5. årstrinn som hun måtte hjelpe litt, men at det visste hun jo og var forberedt på. Senere begrunnet hun elevenes skriving med at hun trodde at de skulle huske bedre det de snakket om når de også skrev ned ordene (C4, S1: 425-455). Hvis det bare ble snakket, mente hun at det var lettere at eleven tenkte på andre ting. Etter som noen måtte vente litt på andre, stilte jeg spørsmål om hun kunne ha differensiert den skrivingen noe. Hun svarte at hun kunne ha gjort det slik at noen skrev litt mindre og noen litt mer. I skrivingen av tekst til bildene (hjemmeleksa) mente læreren at differensieringen ville komme naturlig ved at hver enkelt skrev ut fra sitt nivå (C4, S1: 80-110).

Stemningen i undervisningssituasjonen sier noe om elevenes engasjement og opplevelse av gyldighet. Vi var enige om at det var en god stemning i undervisningssituasjonen (C4, S1: 111-124). Da jeg viste til at noen ble minnet på at de skulle huske å rekke opp handa for å få ordet, sa læreren at hun var jo vant til at hun måtte minne dem på det. De kunne glemme seg bort. På spørsmål om hun syntes det var viktig at de lærte seg å rekke opp handa og slike ting, svarte hun at hun ville at de skulle lære seg å vente på tur for å få ordet. Jeg viste til at de også vektla å få et system i boka, at de skulle la en side stå åpen for innliming av bilde, og at de skulle forsøke å skrive pent og ha god orden (C4, S1: 127-139). Hun sa at det da ble lettere for dem å finne fram i boka, og de lærte seg å ha orden i bøkene sine.

Jeg viste til at hun gikk rundt og hadde en koselig prat med en og en elev mens de arbeidet med fargeleggingen, og spurte om det var bevisst strategi eller om det bare ble slik (C4, S1: 192-200). Hun svarte med en latter at det var for å gi litt kommentarer på det de gjorde, skryte litt av dem og «stryk litt på dem».

L: Ja. Å dem- (.), det vil e no sei, dem som går i femteklassen, det e´ tredje året e har dem. E har et kjempe forhold te dem. Å det har e jo delvis te de ainner og. [...] Ja, å likedan, hvess det- (.), som oftest hvess e må snakk åt nån, så bruka e å gå å sei det te dem. Kan du va så snill- å (.), å ta det litt med ro, eller et eller ainna. (C4, S1: 202-207)

Læreren og medlæreren hadde gått bort til eleven på sjuende årstrinn som hadde konsentrasjonsvansker, og forsøkte å legge til rette for han i stedet for å henvende seg særskilt til eller snakke han til rette i plenum. På henvisning til det svarte hun at hun forsøkte det, og at det hadde mye større virkning enn å «holde noen tordentale» i plenum (C4, S1: 208-216). I den sammenheng viste hun til at hun på slutten av timen hadde gitt denne eleven ros for at han hadde klart seg så godt. Hun så jo at eleven «vokste på det», og at han trivdes med at de gjorde det, sa hun.

På mitt spørsmål om hvordan problemet hans artet seg, svarte hun at han hadde ertet på seg de andre og forstyrret dem i arbeidet (C4, S1:218-227). Noen ganger kunne det være for å få oppmerksomhet fra de andre og for å ha litt moro. Andre ganger hadde han ikke helt kontroll på seg selv. Da kunne han etterpå si at han ikke mente det. Det ble bare slik. Hun framhevet at det var en fordel for eleven med konsentrasjonsvansker å ha blitt en av de eldste i klassen (C4, S2: 451-464). Han hadde ingen å «spell seg på no», slik han hadde hatt året før. Lærerne kunne også spille litt på at han var størst og måtte vise ansvar for de yngre elevene.

Jeg viste til at det var en god stemningen i klassen, og at hun kom med kommentarer som fikk elevene til å le (C4, S1: 232-237). Sett i sammenheng med det ble også påpekt at hun brukte variert volum på stemmen, og spurt om hun brukte dette som bevisst virkemiddel.

L: Ja, det e´ bevisst. Egentleg så snakka e veldig lågt, å så ska ingen overdøve meg. [...]
E trur jo at hvess eg demp stemmen, så demp ungan og stemmen.

(C4, S1: 238-240)

Hun hadde tidligere nevnt at elevene året før hadde hatt en tendens til å si negative ting til hverandre, og at de hadde brukt «Steg for steg», et undervisningsprogram for sosial læring. Da jeg henviste til dette, forklarte hun at det hadde vært veldig mye «styggprat» (C4, S1: 242-271). De hadde derfor bevisst arbeidet med at de skulle si positive ting til hverandre. Hun syntes at det forbedret seg «kjempemye», og mente at elevene også selv syntes at det ble mye triveligere. Samtidig fortalte hun at i denne perioden hadde de også nær kontakt med foreldrene. Hun syntes at de generelt hadde en veldig god kontakt med de fleste foreldrene. På spørsmål om hvordan foreldrekontakten skjedde, svarte hun at de hadde klassemøter (foreldremøter på klassenivå), konferansetimer og ellers møter etter behov. Hun fortalte at de året før hadde tatt opp dette med språkbruk, og at det var mange som ikke gjorde leksene sine. Da fikk de foreldrene med i et samarbeid, og de så at det nyttet.

Vi uttrykte enighet om at det var en god dialog mellom lærer og elever med fortrolige kommentarer i øyeblikket (C4, S1: 332-355). Elevene hadde litt varme i blikket, og kom med interesserte kommentarer. De kunne også snakke sammen mens de holdt på med ting. Jeg påpekte at de fikk litt tilsnakk om å dempe stemmevolumet, selv om det kanskje ikke var så veldig høyt, og spurte samtidig om de kanskje var nøye med det. Hun svarte at de sikret seg at det ikke skulle bli høyere stemmebruk, for når det gjaldt de som ble tilsnakket, kunne det bli veldig høyt.

Forskjellige rutiner kan være med og skape grunnlag for eksisterende klassemiljø. Jeg viste til at en elev hadde henvendt seg til henne for å få lov til å gå ut, og spurte om det var slik de gjorde det hvis de trengte å gå ut (C4, S1: 304-324). Hun bekreftet at det var det. Jeg viste også til at hun og den andre læreren roste elevene da timen var slutt. Til det svarte hun at hun trodde at hvis de greide å gi positive tilbakemeldinger, trekke fram det positive, så fikk de det positive mer og mer fram.

L: E trur jo at når ungan e´ trygg på den voksenperson´ som e´ der, så har dem det godt, dem e´ trygg, tørr dem å sei ka dem vil (.5). Å då trur e jo og, når du e´ trygg i situasjon, så e´ du åpen førr læring. [...]
Å vi ha- (.), de her jenten i femte ha vørre veldig stille å forsektig, å e ha jobba ganske mykje med førr å få dem te å tørr å åpne seg littegrann. [...]
Å då bi jo eg nøgd å va åpen sjøl.

(C4, S1: 401-407)

Tilrettelegging ut over undervisningsorganisering legger også et grunnlag for dialogen og stemningen i klassen. Læreren hadde skrevet lekse på tavla, og elevene skrev ned i leksebøkene sine. På bakgrunn av dette spurte jeg om de hadde ukeplaner (C4, S1: 141-167). Hun svarte at femte årstrinn hadde ukeplaner (sjette årstrinn hadde den andre læreren hovedansvaret for), men at hun dette året hadde innført leksebok og at de selv skulle ha ansvar for å skrive lekse. Ukeplanen ble

dermed en form for oversiktsplan. De kunne skrive mer detaljert lekse i enkelte sammenhenger. Da det ble spurt om hva som var målsetningen med det, svarte hun at det hadde med ansvarslæring å gjøre (C4, S1: 356-360).

Det andre undervisningsopplegget var utgangspunkt for et nytt intervju. Tematisk innhold i det andre opplegget var begrepene frihet og ufrihet. Organiseringsmessig hadde de på samme måte som i det første opplegget hatt en plenumsdrøfting om begrep, der de sammen kom fram til stikkord som betegnet hva begrepene sto for og nedtegnet stikkordene. Begrepene ble også på samme måte konkretisert og aktualisert gjennom eksempler. Deretter hadde en av elevene lest høyt et stykke fra en fortelling i læreboka som grunnlag for at alle gruppevis laget fortsettelse på fortellingen. En gruppe skulle anskueliggjøre fortsettelsen gjennom tegneserie, en annen gjennom å skrive en fortelling og en tredje gjennom dramatisering.

I påfølgende intervju viste jeg innledningsvis til at læreren i starten av timen orienterte elevene om hva som skulle skje, og spurt om hun pleide å gjøre det (C4, S2: 7-17). Hun svarte at hun som oftest gjorde det. Det kunne være mange som lurte på hva som skulle skje. Hun påpekte at når hun hadde sagt hva som skulle skje, så slapp hun det spørsmålet.

Tilrettelegging og handlingsmønstre må forstås i lys av det engasjementet elevene utviste. Jeg spurte om hvordan hun syntes elevene «var med» (var engasjerte) i det å skrive i bøkene og slike ting (C4, S2: 22-38). Hun svarte at de var jo «meir med» forrige gang, og at de denne gangen var mer urolige. Vi var enige om at de ikke var like entusiastiske som forrige gang. Dette mente hun kunne skyldtes at de hadde hatt en annen time like før uten å ha friminutt imellom. Dessuten kunne det skyldes at de gledde seg til å ha gruppearbeid og «skull få va ilamme den å den på gruppa».

Hun mente at motivasjonen kunne variere med hensyn til slik skriving (C4, S2: 42-49). Å gjøre det på denne måten var også nytt for dem. Vi var imidlertid enige om at de jo skrev, men bare ikke virket like entusiastiske. Det ble også i denne sammenhengen spurt om hvordan hun ville begrunne metodebruken med avklaring av begrepene og spørsmål til elevene i plenumsdrøftingen (C4, S2: 51-53). Da svarte hun at det var viktig å få elevene til å tenke selv og at ikke hun sto og fortalte dem hva de skulle tenke.

Undervisningsorganisering og tilrettelegging forklarer en side av handlingsmønstrene. Da jeg henviste til at hun ga dem beskjed om at gruppeinndelingen var bestemt og at gruppene var heterogene, svarte hun at de hadde delt gruppene slik at det ble en elev fra sjuende årstrinn på hver gruppe (C4, S2: 72-94). Hun syntes det var viktig å arbeide litt aldersblandet. På spørsmål om hun hadde tatt andre hensyn i gruppeinndelingen, svarte hun at hun hadde tenkt litt på at de som var sterke personligheter og de som hadde litt problemer med å være i ro, ikke skulle komme på samme gruppe. Derfor satte hun opp gruppene selv, og hadde plassert noen av de mest aktive på den gruppen som hadde fått dramatiseringsoppgaven.

Jeg viste til at de enkelte gruppene hadde forskjellige gruppearbeider, og spurte om hun kunne si noe om målene med gruppearbeidene, hvis vi tok for oss et og et (C4, S2: 95-112). Hun svarte at målet med at de skulle ha gruppearbeid, var jo at de skulle få forståelse av hvordan det var å være flyktning, og hva som skjedde når folk ble tatt. Samtidig skulle de erfare at de kunne

uttrykke dette på forskjellige måter. Hun mente at hun sikkert også kunne ha laget f.eks. tre dramatiseringsoppgaver med forskjellig resultat, men hun trodde at det ble triveligere å se på de andres resultater når de hadde gjort forskjellige ting.

For å avklare mer om perspektiver på undervisningsorganiseringen, ble det spurt om hvordan hun arbeidet med de sosiale målene i undervisningen (C4, S2: 123-135). Hun svarte at hun forsøkte å få dem til å arbeide sammen selv om de ikke var så glad i hverandre, at de lærte seg å akseptere hverandre selv om de var forskjellige. Det tenkte hun også på når hun laget gruppeinndeling. Hun spurte om det var svar på spørsmålet. Jeg sa at hun godt kunne ta med alt det hun gjorde som hadde med det sosiale å gjøre. For å hjelpe henne på gli henviste jeg til at vi sist snakket om at hun gikk rundt og roste og kommenterte litt, og at hun også gjorde det denne gangen. Hun svarte at hun forsøkte å ikke si at noe ikke var rett.

L: Om det kan no va litt på jordet, så prøv eg å sei at (.) - Ja, men det e' kanskje- (.) -.
Førr det at eg e' veldig redd førr det negative. [...]
At man ska va så negativ. [...]
At det heile tida ska fokuseres på det. [...]
Det e' det eg trur.

(C4, S2: 148-155)

Jeg spurte om hvordan elevene ble klar over at hun hadde slike forventninger til samarbeidet, om hun kommuniserte det på noen måte eller regnet med at de skulle lære det gjennom erfaringer (C4, S2: 156-173). Hun svarte at de hadde jo snakket om at de var nødt til å tolerere hverandre, men egentlig var de jo ganske greie til å tolerere hverandre. Det var kanskje noen få som hadde lett for å komme i konflikter, men generelt gikk det veldig greit. Jeg ga uttrykk for min oppfatning om at hun sammen med elevene snakket om sosiale prosesser når noe skjedde, og at det ikke ble snakket så mye om sosiale prosesser i undervisningssituasjoner (C4, S2: 174-184). Hun svarte at det ikke ble snakket om sosiale prosesser knyttet til undervisningssituasjonene, for stort sett gikk jo arbeidet fint. Slike ting ble snakket om når noe spesielt ble tatt opp, særlig hvis elevene hadde problemer av noe slag. Det kunne for eksempel være i forbindelse med at noen ikke ville arbeide sammen med en annen. Her viste hun til at hun noen ganger også tok hensyn til elevene, hvis hun visste at det slett ikke gikk.

Jeg pekte på at lærerne gikk rundt og veiledet elevene under gruppearbeidet, og spurte om hun syntes at det var viktig å veilede dem (C4, S2: 256-273). Hun svarte at på grunn av at dette var det første gruppearbeidet dette året, var det godt for henne selv også å få se hva de holdt på med og veilede dem litt. Så kunne hun etter hvert gå over til at de fikk gjøre arbeidet på egen hånd. Men de ville alltid gå rundt og se litt. Det var moro å se når de holdt på, hvordan de grep disse spørsmålene og oppgavene an. Vi var enige om at måten dette ble gjort på så ut til å stimulere arbeidsprosessen.

Med hensyn til elevengasjementet som sentralt moment for å forstå handlings-mønstrene, viste jeg til at de jo klarte å styre gruppearbeidet ganske bra (C4, S2: 187-234). Tegnegruppen klarte å fordele oppgavene, og det ble et godt resultat. Dramagruppen fikk litt veiledning undervegs. I tilknytning til disse kommentarene ble det spurt om hun syntes at det var viktig at dramagruppen fikk den veiledningen. Hun mente at de trengte det. De var ikke så vant med å dramatisere. Derfor fikk hun den andre læreren til å hjelpe dem med å få litt struktur på dramatiseringen. Hun

viste til at det ble bedre for dem, men at de jo arbeidet alene. Vi var enige om at de da kanskje kom litt dypere inn i fortellingen, og måtte tenke over stemningen i det som skjedde. Før de fikk den veiledningen hadde de jo visse ideer om hvilke roller de skulle ha. De hadde også fordelt rollene. Vi konkluderte også med at de ble litt sjenerte da de skulle framføre dramatiseringen i klassen. Eleven med konsentrasjonsvansker skulle være pilot, men vegret seg for å gjenta denne rolleframføringen for hele klassen. Læreren mente at han hadde lyst til å protestere, vise at han bestemte, men at problemet med framføringen jo løste seg ganske greitt. Med en svak latter kommenterte hun at det hjalp bare å få si først at han ikke ville framføre det.

Jeg viste til at i gruppen som skulle skrive fortsettelse på fortellingen, var de aller fleste veldig engasjerte, men ei av jentene var litt passiv (C4, S2: 235-241). Læreren medga at hun «meldte seg ut». På spørsmål om hva hun trodde kunne være årsaken til at hun var litt passiv, svarte læreren at hun var «en litt svak elev». Det kunne kanskje også være at andre «tok styringen fullstendig» eller andre ting. Hun brukte ofte å «melde seg ut». Vi var enige om at ellers var jo alle «aktivt med» (var engasjerte), og at de kom fram til en veldig bra fortelling. Det ble også uttrykt enighet om at framføringene gikk greitt (C4, S2: 252-254). I den sammenheng viste læreren til at det å gå fram og lese kunne være litt ekkelt.

Vi snakket om at noen på den gruppen som skulle skrive fortsettelse på fortellingen hadde uttrykt at de syntes det var morsomt å skrive fortelling. Jeg spurt hva hun trodde var grunnen til at de likte å gjøre slike oppgaver (C4, S2: 274-277). Hun trodde de syntes det var morsomt at de var flere sammen om å skrive. Jeg viste til at denne gruppen hadde forsøkt å leve seg inn fortellingen da de diskuterte forslag til replikker (C4, S2: 301-305). De hadde blant annet drøftet hvordan de ville ha reagert hvis de ble hentet i en slik situasjon (fortellingen handlet om at noen ble hentet av politiet).

Vi konkluderte med at det syntes som at elevene likte å samarbeide (C4, S2: 278-279). I den sammenheng spurte jeg om de ofte samarbeidet (C4, S2: 280-300). Hun svarte at hun prøvde. Når de holdt på med noe, ville elevene gjerne sitte sammen to og to og samarbeide. Det brukte hun å la dem få lov til. Senere, i sammenheng med drøftingen av prosjektarbeidet, viste hun til at elevene ikke hadde hatt gruppesamarbeid der de var flere enn to sammen siden forrige datainnsamling for to uker siden (C4, S3: 170-171) .

Dialogen mellom lærer og elever utgjør en sentral side ved handlingsmønstrene. Læreren hadde flere ganger sagt unnskyld til elevene hvis hun hadde glemt å gi dem noe eller lignende. Da jeg kommenterte dette, svarte hun med en latter at elevene skulle jo lære å si unnskyld, og da måtte hun jo gjøre det selv (C4, S2: 309-318). Hun påpekte at hun kunne jo ikke forvente det av dem hvis hun ikke selv gjorde det. Jeg viste også til at lærerne hadde signalisert at de gledde seg til framføringen, og spurte om hun hadde noen kommentarer til det (C4, S2: 350-358). Hun svarte at det var jo veldig morsomt å se hva de fikk til, og at det var greitt at elevene fikk høre at de var spente. Det mente hun gikk på dette med å forsøke å være positiv og få fram det positive.

I presentasjonen av tegneserien som en gruppe hadde laget, hadde de andre elevene kommet fram gruppevis for å se på tegneserien.(C4, S2: 360-380). Medelevene hadde uttrykt at de kjente igjen historien, og hadde vært enige om at gruppen hadde fått framstilt det som fortellingen handlet om. Etter dramatiseringen hadde lærer og elever drøftet utfordringene med å få fram

stemningen og opplevelsen. Da vi snakket om denne drøftingen, framhevet læreren at dette var «en veldig flott gjeng». På mitt spørsmål om hva hun mente gjorde at de var en så fin gjeng, svarte hun at hun visste ikke, men framhevet at hun kjente dem og at de var trygge på hverandre. Samtidig viste hun til at det hadde jo hendt før at de hadde hatt helt andre tilstander med andre klasser. Hun trodde at det at de vektla det positive hadde mye å si, og at de positive elevene kanskje oppdro de som ikke var det.

Jeg påpekte at hun kommuniserte respekt for den enkelte i måten å kommunisere på (C4, S2: 381-413). Eleven med konsentrasjonsvansker fikk for eksempel aksept på seg selv som person, og fikk positiv oppmerksomhet. Hun svarte at hun trodde det var veldig viktig at elevene fikk forståelse av at hvis hun sa at dette fikk de ikke lov til, så var hun ikke ute etter den personen, men det var akkurat den atferden hun ikke likte. Å stå og gi skjenn hadde hun lite tro på. På kommentar om at det var mange som gjorde det, svarte hun at det hadde hun også gjort. Hvis hun var sliten, kunne det bli til det. Men da ble det hun som fikk det verst. Så hun hadde funnet ut at det passet ikke for henne.

På spørsmål om hvilke ansvarsoppgaver elevene hadde, svarte hun at de hentet kopper, melk og juice, tørket av tavla, fant ut hvilken dato det var og skulle holde orden og slike ting (C4, S2: 321-339). Hun sa at hun hadde også tenkt at de skulle gå litt videre med blant annet å få ansvaret for å skrive fraværsprotokollen selv. Jeg spurte senere om hvordan de fulgte opp ansvarsoppgavene (C4, S2: 545-576). Hun svarte at de så jo hvis det ikke var gjort. De hadde ikke avsatt tid til å snakke om dette. Hvis det var behov, så tok de det opp. I den sammenheng viste hun til at de nå hadde ansvaret for å følge med i lekseboka. Hvis de ikke hadde gjort leksene, måtte de gjøre det dagen etter. Hun hadde forklart foreldrene dette med leksebok, så de var klar over det og kunne kanskje følge litt med. Til foreldrene hadde hun påpekt at de måtte ikke følge for mye med, for lekser skulle være elevenes eget ansvar.

Etter det tredje undervisningsopplegget fokuserte vi først på arbeidsprosessen, det å arbeide prosjektrettet. Tredje og fjerde undervisningsopplegg inngikk i et prosjektarbeid gjennomført i gruppe. Det tematiske innholdet var hjelpeorganisasjoner. Framleggingen av prosjektet gjensto da det tredje og fjerde undervisningsopplegget, som besto av henholdsvis tre og fem timer, var gjennomført. Prosjektet hadde startet med at hver av tre grupper fikk en hjelpeorganisasjon som de skulle finne opplysninger om. Læreren hadde innhentet noen brosjyrer som kilde til den ene gruppen som skulle arbeide med Flyktingerådet. Gruppen som skulle arbeide med Amnesty International skulle finne noe om dette i læreboka og andre hjelpebøker i biblioteket. Den tredje gruppen, som skulle arbeide med Røde Kors, skulle søke informasjon på internett. En av de eldste elevene som hadde god innsikt i det å søke på internett, skulle fungere som en leder på denne gruppen. Det ble ikke utpekt noen leder i de andre gruppene.

Jeg spurte om hva hun mente var viktig med at elevene fikk arbeide prosjektrettet.

L: En teng e' jo samarbeid. Å en ainna teng e' jo å prøv å finn ut kor finn eg (.) informasjon hen. [...] Korsen kan e søk informasjon. [...] Å så det der å lær seg å arbeid ilag, sjølstendig.
(C4, S3: 3-7).

På spørsmål om hun trodde det hadde noe verdi for læring, svarte hun:

L: Ja, det du gjer sjøl. Det du må gjer (.2) trur e sett beire enn det du berre læs i ei bok, å så ferdig med det. (C4, S3: 13-14)

Etter denne første innledende delen i prosjektarbeidet spurte jeg om hun syntes at hun oppnådde det hun ville med arbeidet (C4, S3: 15-30). Hun svarte at hun syntes at de arbeidet ganske bra, men at det var jo klart at der var ting som hun ville ta opp med dem under vurderingen. Mellom annet påpekte hun at det var jo første gangen elevene på femte årstrinn arbeidet på denne måten. Hun regnet med at de andre hadde hatt noe prosjektarbeid året før. Jeg spurte da om de hadde arbeidet med og snakket litt om arbeidsmåten på forhånd. Til det svarte hun at hun i første time samme dag hadde sagt at denne dagen skulle de ha prosjekt, og de skulle arbeide i gruppe. De pleide å gjennomgå timeplanen og fortelle hva som skulle skje før de begynte dagen.

Jeg viste til at hun innledningsvis hadde spurte dem om hva prosjektarbeid var for noe (C4, S3: 31-42). Da hadde de hatt litt idéer om at de skulle fordele arbeidet seg imellom. Hun hadde presisert at de skulle bestemme hvordan de ville arbeide, hvordan de ville løse problemet og hvordan de skulle presentere det de fant for de andre. En elev hadde også spurt om hvor lang tid de hadde til rådighet.

Mestringsnivå på flere plan og engasjement er nødvendige forutsetninger for gode handlingsmønstre i prosjektarbeid. Da det ble vist til at de holdt på med hver sine ting med det samme de startet, svarte hun:

L: Det va vel litt sånn her difust korsen dem skull få det tel. [...]
Å sånn der. Å det hadd e løst å sjå (.) korsen dem greidd å- (.), korsen dem gjord det. [...]
Å så heller ta det opp med dem seinar, at kanskje det ha vørre- (.) vørre ein ainna måte å gjort teng på å- (.), å vorte enig (.)= [...]
= i-, med det dem held på med. Men e har litt løst å sjå når dem starta, korsen dem gjord det. [...]
Ja. Å så kunn man jo hjelp dem litt underveis å.
(C4, S3: 47-56).

Jeg konstaterte da at de altså selv skulle finne ut hvordan de skulle gjøre det (C4, S3: 55-79). Hun bekreftet det, og tilføyde at lærerne kunne hjelpe dem litt underveis også. Med henvisning til at de fikk litt råd underveis, var vi enige om at de neppe hadde klart det helt alene. Det ble også fastslått at i gruppen som arbeidet på internett, var det den eldste eleven som tok avgjørelsene. Det var imidlertid vanskelig for de andre å følge med i hva han gjorde, for de var opptatt med sine datamaskiner. Læreren sa at hun forsøkte å få han til å være veileder for de andre. Hun viste til at han likte jo så godt å jobbe på data, og at han også hadde uttrykt at han hadde lyst til å gjøre videre arbeid hjemme. Hun hadde da sagt til han at det var ikke meningen at de skulle gjøre arbeidet hjemme. Meningen var at de skulle løse oppgaven sammen. Hun trodde at hun ville snakke med han om han kunne være veileder, og så kunne de andre sitte ved maskinene og forsøke å finne ut av det.

Vi konstaterte at de skrev ut veldig mange ark med opplysninger uten å finne ut hvilke opplysninger de hadde bruk for (C4, S3: 80-97). På bakgrunn av dette ble hun spurt om man kunne fått arbeidet mer målrettet. Hun svarte at det sikkert hadde trengtes at de hadde stilt seg spørsmål om hvilke opplysninger de hadde bruk for. Samtidig ble det uttrykt enighet om at det kanskje ble litt vanskelig å finne ut det på egen hånd før de hadde søkt litt. Etter som elevene syntes å

arbeide så pass disiplinert, ble det uttrykt enighet om at det kanskje var mulig for disse elevene å lære å mestre slikt arbeid ved å ta de utfordringene de møtte underveis. Da jeg i den sammenheng påpekte at i mange klasser hadde det kanskje vært vanskelig, svarte hun at det var vel mange klasser hun ikke hadde kunnet sette alene på datamaskinene. Da hadde hun måttet ha en voksen på hver gruppe og styrt mer.

Jeg spurte om hva hun kunne ha gjort da hvis hun skulle klart med det (fått det til å fungere), for en voksen på hver gruppe har man jo ikke (C4, S3: 98-109). Hun viste til at hun da hadde måttet ha gruppene i tilgrensete rom og hatt døra åpen imellom. Det hadde imidlertid ført til at de ikke hadde kunnet bruke datarommet. Som konklusjon fastslo hun at hun måtte ha «fått tak i nån (.) ((latter)) som kunna ha vøre ilamme (.2) å styra det». Med en latter fastslo vi sammen at det ofte ikke er så enkelt å finne et menneske i en slik sammenheng.

Det var vanskelig å få utdypet lærerens forståelse av hvilke mestringsnivåer prosjektarbeid krever uten at samtalen fikk form av en veiledningsprosess. At samtalen delvis fikk form av en veiledningsprosess, ble ikke betraktet som noe problem, da mestringsnivåer og handlingsmønstre ikke utvikles over kort tid. Det må dessuten tas høyde for hvilke påvirkninger som har skjedd i den videre tolkningen.

Jeg viste til at de kunne hatt en undervisningsøkt på forhånd der det ble tematisert litt om hva arbeidet i slike organisasjoner dreide seg om (C4, S3: 113-123). Slik kunne de bli «ført litt på banen». Da hadde de kunnet bestemme seg på forhånd om hva de skulle finne ut noe om. Erfaringene tilsa jo at vi måtte være enige om at elevene fikk så mange opplysninger at det ble vanskelig å velge blant alle disse opplysningene. Ut fra denne drøftingen konkluderte læreren med:

L: Ja. Ja. Ja Det e' det. Så det vi kan start med på torsdag, det e' jo å snakk litt om (.) - Ka e' det vi ska finn. No har dokk prøvd å sett. [...]
Ka e' det vi ska skriv om? Ka e' det vi ska finn utav førr nokka? Ka det vi vil fortell de ainner? - [...]
At man start med det på torsdag. [...] I felles.
(C4, S3: 124-131)

Vi konstaterte at mange av gruppene gjorde det slik at det var en som jobbet mens de andre fulgte med, i stedet for å fordele arbeidet seg imellom (C4, S3: 153-163). Det ble også uttrykt enighet om at det var forskjell på gruppene. Den ene gruppen syntes å delvis løse seg opp. De hadde imidlertid startet friskt, der de bestemte at en skulle lese og de andre skulle høre på.

Læreren og jeg uttrykte imidlertid enighet om at det de hadde gjort var lærerrikt på mange måter (C4, S3: 132-148). De hadde både telefonert og sendt e-mail for å innhente opplysninger.

L: Du lær deg jo å snakk med folk, altså utaførr (.2) det de tel vanleg gjer. Lær seg å snakk i telefon, presenter seg å si ka de vil å- (.2)= [...]
=å sånt. Så det må man jo ha med seg. At man ikkje berre (.) reng iveg.
(C4, S3: 208-211)

Med utgangspunkt i at læreren uttrykte at hun hadde lyst til å se hvordan elevene tok disse utfordringene, spurte jeg om hvordan hun syntes de fant fram i kildene (C4, S3: 238-257) . Hun

viste til at den ene gruppen skrev en god del fra læreboka, og at det for det meste var en som skrev på den gruppen. Hun mente at de kanskje hadde litt trøbbel med å finne fram stoff. Videre påpekte hun at den gruppen som hadde hatt mest stoff tilrettelagt, fant ut at de skulle ringe fordi det ble for mye stoff for dem å finne ut av. Hun trodde det var den måten de løste problemet på. Gruppen som arbeidet på internett fikk så mye stoff at det var vanskelig å velge ut.

Med henvisning til at hun hadde måttet hjelpe en gruppe med å slå opp i leksikon, ble det spurt om de tidligere hadde arbeidet med å slå opp på en slik måte (C4, S3: 189-199). Hun viste til at de for øyeblikket holdt på med det på femte årstrinn, for hun oppdaget at elevene hadde problemer med å slå opp i et leksikon.

Perspektiver på sammenstilling av grupper og arbeid med gruppeprosesser kan også si noe om perspektiver på forståelse av prosjektarbeid og de strukturer for framgangsmåter dette krever. Tilknyttet drøftingen av hvordan de hadde arbeidet i de enkelte gruppene, viste jeg til at hun hadde de samme gruppene som i forrige opplegg. Jeg spurte om det var et mål at de skulle være sammen over tid (C4, S3: 170-182). Hun svarte at hvis de fungerte sammen, kunne de få være sammen over tid. Det så jo ut som de fungerte veldig godt. Hvis det ikke fungerte, så skiftet hun grupper. Ellers kunne det bli uvennskap og krangling.

Hvilken erfaring læreren har med prosjektarbeid, er selvsagt en avgjørende faktor for å forstå hennes tenkning. Jeg spurte om hun hadde mye erfaring med prosjektarbeid fra før (C4, S3: 292-300). Hun svarte at det var veldig lite. Derfor hadde hun vært veldig spent selv også. Hun hadde heller ikke hatt tid til på forhånd å sette seg inn i det stoffet som hun hadde klart å skaffe til veie. Jeg spurte om hun kunne si noe om hvor hun hadde lært noe om prosjektarbeid, om hun f.eks. hadde hatt kurs om det (C4, S3: 303-308). Hun svarte at hun trodde ikke at hun hadde hatt noe kurs om det, men hun hadde hatt et kurs om temaarbeid for mange år siden. Tidligere hadde hun sagt at de skulle ha drevet mer med slikt arbeid enn de gjorde, og at de var kanskje litt redd for å «slepp dem laus» (C4, S1: 475-476) (la elevene få arbeide så fritt som dette krevde).

Tilknyttet drøftingen av prosjektarbeidet viste jeg til at det jo var en ny utfordring at alle nå måtte bruke prosjektarbeid som undervisningsmetode, og spurte om de hadde snakket om det i kollegiet (C4, S3: 309-315). Hun svarte at det hadde de ikke. På kommentar om at de kanskje hadde drevet med prosjektarbeid på skolen før også, svarte hun at de hadde hatt gruppearbeid.

L: Ja, vi ha jobba med- (.), med både gruppearbeid å- (.2), men- (.). Det va det det heita før. Det bi jo stort sett det samma. Berre det at i prosjektet, ska de no finn litt meir sjøl (.)= [...] =stoff å- (.). Litt sånn her med tema, det har e jo gjort en del. Det har jo småskola før. [...] Så e (.) ha jo kanskje lest litt, må e no ha gjort (.), sekkert. ((latter)) [...] Så det e' jo egentleg ganske nytt førr meg å. å arbeid med prosjekt.
(C4, S3: 315-322)

Perspektiver på videre arbeid, blant annet «milepæler» eller oppsummering, sier også noe om forståelse av prosjektarbeid som arbeidsform. På spørsmål om hva hun ville fokusere på når de skulle oppsummere arbeidet, svarte hun at hun ville se hva de hadde funnet ut (C4, S3: 347-365). Elevene skulle selv fortelle og vurdere hvordan de syntes det gikk. Hun framhevet at hun la stor vekt på vurderingen av arbeidet, om de hadde arbeidet godt sammen. Så fikk de selv sette ord på hvordan de syntes det hadde gått.

Med henvisning til at dette var en situasjon hvor elevene var satt nokså fritt og hvor det var lite struktur, spurte jeg om de da måtte skape strukturene selv (C4, S3: 442-457). Læreren viste til at elevene gjerne ville ha struktur. På spørsmål om hun trodde at de ville ha hatt mer struktur på dette arbeidet, svarte hun at hun visste ikke. Vi var enige i at det var jo noe hun kunne finne ut. Hun viste i den sammenheng til at de fikk jo arbeide fritt.

L: Eg har jo veldig mykje sånn oppgava der at dem jobba fritt (.), men at eg ha passa på at- (.2), at dem fekk ikkje lov å skli ut førr mykje. [...]
Dem sei jo eg e´ streng. [...]
Men dem kjenn meg jo, dem veit jo det e ikkje tål å ka dem kan få- (.).
(C4, S3: 459-464)

Elevenes forutsetninger for arbeidet går ikke bare på innarbeidete strukturer for framgangsmåter, men også på generelt evnenivå og tiltaksløst. Jeg spurte om disse elevene kanskje var på et bra evnenivå, slik at de kom lett i gang med ting (C4, S3: 468-487). Hun svarte at det kanskje var noen som ikke var så snar, men de ble dratt med av de andre. Da vi drøftet hvilke elever som var på de forskjellige gruppene, påpekte læreren at jenta som i det andre opplegget hadde meldt seg litt ut av samarbeidet, hadde arbeidet godt. Hun viste til at det på denne gruppen imidlertid hadde vært en konflikt i friminuttet som hun måtte ordne opp i. Konflikten hadde sammenheng med kommentarer tilknyttet en tegning som skulle være forside til prosjektrapporten.

Læreren hadde tidligere sagt at hun hadde villet at lederen på datagruppen skulle være mer veileder. Vi var likevel enige om at han var en veldig god leder på denne gruppen (C4, S3: 488-495). Ønsket veiledningsfunksjon gikk nok mer på det å veilede i utvelgelsen av alle opplysningene de hentet fram. I det rent datatekniske, som jo også var en læringsprosess i sammenhengen, fungerte han som en god leder. Vi konstaterte med en latter at det var godt noen ganger å ha elever som kunne noe bedre enn læreren.

Læreren hadde samlet elevene i klasserommet for å oppsummere kort erfaringer før de avsluttet undervisningsøkta. På spørsmål om hun visste på forhånd hva som ville være utfordring for dem, svarte hun at hun visste jo ikke det (C4, S3: 505-517). I oppsummeringen hadde lærerne eksemplifisert med at hvis to av dem skulle rydde en oppkjørsel fri for snø, så ville ikke den ene ha stått og sett på. Elevene måtte derfor finne en løsning på hvordan de skulle samarbeide i prosjektarbeidet også.

Sammenhengen som prosjektet settes inn i, påvirker elevenes engasjement. På mitt spørsmål om dette prosjektet var satt inn i noen sammenheng, slik at de var inspirerte til å finne ut av det, svarte hun at hun hadde henvist til TV-aksjonen til inntekt for Amnesty International (C4, S3: 529-537). De hadde dessuten mange flyktninger i kommunen (underforstått at de skulle kjenne til Flyktningerådet). Hun mente også at Røde Kors var en «sånn høveleg kjent organisasjon».

For å skjønne litt mer om det grunnlaget de hadde for å arbeide prosjektrettet, ble det spurt om hvordan de arbeidet når de hadde temaundervisning (C4, S3: 569-578). Hun viste til at det var mye mer styrt av henne, og at de da fikk klare oppgaver. Da visste de hva de skulle gjøre. På spørsmål

om det var mye å spørre dem om hva de hadde tenkt, å dra ut for å oppleve ting og finne svar da også, svarte hun:

L: E prøva jo (.),= [...] =det gjord e jo (.), at dem mått prøv å finn ut av teng . [...] Men det va jo veldig- (.), e ha jo full styring på det kan du sei. (C4, S3: 579-583)

Å kartlegge ting, intervju og selvstendig søke informasjon i andre sammenhenger gir et grunnlag for å mestre dette i prosjektarbeid. På mitt spørsmål om de hadde intervjuet noen ganger, svarte hun at de hadde jo vært på besøk rundt omkring, og da hadde de laget spørsmål på forhånd (C4, S3: 585-590). Hun fortalte at i sammenheng med at de hadde arbeidet med emnet «skolen i gamle dager», hadde de vært og intervjuet noen eldre mennesker. Jeg spurte om de hadde erfart å registrere og nedtegne registreringer. Hun svarte at det hadde de ikke gjort. Da fikk de mer oppgaver som de skulle finne svar på.

Jeg spurt videre om de arbeidet mye tverrfaglig de første årene (C4, S3: 597-643). Hun svarte at de forsøkte jo en del, men kanskje for lite. Hun mente at når det hadde blitt fokusert så mye på «intensive lesekurs» for de yngre elevene som femte årstrinn var sammen med året før, ble det mindre fokus på temaundervisning. Dette forholdet mente hun også førte til at det ble for lite lek (Det var naturlig at hun her snakket om femte årstrinn etter som det var de elevene hun selv hadde hatt tidligere). Med tanke på å uteske forståelsen hun hadde for tilrettelegging og læringsprosess, spurte jeg da om hvordan de kunne lære gjennom leken. Hun mente at det var gjennom rollespill og gjennom å være sammen. Hun framhevet også den sosiale læringen. På min kommentar om at en kunne vel stille dem faglige spørsmål også, henviste hun til at de hadde drevet med verkstedundervisning (Tragetonverksted) en stund. Hun påpekte at da spurte de jo elevene aktivt om hva de tenkte, hva de gjorde og slike ting.

Erfaringsgrunnlaget er jo sentralt for å mestre prosjektarbeid. Jeg spurte om hvor ofte elevene arbeidet i grupper (C4, S3: 645-672). Hun svarte at de nå ikke hadde arbeidet i gruppe siden sist jeg var der (for 2 uker siden). Ut fra dette spurte jeg om de arbeidet mye individuelt (i andre faglige sammenhenger). Hun svarte at de gjorde det i tillegg til at de arbeidet to og to sammen. De var plassert sammen to og to med tanke på samarbeid. Da arbeidet de sammen på eget initiativ, eller det kunne være at de ble satt til å arbeide to og to sammen. Hun påpekte at de var veldig flinke til å hjelpe hverandre. I den sammenhengen spurte jeg om hun utnyttet det at de var på forskjellige alderstrinn når de skulle hjelpe hverandre. Hun svarte at hun forsøkte å gruppere dem slik når de skulle arbeide sammen og forholdene lå til rette for det. I andre faglige sammenhenger hadde hun jo ofte femte årstrinn alene i en gruppe. Da jeg kommenterte at elevene kanskje kunne klart å utnytte at de hadde forskjellige ferdigheter og fordelt arbeidet hvis de hadde visst hva de skulle gjøre, svarte hun:

L: Ja. Men eg ha ikkje- (.3), det e snakk om det herre med, med struktur-, men (.) det eineste e tenkt på, e såg jo at e fikk jo ikkje ifrå Røde Kors. [...] Å så tenkt e, den gruppa te han XX den kan e sett på datamaskin. Førr e veit at dem klar det. (C4, S3: 673-676)

Det fjerde undervisningsopplegget utgjorde altså fortsettelse på det tredje opplegget, videre arbeid med prosjektet. Intervjuet ble innledet med å henvise til at hun denne gangen, slik hun hadde forespeilet, hadde startet med å samle alle og drøfte en del ting som hun mente de måtte passe på (C4, S4: 2-48). Hun hadde da fokusert på at elevene måtte bestemme hovedspørsmål (problemstillinger), og at de måtte ha en arbeidsfordeling og en leder på gruppen (Dette hadde jeg påpekt behovet for i forrige intervju). Dessuten hadde hun framhevet at det var elevene selv som måtte bli enige om hva de ville finne ut. Hun hadde også pekt ut som ledere de hun mente pekte seg ut som ledere forrige gang.

På spørsmål om hun syntes det var en fordel denne gangen at det var en leder, svarte hun at det i hvert fall var en fordel i de fleste gruppene (C4, S4: 52-71). I den ene gruppen var det imidlertid to av guttene som «vart litt utførr». De fikk beskjed om hva de skulle gjøre, men fant ikke ut av det selv. Det ble for vanskelig for dem. Jeg spurte da om hva hun mente hun kunne ha gjort for å få dem til å ta en tydeligere ledelse. Hun svarte at hun kanskje skulle ha forklart dem bedre hva deres oppgave var i gruppen, at de skulle fordele arbeidet, hjelpe til, finne ut hva de skulle gjøre, i det hele ha forklart deres rolle litt.

Med henvisning til at hun senere samlet elevene igjen og snakket om hva som var problematisk, sa jeg at det virket som de hadde basert seg på å lære underveis i en prosess (C4, S4: 74-102). Jeg viste også til at de var to voksne som kunne hjelpe elevene underveis, slik at de kunne ta utfordringene da de oppsto. Da jeg spurte om hvilke utfordringer hun mente oppsto, svarte hun at det var konflikter mellom gruppemedlemmer. Det mente hun ble vel den største utfordringen å løse, uten at de skulle finne løsningen for dem. Hun viste til at hun hadde involvert hele gruppen i å løse konflikten. Vi var enige om at det var naturlig at det kunne oppstå litt konflikter. Det måtte en nesten regne med når en skulle arbeide slik.

Jeg viste til at hun på slutten hadde nevnt for dem at de gjerne kunne lære det de hadde funnet, slik at de kunne snakke og ikke bare lese fra arket i framføringen (C4, S4: 129-134). I den sammenheng påpekte jeg at de sikkert måtte hatt lenger tid hvis de skulle klare det. Hun sa seg enig i det, og føyde til at da måtte hun sannsynligvis ha øvd litt sammen med dem.

Vi konkluderte med at det ble veldig mange ting som skulle mestres og læres på en gang, og at der var mange ting som måtte arbeides videre med (C4, S4: 139-174). På mitt spørsmål om hva hun syntes var det viktigste de lærte i et slikt prosjekt, svarte hun:

- L: Det eg håp dem har lært, det e' kanskje å prøv (.2) å få- (.), når dem har et problem, kor kan e få tak i kunnskapa hen. [...]
Å leit opp (.2), å finn ut av, kor kunn e hent det ifrå. [...]
Å så det her å grei å arbeid ilag. [...]
Å det håp eg at dem har fått litt forståelse førr idag (.), eller den her perioden då.

(C4, S4: 175-182)

Som en konklusjon på drøftingen av mange av de utfordringene slikt prosjektarbeid innebærer, uttrykte jeg at det var ikke sikkert at de hadde klart å organisere det så mye mer selv om de hadde hatt spørsmålene (problemstillingene) klare på forhånd (C4, S4: 219-220). Dette ble sagt med tanke på at det også var så mange andre ting de måtte mestre. Til det svarte hun:

L: Nei, e trur ikkje det. E tru det - (.), berre det her med å arbeid sånn, den her arbeidsformen, at- (.)2, at dem må bi vant med det. [...]
Å då trur e det bi lettar etter kvart (.),= [...]
= dess meir man ha arbeidd med prosjekt (.),= [...]
= å få det tel. Det e´ jo en ny arbeidsform (.) før dem. [...]
Så det e´ jo- (.), det må jo arbeides med.
(C4, S4: 221-230)

Klassemiljøet og dialogen mellom lærer og elever som grunnlag for handlingsmønstre er også en faktor i spørsmålet om hvordan det er mulig å lære arbeidsformen og gjennomføre prosjektarbeid. Sett i sammenheng med det viste jeg til at elevene syntes å signalisere tydelig de behovene de hadde underveis i arbeidet (C4, S4: 231-245). De tok mye ansvar for å få lagt til rette de tingene de hadde bruk for. Hun svarte at det hadde hun ikke tenkt over på denne måten. Vi var enige om at de kanskje tok litt ansvar fordi de var vante med at de kunne gjøre det.

Eleven med konsentrasjonsvansker hadde «meldt seg ut» fordi utfordringene rimeligvis ble for store for han. Jeg spurte om hun hadde noen tanker om hva hun kunne ha gjort for at han skulle ha klart å være med (C4, S4: 263-290). Hun mente at hun kanskje skulle ha gitt dem mer klare oppgaver og lett fram stoff til han, at de hadde strukturert det litt for han og ordnet litt på forhånd. Jeg kommenterte at lærerne da kanskje kunne ha vært med når elevene fordelte arbeidet og lagt det mer til rette for han. Til det svarte hun at det da krevde ganske mye av de andre elevene. Hun hadde også nevnt i pausen at hun trodde det «skar seg for han» fordi han ville være leder og fordi en som var yngre enn han var leder. Hun fortalte at det var det første han hadde sagt da de snakket om at han «meldte seg ut». At en yngre fikk være leder mente hun derfor ble galt.

Det ble spurt om hun trodde han hadde klart å være leder (C4, S4: 291-305). Hun svarte at det var vanskelig å si. Det kom helt an på «dagan hans». Jeg kommentert at det da kanskje måtte ha vært enda mer strukturert fra starten av. Hun svarte at det trodde hun, og da måtte en voksen ha vært på gruppen mye mer. Jeg påpekte at det var jo to voksne på tre grupper, så de hadde jo en veldig stor voksenressurs. Læreren viste til at den ene læreren var jo mest på den gruppen hvor eleven med konsentrasjonsvansker var. Da jeg kommenterte at det var vel den gruppen som hadde mest problemer med å få forgang i arbeidet, svarte hun at hun trodde ikke at de var så veldig fornøyde med resultatet.

Jeg spurte om hvilken betydning hun mente det hadde at de møttes i klasserommet til slike «sjekkpunkter» (milepæler), da de snakket om hvordan det gikk og hva de måtte passe på videre.

L: E trur jo det at når man har så pass lang tid som idag, så (.) må man sammel dem litt å prøv å nøst ihop trådan, å finn ut av - Kor langt e´ dokk - å - Kor det går- å- (.)2. Det e´ klart e kunn ha gådd rundt i kvar enkelt gruppa, men det e´ så greitt å ha dem samla, før då (.) hør dem på det, å ikkje hold på med de ainner tengan. [...]
Å prøv å få veta ka dem følt sjøl, om det va nokka store behov som vi mått ta opp å- (.), nokka dem ha tenkt ut sånn, som dem lura på. [...]
At man smått tar sanner- (.), at man sammel aill.
(C4, S4: 328-336)

Jeg viste til at de i slik felles drøfting snakket litt om hvordan de skulle forholde seg i framleggingen, ga litt tips om oppstilling av veggavis og lignende (C4, S4: 338-348). Læreren sa da at det kunne jo hende at de slapp å ha slike økter, og at det gikk av seg selv den dagen de ble vant med å arbeide slik. Jeg påpekte da at arbeidet kunne struktureres i en læringsprosess underveis, men at en annen måte kunne være å på forhånd lære visse strukturer som et grunnlag (C4, S4: 349-351). Samtidig sa jeg at dette kanskje ble lettere når læreren også ble mer vant med det.

L: Ja. Absolutt. Ikkje minst. [(latter)] [...]
Førr det e' jo- (.), det e' jo en ny arbeidsform førr meg (.2),= [...]
=som eg ska lær. [...]
Å eg må jo og lær underveis det herre her, korsen (.3) det fungerer.
(C4, S4: 352-358)

På spørsmål om hvordan hun ville arbeide videre med innføringen av prosjektarbeid, redegjorde hun først for at elevene som avslutning på prosjektet skulle legge fram det de hadde funnet (C4, S4: 365-445). Da skulle de også snakke om hvordan det hadde fungert i gruppene. I videre drøfting for å lære av de erfaringene som var gjort, ble det fokusert på hva hun kunne ha gjort for å få stoffet mindre omfattende. Hun svarte at hun kunne «berre ha tatt litt utav det å gje dem», det hun syntes de hadde bruk for. Vi konkluderte med at så fikk de heller lære å slå opp i mer og mer omfattende kilder etter hvert. I den sammenheng listet jeg opp eksempler på ting de skulle mestre i en slik prosjektsammenheng. De skulle mestre blant annet samarbeidet i gruppe, slå opp i leksikon eller hente data på internett, ledelse av arbeidet, konfliktløsning, utforming av veggavis eller hefte/bok og fordeling av arbeidet. Læreren medga at det tenkte man ikke over bestandig. Vi var enige om at dette innebar veldig mange utfordringer på en gang.

Som en konklusjon på drøftingen av disse erfaringene, og kommentar om at det likevel hadde vært en god læringsprosess, viste læreren til at ei jente hadde sagt at det hadde vært en slitsom, men morsom dag (C4, S4: 523-533). På spørsmål om hun trodde alle følte det slik, svarte hun at eleven med konsentrasjonsvansker og to av guttene på gruppen som arbeidet med Flyktningerådet kanskje ikke følte det slik. De hadde hatt problemer med å finne ut hva de skulle gjøre, og skulle ha hatt det mer strukturert.

Jeg sa at det kanskje ble en negativ opplevelse hvis de følte at de ikke fikk det til. Hun svarte at de skulle hatt mye klarere oppgaver (C4, S4: 534-562). Da hadde hun kanskje måttet lage oppgavene. Jeg sa at da hadde det jo ikke blitt prosjektarbeid. I videre drøfting av hva som måtte til for at de skulle lære dette suksessivt, spurte jeg om hun hadde tro på denne formen for læring.

L: Ja, e trur det. Eg har jo alltid trudd at ungan lær best når dem får hold på sjøl. Det som lærer'n står å mess på, det- (.), det har e ikkje nå tru på. E trur det går inn i øret å ut i samme øre igjen.
(C4, S4: 563-564)

Jeg spurte om hvordan hun mente at den faglige læringen ble (C4, S4: 565-569). Hun svarte at det var ikke alle som hadde lest hva de hadde skrevet opp. Vi kunne dermed konkludere med at den var ikke like bra for alle. På mitt spørsmål om arbeidet kanskje likevel hadde en verdi, svarte hun:

L: Ja, det har jo verdi med å kan lær seg å samarbeid, å lære seg å finn ut av det herre her (.), at det går an å finn ut av teng. [...]
Ja. Å det sosiale. [...]
Det har jo mykje å sei.
(C4, S4: 570-575)

Da jeg forsøkte å finne ut på hvilke måter de ellers arbeidet i undervisningen som kunne danne grunnlag for å arbeide prosjektrettet, svarte hun:

L: Ja, vi bruk jo å- (.2) liksom- (1.2), vi prøv jo å få dem te å tenk sjøl (.),= [...]
=finn på løysninga på det, ka kan vi gjer. [...]
Å-, å- (2.5) å sanner teng (.2), å få dem te å tenk, å få dem te å va trygg på seg sjøl. [...]
Det syns eg e´ så vektig, at hvesst at ikkje dem e´ trygg (.5), så trur ikkje e dem lær nå. [...]
At dem tør å sei ifrå når det e´ nå, tør å spør meg (.2),= [...]
=ka det e´ førr nokka. - Ka kan e gjer? -. Å tør å sei at e forstår det ikkje, ka du snakk om (.),= [...]
=at dem tørr å så sei det, syns eg e´ så vektig at eg har prøvd å lært dem det at (.2) - Vær så snill å sei det, førr eg kan ikkje veta det - . Å så skryt eg utav dem som tørr å sei ifra (.2)= [...]
=- Det herre forstår eg ikkje-.
(C4, S4: 584-599)

Jeg kommenterte at det syntes som om miljøet var preget av en veldig åpen kommunikasjon hvor elevene våget å si ifra om ting og våget å ta initiativ og hadde medbestemmelse (C4, S4: 600-617). Samtidig kommentert jeg at miljøet var preget av at de to lærerne var tydelige ledere, som kommuniserte litt profesjonelt involverende og forståelsesfullt, men var tydelige med de kravene som var absolutte. Til det svarte hun at det med å ikke ha grenser, det hadde hun ikke tro på. Det mente hun skapte utrygghet. Vi var enige om at tydelig ledelse og tydelige krav ikke så ut til å være hemmende i forhold til at elevene følte at de hadde medbestemmelse og tok initiativ.

Selve læringsmiljøet er en forutsetning for handlingsmønstrene i arbeidet. Jeg spurte om hvordan hun syntes læringsmiljøet var generelt (C4, S4: 752-764). Hun svarte at elevene var jo veldig interesserte. Det virket som om de hadde lyst til å lære. På spørsmål om de snakket om og forsøkte å bevisstgjøre dem på arbeidsprosesser noen gang, svarte hun at det hadde hun aldri gjort. Det hadde hun aldri tenkt på at hun skulle ta opp. Det ble mer noe de tok opp underveis når utfordringene dukket opp.

På spørsmål om hvilke andre rammeforutsetninger hun mente hadde betydning for arbeidet, viste hun til de menneskelige ressursene (det at de var to lærere på klassen) (C4, S4: 770-776). Hun hadde tidligere sagt at hun syntes det var trivelig å være to lærere, og at de på en måte utfylte hverandre (C4, S2: 477-478). Forøvrig pekte hun på at de hadde det de trengte. Hun mente at det var sikkert mange andre plasser der de var verre stilte med både datamaskiner, telefoner og muligheter til å «få lov å hold på» (C4, S4: 778-781). Med hensyn til kollegiale og administrative forutsetninger spurte jeg om hvordan hun syntes skolen som helhet fungerte, om de fikk støtte fra administrasjonen med f.eks. metodebruk, eller om det ble mer i de mindre gruppene de diskuterte slike ting (C4, S4: 621-622).

L: Nei, vi bruka å ha- (.), ta det opp i personal- (.), på personalet, å snakk om teng. [...]
Det kan vær problema, å ka kan vi gjer å- (.),= [...]
=å prøv å hjelp kvarinner. [...]
Førr det e´ jo vi som- (.), altså det e´ ikkje eg, men det e´ vi. [...]

Vi prøv å ha den derran. Fungere jo bra. [...]
Vi fortell, å prat med kvarainner å- (.).
(C4, S4: 623-633)

En didaktisk forutsetning er også det langsiktige planarbeidet. Foruten noe samordning mellom samfunnsfag og norsk på samlet mellomtrinn, hadde hun laget fagdelte planer på det trinnet hun hadde (C4, S1: 515-550). De undervisningsoppleggene som her ble fokusert på som utgangspunkt for datainnsamlingen, viste at noe fagintegrering ble gjort i den videre planleggingen på senere tidspunkt. De samordnet timeplanen for 5. årstrinn og 6.-7. årstrinn, slik at de fleksibelt kunne være sammen når dette passet. Noen ganger kunne også opplegg samordnes på tvers av alle trinnene ved skolen (C4, S1: 552-569).

L: E kan ikkje arbeid uten at e har en halvårsplan. Den må e - (.), men det e´ vel en vane. E ha vørte vant te at eg sett opp ka eg ska gjer i løpet av høsten. [...]
Å prøv å få det te å stem litt inn med norsken, førr e har- (.2), har jo norsk å samfunnsfag (.2), natur å miljø har ikkje eg.
(C4, S2: 508-512)

En generell didaktisk forutsetning for et slikt samfunnsfaglig emne som «Mennesket i møte med samfunnet» er også samhandlingen og kontakten med nærmiljøet. Hun fortalte om en del eksempler på nærmiljøbruk (sagt utenom intervjuet), men det ble ikke brukt i disse oppleggene. Læreren viste til at dette var et lite sted der alle kjente alle (C4, S1: 273-275). De snakket jo derfor litt sammen, og hvis det var noe så ringte jo foreldrene. Hun fortalte forøvrig at de hadde gjennomført elevsamtaler, men dette hadde ikke blitt gjennomført hvert år (C4, S1: 290-303). For øyeblikket var de imidlertid i ferd med å gjennomføre en runde med slike samtaler.

På spørsmål om de samarbeidet på tvers av småskole- og mellomtrinn noen ganger, viste hun til at det hendte at de hadde gruppearbeid på tvers av mellomtrinn og småskoletrinn, men dette var også i hovedsak knyttet til arrangementer, juleverksted, turer, natursti og slike praktisk pregete opplegg (C4, S1: 552-558). Da arbeidet de aldersblandet.

Barnehage og skole hadde atskilte utearealer (skriftlig nedtegnete data). Skoleelevene fikk bruke dette arealet bare når barnehagebarna ikke var ute.

8.4.2 Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 4

Undervisningens innhold

De to første undervisningsoppleggene var knyttet til begge de to første strekpunktene under emnet i L97, hva et samfunn er og hvordan samfunn fungerer. Begrepsinnlæring sto sentralt i de innledende delene til disse to undervisningsoppleggene. Gjennom drøfting og eksemplifisering skulle elevene komme fram til begrepenes innhold. Dette ble først gjort på et kognitivt plan (kode K2: «forståelse på begrepsnivå»).

Drøftingen av former for uttrykksmåter i det første opplegget impliserte noe kopling til hverdags erfaringer. Kunnskap på kognitivt plan innbefattet dermed en modellforståelse av

hvordan fakta og begrep inngår i større sammenhenger (kode K3: forståelse på modellnivå). Opplegget integrerte noe forming gjennom fargelegging, klipping og liming av illustrasjonene av forskjellige uttrykksmåter. Det integrerte også noe norsk gjennom skriving av tekster til illustrasjonene.

I det andre opplegget impliserte lagning av tegneserie, dramatisering og skriving av fortsettelse på fortelling integrering av norsk og forming. Dette krevde aktiv innlevelse i en situasjon som innebar menneskelig ærekrenkelse, aktiverte den affektive dimensjonen i elevenes læring og impliserte en mer helhetlig forståelse (kode K3: forståelse på modellnivå).

Det første undervisningsopplegget, og deler av det andre, var mye lærerstyrt (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»). Elevene responderte bedre i plenumsdrøftingen i innledningen av det første opplegget enn i det andre (kode E3: «elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver»). Gruppearbeidet i det andre opplegget var mer elevstyrt, og fungerte innen avklarte rammer og innforståtte handlingsmønstre (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer»).

Prosjektarbeidet om hjelpeorganisasjoner i tredje og fjerde opplegg må sies å ha tilknytning til det tredje og siste strekpunktet i L97, «undersøkje korleis samfunnet har innretta seg for å dekkje behova vi har». I dette arbeidet ble det lagt opp til stor elevstyring (kode P3: «elevene bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål» og kode V2: «elevene foretar valgene»). Så stort handlingsrom som prosjektarbeidet krevde, var ikke elevene beredt til å ta. De manglet nødvendig refleksiv bevissthet om framgangsmåter for arbeidet; innarbeidete strukturer for definering av hovedspørsmål, oppstilling av mål, fordeling av arbeidet, o.l.. Dette gjorde det vanskelig å samarbeide om arbeidet. De elevene som ledet an i arbeidet, fant arbeidsmåten utfordrende (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»). Andre fant seg ikke til rette i situasjonen (kode E4: «elevene viste lite respons og interaksjon»).

Å ikke mestre strukturer for framgangsmåter og samhandling ga nok en del negativ medlæring i prosjektarbeidet for noen av elevene. Prosjektarbeidet kunne dermed ikke oppleves som gyldig undervisning for alle elevene. På den annen side skjedde en del positiv læring i form av å lære å finne fram på internett, finne fram i oppslagsbøker, bruke telefax o.l. De som mestret arbeidet best, opplevde nok arbeidet som både interessant og avvekslende fra den vanlige skolehverdagen, slik de også ga uttrykk for.

Som et generelt grunnlag for undervisningen framhevet læreren kommunikasjonen mellom lærer og elever. Hun påpekte at elevene trengte oppmuntring og berøring. Samtidig framhevet hun betydningen av at eventuelle problemer ble tatt opp direkte med den enkelte det gjaldt. Vektlegging på positiv kommunikasjon kombinert med tydelige ytre krav i forhold til fellesskapet, skapte en kommunikasjonskultur som utgjorde et viktig grunnlag for arbeidet.

L: Førre at der det e' klare grensa, sånn at det å det blir akseptert (.), å det å det ikkje akseptert (.),= [...] =å at dem veit at grensen e' der, uansett. Å det e' jo med på å skape en trygghet (.) for ungan.
(C4, S4: 612-614)

Med kjente strukturer for framgangsmåter og samhandling, slik som i gruppearbeidet i det andre opplegget, fungerte arbeidet godt. Når strukturer for framgangsmåter og samhandling ikke var

falt på plass som bevissthet om de utfordringene som arbeidet krevde, slik som i prosjektarbeidet, ble det vanskelig for elevene som samlet gruppe å mestre de kravene som arbeidet stilte til dem. Veiledning tilknyttet utfordringer underveis og knyttet til milepæler i arbeidet avhjalp situasjonen noe, men syntes ikke å være tilstrekkelig for at elevene skulle ha tilfredsstillende bevissthet om hva arbeidet krevde av dem. Til tross for at to lærere veiledet tre grupper, fikk elevene problemer med framgangsmåter og samhandling. Slik mestring må ha sitt grunnlag i *intersubjektiv refleksiv bevissthet* etablert som handlingsmønstre.

At elevene fikk en del problemer med samarbeidet i prosjektarbeidet, vitner om den betydningen innarbeidete strukturer for framgangsmåter i arbeidet og samhandlingen har for at elevene som gruppe skal kunne ta felles ansvar i slikt arbeid.

Som konsensusbudskap vektla læreren i sin tenkning og planlegging en balansegang mellom en progressiv, demokratisk læreplankonklusjon og en konservativ, patriarkalsk læreplankonklusjon, med en viss tyngde på den demokratiske. Den demokratiske læreplankonklusjonen kom særlig til synes i hennes måte å kommunisere med elevene på. Samtidig ønsket læreren at elevene skulle gis handlingsrom for selv å ta ansvar og arbeide selvforvaltet. At dette ansvaret ses som noe som kan komme av seg selv gjennom erfaringer i arbeidsprosesser og veiledning underveis, vitner om en vektlegging på en demokratisk, utdanningspolitisk retning. Den konservative i læreplankonklusjonen gikk på hennes vektlegging av formelle ytre strukturer for arbeidet, slik som at elevene skulle rekke opp handa for å få ordet, holde lav stemmebruk o.l. Hun var opptatt av å utvikle et arbeidsklima som tjente fellesskapet.

Stor grad av involvering og empati kombinert med tydelige ytre krav bidro sannsynligvis til at elevene samhandlet godt i det noe omfattende og krevende gruppearbeidet i det andre undervisningsopplegget. Arbeidet i dette opplegget stilte imidlertid ikke større krav til elevene enn de hadde forutsetninger for å mestre, særlig når de fikk litt veiledning underveis. To av de tre gruppene hadde sannsynligvis klart arbeidet helt på egen hånd. Det skjedde også noe kommunikasjon i tilretteleggingen, underveis i arbeidet og i oppsummeringen som vitnet om forsøk på å utvikle refleksiv bevissthet om hva arbeidet krevde av dem. Slik kommunikasjon har sine røtter i vitenskapelig-rasjonell tenkning. Dette bidro til en viss grad til å utvikle en horisontal demokratidimensjon balansert i forhold til en vertikal demokratidimensjon.

Da elevene skulle mestre prosjektarbeid i gruppe i de to siste oppleggene, stilte arbeidet større krav til dem enn de hadde forutsetninger for å mestre. Uten en suksessiv tilrettelegging for å mestre framgangsmåter for arbeid og samhandling tilknyttet metodebruk ut fra et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv, er det vanskelig å bevisstgjøre elevene på prosessmålene i slikt mer krevende arbeid. Bevissthet om slike prosessmål er avgjørende for at elevene skal mestre f.eks. prosjektarbeid gjennomført i gruppe.

Praktiske handlingsmønstre og strukturer for framgangsmåter dreide seg i større grad om en balansegang mellom en patriarkalsk og en demokratisk retning enn tenkning ut fra en vitenskapelig-rasjonell retning. En del strukturer for handlingsmønstre, slik som å skrive felles definerte begrep i bøkene sine, hadde sine røtter i en konservativ læreplankonklusjon med patriarkalske trekk.

Undervisningsoppleggene med de skapende gruppeprosessene i det andre opplegget og de allsidige utfordringene i prosjektarbeidet, hadde innholdsaspekter av både kognitiv-faglig, ferdighetsmessig og sosial art. I gruppearbeidet i det andre opplegget bidro også en del kommunikasjon om opplevelse og evaluering til så vel kognitive som ferdighetsmessige og sosiale mål. Utvikling av slike brede måldimensjoner er et mål i prosjektarbeidssammenheng. En større vektlegging på tilrettelegging for suksessiv utvikling av refleksiv bevissthet knyttet til de krav arbeidet stilte, ville imidlertid gitt mer bredde i måldimensjonene og større gyldighet i prosjektarbeidet.

Undervisningens læringsaktiviteter

I det første undervisningsopplegget vektla læreren at elevene skulle skrive definisjonene av begrepene fra tavla. Begrepsinnlæringen hadde nyhetens interesse, og elevene skrev pliktoppfyllende i bøkene sine (kode E2: «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»). Fargeleggingsoppgave og påbegynning av hjemmeoppgave skapte noe variasjon i arbeidet. Undervisningsopplegget var som helhet lærerstyrt (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»). I det andre undervisningsopplegget engasjerte ikke skrivingen av begrepsdefinisjonene like mye. Elevene viste mindre interesse og entusiasme, men gjorde det de ble bedt om (kode E3: «elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver»).

Gruppearbeidet i det andre undervisningsopplegget fungerte svært godt. Her klarte elevene selv å bestemme innholdet som skulle framstilles, fordele arbeidet (kode P3: «elevene bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål») og velge hva som skulle skje (kode V1: «elevene gjør valg innen lærerens valgte avklarte rammer»). Den veiledningen som ble gitt underveis, hvis vi unntar hjelpen med å få mer innlevelse i dramaet, fungerte like mye som en trygghet for læreren som en nødvendig hjelp for elevene. Dette peker tilbake på erfaringer med samarbeid i gruppe, dvs. at dette mestres på grunnlag av tidligere læring. Elevene hadde arbeidet en del i grupper, og var vant med å hjelpe hverandre, særlig i andre faglige sammenhenger der de samarbeidet aldersblandet to og to. Læreren viste til at de totalt sett imidlertid arbeidet mest individuelt. En del av undervisningen må nødvendigvis bli individuell undervisning i en aldersblandet elevgruppe. Hvor stor del dette utgjør som innarbeidete handlingsmønstre totalt sett, vil imidlertid variere.

L: Ja. Hvess e sett de ihop (.), så prøv eg å få nån som (.) e´ sterk ilamme nån svake, så dem kan (.) ha litt hjølp. (C4, S3: 667-668)

Denne læreren våget å prøve seg på prosjektarbeid som arbeidsform, selv om dette krevde flere innarbeidete og innforståtte strukturer for framgangsmåter enn elevene hadde tilegnet seg på dette tidspunktet. Det eksisterte likevel erfaringsgrunnlag nok til at elevene mestret sider ved læringsprosessene i prosjektarbeidet. Gruppen som arbeidet med å finne informasjon på internett, mestret f.eks det datatekniske i et slikt samarbeid. En annen gruppe klarte på eget initiativ å bestemme at en skulle lese og de andre høre på i innledningen til datainnsamlingen. Den tredje gruppen bestemte seg for at de skulle bruke telefon og telefax da materiellet ble for vanskelig for dem å fordype seg i.

Selv om læreren underveis i forløpet til en viss grad hadde en dialog med elevene for

å bevisstgjøre dem på hva arbeidet krevde, hadde de for lite felles referanserammer og erfaringsgrunnlag til at de kunne mestre de utfordringene som delvis oppsto i prosjektarbeidet. Vektleggingen på elevenes selvforvaltning har først og fremst sine røtter i en demokratisk, utdanningspolitisk retning. Elevene skal gjennom erfaringsprosessene selv se hva som trengs gjøres. Det ble til at noen elever gjorde det meste av arbeidet (kode E1: «elevengasjement ut fra selvforvaltning»). Enighet om hovedspørsmål, utvelging av opplysninger og det å fordele gjøremålene hensiktsmessig ble for krevende til at alle fikk til å delta i arbeidet. Noen ble passive og kjedet seg (kode E4: «elevene viser liten respons og interaksjon»). Uten felles bevissthet om hva arbeidet krevde av dem, ble det også vanskeligere å evaluere systematisk og bevisstgjøre elevene på hvilke strukturer for framgangsmåter prosjektarbeid krever.

Kommunikasjonen mellom lærer og elever om de utfordringene de møtte gjorde imidlertid at denne erfaringen ble et viktig første steg for å lære å arbeide prosjektrettet, særlig når læreren også ble noe bevisstgjort de fallgruvene hun gikk i. Arbeidet ga de elevene som ledet an i arbeidet gode erfaringer. For de elevene som ikke klarte å finne sin rolle i arbeidet ble det ikke en positiv erfaring med hensyn til arbeidsform. Eleven med konsentrasjonsvansker fikk særlige problemer.

Undervisningens evaluering

På slutten av tredje undervisningsøkt drøftet læreren på et generelt plan med elevene hvordan arbeidet hadde gått. Generell åpen kommunikasjon bidro også til delvis preg av felles evaluering i de kommentarene som ble utvekslet underveis i arbeidet. I det andre undervisningsopplegget trakk læreren også elevene inn i evalueringen av hverandres arbeid. Elevene ga positive tilbakemeldinger til hverandre, noe som tydet på at dette kanskje hadde blitt vektlagt også tidligere som del av en naturlig samtale om undervisningen. I sammenheng med prosjektarbeidet hadde hun tanker om å trekke elevene inn i vurderingen uten at det ble gjort på en strukturert og og suksessivt tilpasset måte.

L: Å og det at de ska fortel- (.), urder sjøl, korsen syns dokk det va? [...] Å då kan jo eg spør dem sånn som eg ha trekt inn. Det fungert bra eller. Så dem får sett ord på det sjøl, istedenförr at e´ sett å sei at - Men han gjord jo ingenteng. Kofförr fekk ikkje han vær med? Hør om dem sei- (.), kjem fram te det sjöl.

(C4, S3: 352-365)

Når eleven med konsentrasjonsvansker møtte vanskelige utfordringer, hadde lærer og elev en dialog om dette. Jeg har her valgt bruke konsentrasjonsvansker som en generell betegnelse. Denne elevens vansker kunne kanskje også betegnes som atferdsvansker. Eleven syntes å kunne sette ord på hva han følte var vanskelig, og hvilke tanker han hadde om hvorfor det ble slik. Selv om læreren syntes at han lett kunne unnskyldte seg på en enkel måte, innebærer slik dialog en viktig forutsetning for videre utvikling. Dialogen har involvering og empati som siktemål. Som læreren selv uttrykte det, forsøker dialogen å signalisere at det er saken det kommuniseres om. Det dreier seg ikke om en personvurdering.

I interaksjon med andre utvikles selvoppfatningen og preges av samspillet mellom personen og miljøet. Stangvik (1987) framhever den betydningen den enkeltes selvoppfatning har for

opplevelse av livskvalitet. Denne forståelsen bygger på at en persons selvoppfatning dannes indirekte gjennom hvordan personen oppfatter tilbakemeldinger fra andre.

Sørli og Nordahl (1998, s. 263) sier at det til tross for at det er vanskelig å beskrive hvordan lærere opprettholder gode relasjoner til elevene, kan konkluderes med at elever med atferdsproblemer viser en positiv atferdsendring dersom læreren vektlegger dialog eller samtale i planleggingen av felles aktiviteter.

Didaktiske forutsetninger

Læreren var seg bevisst at klassens funksjonsnivå, til tross for en elevs konsentrasjons-vansker, utgjorde en meget god forutsetning for samhandling og økende medansvar. Det mellom-menneskelige kommunikasjonsmønsteret som var utviklet mellom alle partene, utgjorde et godt grunnlag for elevmedvirkning og dialog om det som skjedde. Dette kommunikasjonsmønsteret har sannsynligvis kvaliteter knyttet til en personlig «takt».

L: E vil jo gjerne ha- (.2), ja, at man e' på bølgelengde på den måten, at man kan prat med kvarainner, å finn ut å diskuter littegrann teng.
(C4, S1: 63-64)

Ekstra lærerressurs gjorde også at det var noen til stede for å ta seg av eleven med konsentrasjonsvanskene og eventuelle andre hvis de ikke klarte å tilpasse seg de utfordringene situasjonen stilte til dem. Forutsetningene for et godt mellom-menneskelig samspillmønster må derfor absolutt sies å være til stede i konteksten.

Samspillmønstre, innarbeidete strukturer for framgangsmåter og felles forståelse av disse utgjør sentrale, didaktiske forutsetninger for arbeidet. Slike strukturer eller framgangsmåter var innarbeidet i forhold til de krav læreren stilte til ytre rammer for undervisningssituasjonene, slik som f.eks å rekke opp handa før de kunne få ordet og det å holde orden i bøkene sine. Det eksisterte også nok refleksiv bevissthet om framgangsmåter i arbeid og samhandling for gruppearbeidet i det andre undervisningsopplegget. Problemene i prosjektarbeidet skyldtes at verken elever eller lærer hadde tilstrekkelige refleksiv bevissthet om de strukturer for framgangsmåter som krevdes med hensyn til både faglige og sosiale læringsprosesser i prosjektarbeid gjennomført i gruppe.

En viktig ramme-forutsetning var samarbeidet mellom de to lærerne på trinnet. Det læreren betegnet som en «vi-skole», må også betraktes som en viktig forutsetning, selv om hun tilkjennega stort rom for privatisering av undervisningen. Stor klassesdeling på trinnet forsterket også denne privatiseringen. Læreren visste, sannsynligvis noe på grunn av at dette var begynnelsen av studieåret og teamsamarbeidet, ikke så mye om hva sjette og sjuende årstrinn hadde som erfaringsbakgrunn. Hun visste ikke i hvilken grad bestemte undervisningsformer ble brukt av den andre læreren. Lite kollegium og samling rundt et bord på lærerværelset ga imidlertid mye kontakt, og gjorde det mulig å kommunisere idéer og dele erfaringer.

Læreren mente at foreldresamarbeidet utgjorde en svært viktig forutsetning for arbeidet. Hun viste til at nærmiljøet ble brukt en del i undervisningen, selv om det ikke ble brukt i disse

oppleggene. Det ble vist til at dette var et oversiktlig miljø der alle kjente alle. Hun var forøvrig i ferd med å gjennomføre elevsamtaler.

Undervisningens mål

Totalt sett ble flere måldimensjoner vektlagt gjennom noe fagintegrering, gruppearbeid som krevde selvstendighet og kreativitet, samt prosjektarbeid som krevde samhandling om gjøremål. Slik sett kan det sies at både kognitivt-faglige, ferdighetsmessige og sosiale mål ble forsøkt ivaretatt. Som tidligere vist til utgjorde imidlertid erfaringsgrunnlag og refleksiv bevissthet om arbeidsprosess i hvilken grad de intenderte målene kunne oppnås.

Læreren fortalte at hun som oftest pleide å orientere elevene om hva som skulle skje i løpet av dagen.

L: Det e' før at dem- (.), det kan va mang som bli heile tida å lur på ka det e' vi ska gjer, å ka vi ska gjer. [...]
No har vi jo sagt ka vi skull gjer. [...]
Så slepp vi det der spørsmålet.

(C4, S2: 12-17).

Hun kommuniserte delvis også undervisningsmålene med elevene, men la ikke opp til at elevene skulle definere mål og evaluere om de målene de selv hadde definert ble oppfylt, heller ikke i prosjektarbeidet. I den grad elevene ble trukket inn i evalueringen, skjedde dette på et generelt drøftingsplan.

Tydelig ledelse framhevet læreren som en nødvendig forutsetning for en god undervisningssituasjon. Hun krevde orden og struktur med hensyn til det å rekke opp handa for å få ordet, at elevene skulle holde orden i bøkene sine og ta ansvar for å notere lekser. Slike tydelige ytre rammer mente hun ga elevene trygghet, og syntes ikke å stå i noe motsetningsforhold til en involverende og åpen dialog. En del tydelig innforståtte handlingsmønstre syntes å styrke dialogen mellom lærer og elever og elevmedvirkningen i det som skjedde.

Dialog og medbestemmelse er sentrale kriterier for opplevelse av gyldighet i undervisningen.

L: Nei, e trur- (.), e trur- (.), å det e' og det herre med å trekk fram det positive, så (.) får man jo mykje hyggeligar stemning. Å det e' aille tjent med. [...]
Ja. Funger man ikkje ilag, så bi det jo heller ikkje nå læring utav det. [...]
Å e' det berre negativt, så trur e heller ikkje dem lær nokka. E trur at det positive e' veldig viktig.

(C4, S1: 323-331)

Innen disse kontekstuelle rammene så elevene ut til å oppleve gyldighet når de mestret de strukturer for framgangsmåter som arbeidet stilte krav om. Når undervisningen ga for store utfordringer i forhold til de innarbeidete strukturene og framgangsmåtene arbeidet krevde, ble undervisningen mindre gyldig for en god del av elevene.

8.4.3 Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 4 søkes gjort gyldig for elevene?

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktiske relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon

Sentral dimensjon i denne lærerens tenkning og planlegging er de kommunikasjonsmessige signalene hun og elevene gir hverandre i samhandlingen, at det skal herske en positiv og involverende dialog mellom partene. Humor og varme i kommunikasjonen vektlegges i den sammenheng. Denne tenkningen har sine røtter i en demokratisk, utdanningspolitisk retning. Læreren er dessuten opptatt av nødvendigheten av tydelig ledelse med hensyn til ytre rammer for undervisningen, slik som det å rekke opp handa for å få ordet, holde orden i bøkene og vise interesse og gi positive kommentarer til hverandres arbeider. Dette er en tenkning som har visse røtter i en patriarkalsk, utdanningspolitisk retning.

Grad av ytre styring og i hvilken grad dette inngår i sammenheng med kommunikasjon mellom lærer og elever om strukturer for framgangsmåter og balanseres i forhold til vektlegging av en demokratisk retning, tilsier hvilken utdanningspolitisk retning som gis tyngde i konsensusbudskapet. Denne læreren forsøker delvis å trekke elevene inn i en kommunikasjon om læringsprosesser i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv, men dette synes ikke å være fullt ut innarbeidet perspektiv som grunnlag for det praktiske arbeidet. Hun er opptatt av elevenes læringsprosesser, men dette ses som noe som skal vokse fram gjennom selvforvaltet erfaring under veiledning. Dette innebærer vektlegging på en demokratisk, utdanningspolitisk retning, mer enn bevisst tilrettelagte læringsprosesser knyttet til bevisstgjøring om strukturer for framgangsmåter i tråd med en vitenskapelig-rasjonell retning. En balansegang mellom en demokratisk og en patriarkalsk, utdanningspolitisk retning, med hovedvekt på en demokratisk retning kan derfor sies å utgjøre konsensusbudskapet i denne lærerens praktiske argumentasjon. Samtidig eksisterer visse trekk fra vitenskapelig-rasjonell tenkning.

- b. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger

Læreren betrakter både eget og elevenes erfaringsgrunnlag som den sentrale årsaken til mestringsnivået. Elevenes erfaringsgrunnlag er lært som mer eller mindre selvforvaltet læring under veiledning, begrunnet i tråd med en demokratisk, utdanningspolitisk retning. Læringsprosessene ses som noe som elevene skal ta ansvar for og styring i, mer enn noe som vokser fram i en bevisst tilrettelegging og en uttalt dialog mellom lærer og elever. Samtidig vedkjenner hun seg at hun som lærer kanskje er for redd for å «slippe elevene løs», dvs. la dem arbeide med prosjekter og lignende. En viss fokus var rettet mot at hun følte at hun selv måtte arbeide med ting, som f.eks. hyppigere bruk av nærmiljøet og det å mestre prosjektarbeid bedre.

Hun anmerker også samarbeidet lærerne imellom i det hun betegnet som en «vi-skole» og samarbeidet med foreldrene.

c. Lærerens perspektiver på planarbeid

Læreren har laget fagdelte halvårsplaner. Tverrfagligheten som ikke er særlig framtreddende i halvårsplanene, er kun knyttet til fagene samfunnsfag og norsk. Tverrfaglighet inngår forøvrig noe i den kortsiktige planleggingen.

I disse undervisningsoppleggene blir ikke nærmiljøet trukket inn i undervisningen, med unntak av at det i plenumsdrøftingene blir eksemplifisert med erfaringer fra nærmiljøet. Læreren beretter om en viss bruk av nærmiljøet i andre sammenhenger. Samhandling på tvers av klassene er i hovedsak knyttet til kulturelle arrangementer, juleverksted, turer, natursti og slike praktiske gjøremål.

De to første undervisningsoppleggene blir i stor grad gjennomført etter lærerens lagte planer. Prosjektarbeidet i det tredje og det fjerde opplegget blir betraktet som elevenes planarbeid i konkret gjennomføring.

8.5 Case 5

Dette var en tredelt skole på barne- og ungdomstrinnet. Skolen hadde i underkant av 30 elever. Elevgruppen på mellomtrinnet besto av 10 elever. Skolen hadde fem fulltids lærerstillinger og en deltids. Læreren i dette caset hadde over 30 års undervisningserfaring, og var i slutten av 50-årene. Ut over 2-årig grunntidning hadde hun 10 vekttall videreutdanning og en rekke større og mindre kurs, men ikke samfunnsfaglig videreutdanning.

Skolen hadde i alle år vært fådelt. Bygningsmessig og interiørmessig var den en nokså tradisjonell skole med sine lange korridorer og avgrensede rom. Veggene i korridorene var pyntet med elevarbeider. Bygningen lå fint til med utearealer som innbydde til varierte aktiviteter. Læreren mente at mangel på oppdaterte læreverk skapte et visst problem i enkelte fag, da de suksessivt innførte lærebøker etter ny læreplan. Hun syntes forøvrig at de hadde bra datautstyr.

Barnehagen var lokalisert i en egen bygning like ved skolen. Det eksisterte et gjerde mellom bygningene. Skolens arealer ble ikke i nevneverdig grad brukt til andre formål enn undervisningsaktivitet og spesielle tiltak knyttet til dette. Bygda hadde andre lokaliteter som i større grad utgjorde samlingspunkt for lokalbefolkningen. Når de arrangerte juletreff, skjedde dette f.eks. utenfor skolens lokaliteter. Foreldrene ble invitert til en del avsluttende opplegg i skolens lokaliteter i undervisningssammenheng, slik som f.eks. i forbindelse med avslutning av skoleåret eller i grunnskolens uke.

Elevene hadde en del fritidstilbud, mellom annet musikkskole som lokalbefolkningen drev på egen hånd. For øyeblikket hadde de ikke svømmetilbud fordi svømmeklubben manglet leder. En person i lokalmiljøet hadde imidlertid blitt påkostet kurs for at dette behovet skulle dekkes. Noen av elevene pleide å dra til naboøya for å spille fotball.

Veggene i klasserommet var dekorerte med «pop-idoler». Elevene satt i «bussmodell», etter hverandre på rekke med front mot tavla, to og to aldersblandet (C5, S1: 29-32). Klasserommet var forholdsvis romslig. Bak i rommet hadde de satt sammen pulter til et større bord. Kateteret var beholdt i front av klassen.

Undervisningen var i hovedsak organisert i dobbeltimer. Noen dager ble det enkelttime til slutten på dagen. Teamarbeidet var organisert for hvert hovedtrinn. Læreren hadde en hovedvekt av fagene i klassen, og kunne bruke timeplanen fleksibelt ved spesielle behov. Hun kunne ikke forevise planlegging i form av årsplan- eller halvårsplan. Skolen inngikk i et nettverkssamarbeid med andre fådelte skoler.

8.5.1 Læreren praktiske argumentasjon i case 5

Valg av undervisningsopplegg og innledende oppsummering av læreren praktiske argumentasjon

- Valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse

Undervisningsoppleggene dreide seg om: 1) «Hva er et samfunn. Klasseregler og skoleregler i skolesamfunnet», to timer. 2) «Vi er sammen, om å knytte kontakt og hva som kan forventes av en god venn», to timer. 3) «Hvordan uttrykke og stå for egne meninger? Hvem er jeg? Hvordan skal en voksen være?», to timer. 4) «Omsorg for andre: eventyrstund og servering av vafler og saft til barna i barnehagen». Forberedelse ca. to timer og gjennomføring ca. en time, totalt ca. tre timer.

Læreren vektlegger kognitiv tenkning i en veksling mellom individuell gjennomtenkning, gruppedrøfting og plenumsdrøfting. Elevene er mest engasjerte når de drøfter utfordringer som følelsesmessig opptar dem, som f.eks. forhold til mindre søsken og det å få nye venner. Å snakke om følelser er ikke noe de har gjort så ofte. Hun har trodd at elevene betraktet det som «farlig» å snakke om følelser. Derfor har hun foretrukket eksemplifisering gjennom litteratureksempler, og håpet at elevene selv skulle trekke paralleller til egen virkelighet. Hun sier at hun kunne tenkt seg å gå mer inn på innholdet i reglene, hvorfor de ikke ble overholdt. Det gjorde hun imidlertid ikke. Nå kom de jo fram til det selv uten at hun behøvde å si noe negativt til dem, mente hun.

Elevene er forsiktige og snakker svært lavt i de to første undervisningsoppleggene som dreier seg om regler og normer. Læreren uttrykker at hun vet ikke hva dette kan skyldes. Hun stiller seg imidlertid spørrende til om de kanskje «tok signalene» (skjønte at de ikke alltid fulgte disse reglene og normene) og ble «litt stivbeinte» på grunn av det. Samtidig stiller hun spørsmål om det kan tenkes at de ble usikre og kanskje trodde at hun klaget på dem.

Læreren legger til rette for at elevene skal være aktivt reflekterende i forhold til de faglige spørsmålene i disse undervisningsoppleggene. I plenumsdrøftingene forholder hun seg åpent lyttende til elevene. I den grad konkret eksemplifisering blir trukket inn i de enkelte drøftingssammenhengene, er det elevene selv som bringer dette inn. Hun er redd for at

enkeltelever skal bli stigmatiserte hvis hun åpent tar opp deres utfordringer i klassemiljøet og drøfter de krav dette stiller til fellesskapet. Hun har imidlertid i løpet av datainnsamlingen hatt gode erfaringer med slik kommunikasjon på generelt grunnlag, uten å knytte dette spesifikt til undervisningssammenhenger.

Gruppesamarbeidet blir sett som noe som kan utvikles i en naturlig prosess uten at læreren sørger for at elevene definerer og evaluerer prosessmål. I disse undervisningsoppleggene blir ikke gruppeprosessene gjort til gjenstand for målfokusering og evaluering. Hun mener det er mulig å veilede slike arbeidsprosesser underveis i arbeidet uten at de sentrale strukturene for framgangsmåter og samarbeid som inngår i slike arbeidsprosesser er uttalte på forhånd og til en viss grad innarbeidet.

Tilknyttet drøfting av gruppearbeid i det andre undervisningsopplegget mener hun at elevene har så stor rettferdighetssans at de selv klarer å passe på at hvem som skal skrive og lignende gjøremål blir fordelt fra gang til gang. Etter et opplegg som går på å arrangere eventyrstund med servering av saft og vafler for barnehagebarn, konkluderer hun imidlertid med at den samme som pleide å ta ansvaret, også måtte ta ansvaret denne gangen.

Læreren mener at elevene i større grad forstår de reglene og normene som de snakket om i de to første undervisningsoppleggene, enn de er villige til å forholde seg til disse reglene og normene i praksis. Det forbauser henne også at disse elevene som hun mener er så flinke og samvittighetsfulle, ikke i samme grad viser empati og involvering i fellesskapet. Hun mener dette er en «veldig sterk» elevgruppe som hun må holde i «nok så stramme tøylar».

Hun stiller krav til elevene. Elevene blir hørt i lekser. Læreren uttrykker at hun ikke har sansen for dramatiseringer. I stedet for dramatiseringer vil hun heller foretrekke å sette opp teaterstykker. Hun mener det blir for mye «fjas» og for lite skikkelige resultater og effektiv læring med dramatiseringer. Da synes hun at det er enklere å få resultater «på kanskje den tradisjonelle måten». Hun starter imidlertid planlegging av dramatisering i et av undervisningsoppleggene, uten at framføringen blir gjort den dagen.

Enkeltelevs problem med å mestre arbeidet blir forklart med manglende vilje til å gjøre sitt beste. Hun betrakter de aller fleste elevene som lydøre og pliktoppfyllende. En elev har konsentrasjonsvansker (ikke diagnostisert). Virkemiddelet for å øke denne elevens prestasjoner er mer ytre krav, systematisk presentert i passende og jevne doser.

Læreren er seg bevisst at en overvekt av flinke elever er trendsetterne i klassen. Hun uttrykker imidlertid at bare et par av dem ser egenverdien i å søke kunnskap. De fleste er ikke «gira på å lære» hvis de ikke må. Hun framhever at det er læreren som må si hva som skal skje og ta styringen. Samtidig viser hun i en annen sammenheng til at det er lett å engasjere de fleste av elevene i forskjellige faglige sammenhenger. Hun mener at læreren skal være en arbeidsleder, en slags katalysator som får ting til å skje. Det er elevene som skal være aktive. I sammenheng med plenumsdrøfting synes hun det er rimelig å forvente at elevene noterer fritt det som blir snakket om. Samtidig medgir hun at mye undervisning foregår kateterstyrt på tradisjonell måte, og at både elevholdninger og skolekultur er preget av det.

Hun mener at de flinkeste elevene også var trendsetterne med hensyn til vektlegging på faglig dyktighet. Stort sett var det et bra klassemiljø, men to av elevene hadde ofte blitt holdt utenfor. Dette bedret seg for den ene eleven da læreren utenfor undervisningssituasjonen tok opp problemet med de trendsettende elevene i løpet av datainnsamlingen. Den andre eleven mener hun selv foretrakk å være alene.

Hun synes at teamarbeidet fungerer godt. Lærerne står fritt med hensyn til hva de vil satse på i samarbeidet. Hun mener at lærerne stort sett praktiserte det samme normsettet.

- Kildebruk, planarbeid og timeplanbruk

I tillegg til elevenes lærebok bruker læreren varierte kilder, bl.a. gruppeoppgaver kopiert fra annen kilde. Undervisningen dreier seg i hovedsak om rent samfunnsfaglige, avgrensede opplegg, men integrerte noe norsk og heimkunnskap i det siste opplegget (opplesning, servering og oppdekning). I disse undervisningsoppleggene skjer samhandling med nærmiljøet kun gjennom å invitere barnehagebarna på besøk. Elevene trekker inn erfaringer og eksempler fra nærmiljøet i plenumsdrøftingene. Læreren viser til at nærmiljøet blir brukt i andre sammenhenger. I et av oppleggene kommer en medlærer inn og synger «Sommerfugl i Vinterland» og spiller gitar for elevene.

Selv om hun ikke har laget langsiktige planer ut over ukeplannivå, er tenkningen meget målrettet ut fra hva hun oppfatter som krav i L97 og elevenes behov. At hun har en hovedvekt av fagene på mellomtrinnet, gir gode muligheter for fleksibel tilpasning. I disse oppleggene inngår fleksibel timeplanbruk.

- Bevissthet om betydningen av nærhet og samhandling i helhetlig oppvekstmiljø

Læreren forteller om nærhet og samhandling med elevene også utenom skoletiden, om fleksibel ressursbruk og elevbesøk i fritiden. Hun mener at det må være godt for elevene å vokse opp i det hun betegner som et nærmiljø med klare normer.

I sammenheng med drøftingen av relasjonene mellom lærer og elever, forteller læreren at elevene oppfatter henne som særlig streng. Selv synes hun ikke at hun er streng. Hun tror at andre skoler i nettverkssamarbeidet er strengere enn det *de* (lærerne ved skolen) er. Det blir også forklart at elevene og delvis også foreldre har et konservativt syn på hva skole og undervisning skal være. Dette mener hun kanskje delvis også skriver seg fra måtene de som lærere underviser på.

- Følelse av handlingsrom

Til tross for at hun gir uttrykk for eksisterende utfordringer, uttrykker hun også at det er lett å arbeide med disse elevene. Når de trendsettende elevene gikk inn på en ting, var det veldig lett å få de andre med seg. Etter å ha vært borte fra elevene en tid, synes hun å merke en amper

stemning når hun kommer tilbake. Hun mener imidlertid at det likevel eksisterer en fellesskapsfølelse dem imellom, og at det er lett for henne å få alt inn i vante former igjen. Forøvrig uttrykker hun at hun tror at lærerne ved skolen har det samme normgrunnlaget. Hun synes også at teamarbeidet fungerer godt.

I sammenheng med tilrettelegging for besøk av barnehagebarna samtykker hun i at det ligger en ressurs i at elevene nokså selvstendig ordner opp og tar ansvar. Hun viser til at de imidlertid har en å konferere med og aldri er helt alene om avgjørelsene.

Den praktiske argumentasjonen

Det første undervisningsopplegget hadde startet med at alle elevene var samlet rundt et stort bord. Ut fra spørsmål læreren stilte, hadde de en plenumsdrøfting om eksempler på samfunn. Elevene svarte på spørsmål, og trakk inn egne og felles erfaringer. Videre hadde de sett på regler i klassemiljøet som samfunn, og drøftet hvorfor det var nødvendig å ha regler. De hadde rechnet opp noen klasseregler. Deretter hadde de blitt plassert i to grupper på 5 elever. Gruppene skulle forsøke å samarbeide om et reglement for klassen. Reglene ble oppsummert i plenum. Læreren hadde skrevet på tavla de reglene som de ble enige om å ta med. Til slutt hadde elevene fått utdelt et dikt: «Naboer hjelper hverandre». En av elevene ble bedt om å lese opp diktet. Deretter hadde de drøftet hva de kunne hjelpe andre i lokalsamfunnet med.

På mitt spørsmål om hva hun ville oppnå med det første undervisningsopplegget, svarte hun at å gjennomgå hvordan de hadde det i klassen og hvilke regler de hadde eller burde ha var noe en burde gjøre hvert år (C5, S1: 2-16). Det samme gjaldt ordensreglementet på skolen og det at de var del av et samfunn. Hun mente at de trengte å se seg selv som en del av en større helhet; kommunen, nasjonen, osv., alt dette som de hadde vært inne på.

Jeg viste senere til at hun skilte mellom klasseregler og skoleregler, og at de drøftet at noe var allmenngyldige regler for folkeskikk og dannelse som ikke trengtes å skrives ned (C5, S1: 190-204). Som kommentar til det viste hun til at de på skolekjøkkenet hadde drøftet at de ikke skulle sitte med hendene på bordet, og at de skulle spise med kniv og gaffel. Elevene hadde satt spørsmålsteget ved det. Hun hadde da vist til at det fantes en stor bok som het «Skikk og bruk». Den trodde hun at de kunne bruke noe av på skolekjøkkenet og i andre sammenhenger også. Hun viste til at det nå var så populært å ha «folkeskikk på timeplanen. Å ta «små drypp» av og til og snakke om det trodde hun var viktig, ikke minst fordi de hadde et så lite miljø. Hun mente at de burde få vite hvordan folk andre steder «også har det» (pleier å gjøre det).

Undervisningsorganiseringen utgjør en annen sentral didaktisk relasjon. Jeg spurte om hun kunne begrunne måten hun organiserte undervisningen på (C5, S1: 25-45). Da svarte hun at de pleide ikke å sitte rundt et stort bord, slik hun og elevene hadde gjort denne gangen. De satt mest etter den «gammeldagse bussmodellen», på rekke. Elevene satt (for det meste) aldersblandet to og to. Det hadde de selv ønsket. På spørsmål om de satt slik aldersblandet for at de også kunne hjelpe hverandre litt, svarte hun at det var ikke tenkt på det primært (C5, S1: 47-54). Det å hjelpe hverandre var imidlertid helt vanlig. De ble oppfordret til å hjelpe hverandre, også om de tilhørte

samme årstrinn. Elevene kunne gå til noen ledige bord bak i klassen, eller hjelpe hverandre ved pulsten.

Dialogen i det konkrete undervisningsopplegget utgjør et grunnlag for å forstå lærerens perspektiver på betydningen dette har i undervisningsorganiseringen. Jeg viste til at hun stilte seg litt åpen i utgangspunktet og fikk elevene til å vurdere og eksemplifisere samfunn på forskjellige nivåer, hvilke regler som var bra og om de trengte flere regler. Med utgangspunkt i det spurte jeg om hun kunne begrunne hvilken tenkning som lå bak denne måten å gjøre det på (C5, S1: 113-124). Hun svarte at hun visste ikke om det lå noe slik bevisst holdning bak denne måten å gjøre det på. Hun følte at når elevene fikk være med og svare, så hadde det noe for seg. Hvis hun sto og sa at det var slik og slik, fikk de for det første et passivt forhold til det hun sa. For det andre fikk de kanskje et negativt forhold. Hun mente at det ble mer negativt når hun satte reglene enn når de var med på å definere reglene. I den sammenheng påpekte hun at det var viktig at elevene fikk tenke over reglene selv, og være med og lage et ordensreglement.

Elevene hadde skrevet ned stikkord om det de snakket om, men det hadde vært opp til dem selv hva de ville skrive ned. Da jeg spurte om hun hadde noe begrunnelse for det, svarte hun at hun syntes at de var så store nå, så de kunne begynne å vurdere ting selv (C5, S1: 215-232). Skrive kunne de alle sammen. Alle unntatt en kunne skrive fint, og da syntes hun at de kunne begynne å venne seg til å ta notater. De var rett og slett flinke, og dette var jo en arbeidsmåte som de ville få generell bruk for. At de skulle skrive av noe hun hadde skrevet på forhånd, syntes hun var å styre dem for mye. De måtte kunne begynne å plukke ut det de selv syntes var viktig.

Perspektiver på måloppnåelse sier noe om forståelsen av helhetlige handlingsmønstre. Jeg spurte om hun syntes at hun oppnådde målene for opplegget.

L: Ehh. Hh. Ja, for så vidt, så fikk de jo fram en del regler. Og det fikk vi jo satt en del spørsmålsteget ved, det de sa, og kanskje. Men jeg kunne tenkt meg å gått mere inn på (.8) innholdet i reglene ved å spørre for eksempel hvorfor (.5) ikke reglene ble overholdt. For det gjør de jo ikke, selv om de ideelt sett vet reglene komme fram fra dem, så er det ikke alltid de etterlever dem. For eksempel ved å prate (.2) i timen, og det å (.) ikke rekke opp handa når de skal si noe. Disse reglene kunne de jo, at de skulle ikke prate, når lærer'n snakka, og de skulle rekke opp handa når de skulle si noe. Men det blir jo ikke brukt. Det er bare sånne regler de idealistisk sett vet skal være der. Og de (.) er skravlete (.3) stort sett.
(C5, S1: 57-64)

Vi hadde ikke gjort erfaringer med at elevene var «skravlete» i undervisningsopplegget. Jeg henviste til at hun hadde sagt at de kunne være «skravlete». Da påpekte jeg at det kunne være vanskelig å skille mellom når de skulle rekke opp handa for å ta ordet og når samtalen kunne flyte fritt i en slik liten gruppe (C5, S1: 80-87). Til det svarte hun at de kunne skille mellom det. Når læreren sto og underviste, så visste de at hvis de skulle spørre om noe da, så måtte de rekke opp handa. De hadde blitt «tatt i det en del ganger», slik at når de nå bad om ordet, kunne de spørre om de kunne si noe som ikke hadde å gjøre med det hun snakket om.

L: Så vi har jobba litt med sånn, tørr jeg å si, at du må ikke avbryte meg på ting som jeg holder på med nå, du må vente til etterpå. Det er blitt jobba en del med. Men det er klart at den derre grensa der, når de er veldig få, så blir den vagere. Hadde det vært femogtjue, så hadde det ikke gått an, at de ikke rakk opp handa ((rekker opp handa)). Men fordi de er ti (.), så går det.
(C5, S1: 89-92)

Da jeg viste til at de var ganske gode til å begrunne at reglene måtte være viktige, svarte hun at de innså at reglene var viktige, men at de ikke var så veldig flinke bestandig til å etterleve dem (C5, S1: 65-75). Hun påpekte at de hadde en ny situasjon i klassen dette året med noen som hadde gått ut og noen som hadde kommet til. De var imidlertid litt dårlig til å ta en jente som kom opp i femte med i fellesskapet. Å ta opp et slikt emne mente hun gjorde at hun kunne trekke inn slike ting uten å si navn eller å si at de måtte være sammen med henne. Hun mente at de nå kom fram til det selv uten at hun behøvde å si noe negativt til dem.

Det ble, uttrykt som et spørsmål, vist til at hun ikke hadde pekt ut hvem som skulle skrive under gruppearbeidet (C5, S1: 551-566). Hun bekreftet at de fant ut det selv. I den sammenheng viste hun til at hun hadde gått inn og sagt at den yngste jenta ikke burde lese. Denne jenta leste forholdsvis bra, men hun trodde ikke at det var den riktige situasjonen for henne. Hun mente at dette kanskje var slik overstyring som hun ikke burde gjøre. På spørsmål om hun forsøkte å styre prosessene i gruppene når de hadde gruppearbeid, svarte hun at hun gjorde jo det også, men at hun gjorde ikke det så mye denne dagen. Da det ble spurt hvordan hun styrte dette når hun styrte det, svarte hun at hun spurte om de hadde valgt riktig, om alle hadde fått en oppgave, om alle kunne gjøre den oppgaven de hadde fått og passet på at alle hadde noe de kunne gjøre.

Videre stadfestet jeg med bakgrunn i erfaringen, men uttrykt som et spørsmål, at elevene bestemte hvem som skulle gjøre hva i gruppearbeidet (C5, S1: 567-579). Hun sa da at stort sett så gjorde de det. På mitt spørsmål om ikke det kunne føre til at det ble de samme som skrev hver gang, svarte hun at elevene stort sett holdt orden på hvem som skrev forrige gang og hvem som skulle skrive denne gangen. I den sammenheng påpekte hun at elevene hadde god rettferdighetsans. Jeg spurte videre om det var hun som bestemte gruppene (C5, S1: 592-619). Hun svarte at stort sett gjorde hun det, men det hendte at elevene innen visse begrensninger fikk innflytelse på gruppesammensetningen.

Med tanke på perspektiver på måloppnåelse spurte jeg om hva hun selv syntes var de beste kvalitetene ved denne undervisningsprosessen, hvis hun så på dette som en prosess (C5, S1:175-188). Hun svarte at det var vel at elevene trengte en bevisstgjøring på hvordan de var rett og slett. Som en begrunnelse for det viste hun til at en del av jentene var nokså flinke til å lage intriger. Det trodde hun at de på en måte så selv uten at hun trengte å vise til hvordan de skulle ta mer hensyn. Hun fortalte at det hendte jo at noe av det negative kom fram overfor foreldrene på konferansetimer. Det var det den ene jenta hadde siktet til, trodde hun, da hun hadde sagt at det ikke nyttet hvis det som ble gjort ikke fikk noen følge, hvis læreren bare sa at de ikke skulle gjøre det og ikke gjorde noe mer. Det kunne godt komme fram overfor de voksne hvis det hadde skjedd noe graverende.

Hun mente at reglene «var jo inne stort sett» (de kunne dem), men det kom jo an på hvor bevisste de var på å bruke dem i dagliglivet (C5, S1: 152-174). At de brukte dem i dagliglivet mente hun jo ikke var bare elevenes plikt, det var hennes plikt også. Hun medga at dette var en prosess, og at de nå hadde en del ting for seg som de selv sikkert ikke «ser på med- (.), sånn positive øyne». I den sammenheng viste hun til et eksempel på at noen av dem hadde ødelagt en dukke som en annen av dem eide. Da hadde hun sagt til dem hvor dårlig hun syntes det var å ta noe som

tilhørte noen andre og ødelegge det. Det var ikke hennes mening å gi dem dårlig samvittighet for alt det de gjorde, men den syntes hun «var litt grov».

Jeg spurte om hun syntes at undervisningen stort sett gikk slik hun hadde forestilt seg (C5, S1: 327-339). Hun svarte at hun selv syntes at hun var veldig bundet fordi jeg var der, og at elevene nok også merket at hun var «litt stivere enn vanlig». Ellers gikk det slik hun hadde forstilt seg det, men hun trodde nok at hun hadde forventet litt mer samarbeid fra elevenes side. De var kanskje litt mer passive da de satt sammen rundt et bord enn det hun hadde forventet.

Videre spurte jeg om hva hun mente virket inn på at undervisningen ble slik som den ble.

L: Nei, min erfaring er jo det at (.) den gjengen her er veldig sterk (.2), og at jeg må holde nok så stramme tøyler. Og at (.) når- (.), når jeg gjør det, så fungere de veldig bra (.) å, å (1.5) ja, å lære dem det. Det (.5) syns jeg. Men jeg vet jo og det at i enkelte situasjoner så er de veldig til å prøve ut folk, nye folk. Og da: (.2) når det ikke er (.), ja, >jeg holdt på å si<, gunstige forhold rundt dem, når de får lov til å bråke da. Så, så kan jo timen gå uten at de- (.), de gjør noe. [...]

Jeg setter (.) dem på plass hvis det er noe. Og det mener jeg (.), med den gjengen der som er så sterke, så: (.) vil dem omtrent klatre på bordene de, hvis de fikk lov altså. De er ikke- (.), de er ikke (.8) gira på å lære, kan du si, hvis ikke de må. De er ikke i en time for primært å, å lære ting de. De er- (.), skolen er en slags oppholdssted ifra halv ni til to det. Så det er hele tiden lærer'n som er der som setter- (.), som må- (.), må si at det er nå (.) gjør vi sånn, og nå lærer vi det. Og dette skal vi gjøre på den og den måten. Det er ikke noe ungene liksom (.3) er primært interessert i, kan du si.

(C5, S1: 355-376)

I en annen sammenheng framhevet hun imidlertid at for de flestes vedkommende var det aldri «nei i deres munn til å gjøre noe sånn faglig» (C5, S4: 331-338). I matematikkfaget var det f.eks. «bare å åpne boka så regner dem som helter». Hun mente at både elever og foreldre imidlertid hadde en konservativ holdning til hva skole og undervisning skulle være for noe. Slike holdninger trodde hun kanskje også delvis skrev seg fra hvordan de som lærere arbeidet i undervisningen (C5, S1: 381-403).

Da elevene fikk gruppeoppgaven, hadde hun sagt at alle skulle vite hva som sto på det arket de hadde skrevet regler på. Jeg spurte om hun trodde at de visste det (C5, S1: 635-651). Hun trodde at noen var «ganske fjerne» og ikke fulgte med, så det trodde hun ikke. Særlig den ene gutten trodde hun «kopleter ut» det meste av dagen. Hun mente at det var en evig balansegang hvor mye en skulle «mase på» en slik elev. På mitt spørsmål om hva hun trodde var årsaken til at han «kopleter ut», svarte hun at hun hadde arbeidet veldig mye med han siden han kom dit. Hun mente at han var veldig spesiell, kunne mye om helt spesielle emner, men interesserte seg lite for vanlige ting. Det var liksom overskriften på dagen for han å lure seg unna ting.

Hun viste til at hun forsøkte å komme han i møte med å gjøre ting som han hadde lyst til at de skulle gjøre, slik som å lage noe godt til sistetimen fredag (C5, S1: 679-695). Hvis hun hadde fått foreldrene med på det, så skulle han ha fått skjønnskriftlekse hver dag. Men det var ingen vits i at hun «driver og legger den boka i sekken hans (.), hvis han ikke gjør det». Det ble bare negativt: «No har du ikke gjort lekse di igjen!» Han pleide å lure seg unna det meste, unntatt matematikk.

Hun uttrykte senere at hun var redd for å stigmatisere han ved at han fikk mye hjelp

(C5, S4: 245-250). På mitt spørsmål om det trengte å virke slik, og kommentar om at det vel var avhengig av hvordan man forholdt seg til det og om det var naturlig å være både flink og mindre flink i forskjellige sammenhenger, svarte hun:

- L: Ja, men i den klassen så er ikke det naturlig, ikke sant. Det er det som er det triste, egentlig, at de har jo- (.), de har jo på en måte vist at dette her- (.), ja, her skal vi være like. [...]
Å det er et farlig symptom rett og slett. [...]
Det tar bort noe av den menneskeligheten som (.) de også burde ha. Og jeg har snakka veldig mye med dem om det, at det er ikke bare det vi lett kan lære som er viktig, men (.) det som har med andre menneskers følelser å gjøre, forstå dem, det er like viktig. Det er ingen ting sier jeg, hvis de bare er flinke. De må forstå følelser til andre mennesker og. Så siterer jeg Arne Ness. [...]
Som vi har snakka om veldig mange ganger. [...]
Så:- (.), som sier at lærdom det får vi, men empati det får vi ikke uten at vi strever etter det.

(C5, S4: 251-263)

Da vi i en annen sammenheng snakket om hvordan hun tilpasset oppgavene til denne eleven, spurte jeg om det ikke kunne vært en idé å ha skriveoppgaver og leseoppgaver som hadde noe med interessefeltene hans å gjøre (C5, S3: 170-178). Hun mente at han da hadde blitt spesialskoleelev og ikke fulgt klassen. Derfor hadde hun kviet seg for det. Det var jo klart at gutten var interessert i emner som dinosaurer og den andre verdenskrig, men dette mente hun at han fikk så mye av likevel. Hun påpekte at det var ikke noe de andre var interessert i. Hvis hun kunne gi han noe felles med de andre, så trodde hun det var bedre.

I den sammenhengen spurte jeg om problemet kunne ha blitt forsterket ved at han følte at han ikke mestret, at han hadde kommet inn i en vond sirkel (C5, S3: 185-221). Hun mente at hun ikke hadde stilt for sterke faglige krav, for han hadde alltid fått tilpasset plan. Det var aldri blitt krevd så mye av han som av de andre. De hadde blant annet gjort det slik at når han var ferdig med de oppgavene han skulle gjøre i matematikktimen fredag, så kunne han gjøre andre ting. Matematikk var et fag han interesserte seg for og som han mestret godt (C5, S4: 357-358). Han kunne for eksempel lese i «Illustrert vitenskap» eller gå på datarommet og spille «Jorden rundt» (C5, S3: 223-224). Hun fortalte at det var han veldig fornøyd med. Han sørget da for at han var ferdig med det som skulle gjøres når fredagen kom. Hun fortalte forøvrig at elevene ofte arbeidet med selvvalgte ting når de var ferdige med ukeplanen (C5, S1: 923-928).

Hun viste til at denne eleven som fri oppgave ofte likte å gjøre andre ting enn de andre (C5, S3: 227-248). Når han arbeidet med en pålagt oppgave, stilte hun imidlertid krav om at den skulle gjøres ferdig.

- L: Men en ting han er nødt til, som han jobber (.) med nå, det er jo å strikke ferdig lua si. For nå begynner jo alle de andre å ha ferdige luer. Og jeg gir meg ikke på at han skal ha - (.), ikke ha ferdig lua han og. Det klarer'n. Det gjør han fint. Bare han vil. [...]
Og hvis det drøyer veldig lenge nå, så sender jeg med den hjem som, som (.) to pinner hjemmelekse hver dag eller noe sånt no. [...]
Ja. Så det går fint. Han kan det der. Han strikker pent (.) nå. I første så så det jo ikke ut. Så det er helt tydelig at han har lært en (.) mer finmotorikk, på det.

(C5, S3: 250-258)

Tilknyttet dette spurte jeg om hvordan hun trodde det virket på han å få et kvarters skrivning eller lesing eller to pinner strikking hver dag i lekse (C5, S3: 259-263). Hun svarte at foreldrene hadde fortalt at han var veldig fornøyd med det. Han likte rutiner.

Hun ga også uttrykk for at det hadde eksistert noen uoverensstemmelser mellom foreldrene til denne gutten og henne om det pedagogiske opplegget, og at hun hadde inntrykk av at de kanskje syntes at hun var for gammel til å være lærer (C5, S1: 665-673, 697-701; C5, S2: 462-486; C5, S3: 158-169). Forøvrig påpekte hun at hun forsøkte å «rose offentlig»: «Dette her var bra. No har du vært flink. No har du jobba bra».

Læreren hadde i flere sammenhenger uttrykt at elevene oppfattet henne som streng (C5, S1: 363-368; C5, S3: 370-382), og hun hadde uttrykt at hun «setter (.) dem på plass hvis det er noe» (C4, S1: 370). Med hensyn til den didaktiske rammeforutsetningen dette utgjør, spurte jeg om de da opplevde de andre lærerne som mindre strenge (C5, S1: 706-719). Til det svarte hun at de som var der permanent hadde vel det samme normgrunnlaget, men så kom det nye ufaglærte som ikke kjente deres normsett. Dette året var de imidlertid heldige i så måte, men de hadde ikke vært like heldige hvert år.

Med hensyn til dette at elevene følte at hun var streng, at hun var opptatt av det faglige utbyttet og at hun hadde sagt at undervisningen ble mye kateterstyrt, spurte jeg i en annen sammenheng om hun trodde at elevene følte at de ble mye styrt (C5, S3: 370-382). Hun svarte at hun trodde at det egentlig gikk på andre ting enn det faglige. Når hun sa til dem at de ikke fikk lov å sitte på bordet, til å bruke tegnspråk inne i timen og slike ting, syntes de hun var streng. Dette mente hun imidlertid var rimelige krav. Hun viste til at hun også hadde snakket med foreldrene om det.

L: Og en av de tingene, ehh gikk jo på blant annet at dem satt og lo av andre (.), ikke sant. Og det er også ting som jeg har tatt opp (.), og som jeg ikke likte (.), og som kom fram med dette her med ho jenta. Og: (.) jeg sa at det sånn: - Det er ikke høflig. Det er ikke koslig en gang. Hvis du skal snakke om noen (.), så vent no ihvertfall til dere kommer for dere sjøl. Ikke sitt og hvisk og tisk og se på noen og le. Det er ikke høflig. Det er ikke sånn vi gjør. Og det har dem opplevd meg som streng på. [...] De tror jeg er veldig streng, men jeg føler meg ikke egentlig det. Jeg tror andre skoler har det mye strengere sånn (.),= [...] = med oppførsel. Og jeg tror kanskje at det er dumt at vi ikke har tatt det før, en del (.), del ting. Vi hadde for eksempel en som sparka en i magen her akkurat nå. Og det ble ikke sendt meldig hjem. Det burde det ha blitt, mener jeg.

(C5, S3: 382-401)

Dialog og samspill sier mye om lærerens handlingsmønstre og tenkning tilknyttet dette. Jeg påpekte at hun jo hadde vært deres lærer lenge. Ut fra det spurte jeg om de ikke hadde litt fellesskapsfølelse også. Som en nærmere forklaring føyde jeg til et spørsmål om hvordan hun syntes stemningen var dem imellom.

L: Jeg syns av og til den er amper (.), særlig når jeg har vært borte (.), vi har hatt andre unge lærere, kan du si. Så syns jeg at jeg merker det, men- (.), men samtidig så vet jeg jo det at vi har en fellesskapsfølelse og de er veldig lett å hanke inn igjen for meg (.), når jeg kommer tilbake. Det tar jo et par dager, så er det liksom- (.), har vi det all right igjen.

(C5, S1: 420-423)

Jeg viste til at hun hadde sagt litt om klassemiljøet, men spurte om hun kunne si mer om det.

L: Det er så innvikla. At det er- (.), det er vanskelig å prate om, >holdt jeg på å si altså<. Det er (.2) stort sett et godt klassemiljø. Men det er to elever som holdes utenfor (.), veldig ofte. Som vi lærerne ser. Den ene han vil det nok sjøl. Han: (.) trekker seg i veldig mange sammenhenger (.), går for seg sjøl, gjør (.) andre ting enn det han vet han bør og- (.) holder seg unna. Det er andre (.2) ehh ho jenta, yngste jenta vår, [...]. Men det er ingen som gjør noe åpent negativt. Men allikevel så er det på en måte (.2) en- (.), ho blir ikke tatt med på samme måte som de andre altså. Ho er ikke sammen med de andre ehh (.) så mye. Det er- (.), nå er det vel en sånn kultur her med- (.), med avtaler. De gjør avtaler hele tiden om hvem som skal være sammen. [...]
Og hun får liksom ikke være med på noen av disse avtalene. Veldig ofte så går hun da etter noen og sier - Kan ikke jeg få være sammen med dere? - Og så får de - Nei, vi kan ikke ditten og vi kan ikke datten -. De er aldri vennelige med ho, trur jeg, men- (.3), men de: (.2) er ikke hyggelige heller.
(C5, S1: 519-533)

Jeg spurte om de snakket om slike ting i klassen, hvordan de var mot hverandre og jobbet bevisst med det. Hun svarte:

L: Eh det ble gjort veldig mye i fjor (.), ikke av meg, men av en annen lærer. Jeg har ikke gjort det så veldig mye i år, for jeg er så redd for å- (.), nå er jo ho ny i klassen i år. Jeg er så redd for å fokusere på henne liksom, at de skal forstå at- (.), eller at ho skal forstå (.)= [...]
=at det kanskje ikke at- (.), kanskje ho syns det er alright ho. Det vet jo ikke jeg. Men det tyder jo ikke på det når ho går etter dem andre og prøver stadig å få være sammen med dem. Og mamma sier at det- (.), ho er så mye alene og- (.), og sånne ting. Men: (.) ehh (.8) vi har vel gjort et en del gjennom sånne kunstneriske midler (.) før, akkurat det her. Jeg husker når vi var- (.), når de gikk i fjerde klasse var det vel, eller var det tredje°. (2.5) Jeg husker ikke når det var, men det er en stund tilbake ihvertfall hvor vi lekte (.) ehh Margrethe Kind, fra: engelsk lesebok. [...]
Og den: (.2) har jo det for seg da at- (.), det er ei jente som blir holdt utenfor og blir latterliggjort og- (.5). Ja, ingen er noe hyggelig med ho, og så blir ho sjuk og dør. Og da kommer tankene og- (.3), og sånne ting. Jeg: (.3) syns ofte det er greit å-, å bruke (.) litteratureksempel.
(C5, S1: 536-549)

På mitt spørsmål om hvordan hun grep fatt i konfliktene som oppsto mellom elevene ute og i andre sammenhenger, svarte hun at det ble vel heller slike samtaler som kom når noe hadde skjedd (C5, S1: 931-940). Hvis hun fikk en melding, f.eks. fra andre lærere om noe som hadde skjedd, passet hun alltid på å legge det fram slik at hun samtidig fikk elevenes versjon av det som hadde skjedd. Hun syntes ikke at hun kunne si noe negativt uten at hun hadde hørt hva de hadde å si.

I en mer generell drøfting av vektlegginger i undervisningen hadde hun tidligere sagt:

L: Altså når jeg har gjennomgått en ting, og de har lest det hjemme, så forventer jeg at de skal kunne noe når de kommer på skolen. Og de blir hørt i lekse si, for ellers så syns jeg lekser er bortkasta (.), hvis ikke- (.2).
(C5, S1: 445-447)

På spørsmål om hvordan det foregikk, hadde hun svart:

L: Det foregår helt sånn (.), som det gjorde når jeg gikk på skolen, kan du si. Jeg stiller spørsmål og de svarer. Men vi har mye- (.), mye og mye, vi har en del gruppearbeid og, hvor vi deler inn klassen i to tre grupper. Og så får de jobbe med (.) forskjellige ting. °Og vi- (.2) ehh°. Ja, du spurte hva jeg gjør, men jeg vet jo andre lærere som bruker drama veldig mye. Det har ikke jeg noe sans for. Men: (.) det vil ikke si at jeg ikke ser at andre får det til å fungere. Jeg trur jeg setter for store krav. Det syns jeg (.), de resultatene de kommer fram til veldig ofte er- (.), er tynne. Og jeg syns det er (.) enklere å få resultater på kanskje den tradisjonelle måten.

(C5, S1: 449-455)

Senere forklarte hun:

L: [...] Jeg vil helst sett opp et ordentlig (.), ordentlig teaterstykke og jobbe med det og få replikkene ordentlig å få draktene ordentlig å sånn (.), istedenfor å fly nede i en krok og så (.) lage et eller annet sånt no, som verken er fugl eller fisk, etter mine begreper, mange ganger.
(C5, S1: 780-782).

Sett i sammenheng med slike utsagn om å stille krav, spurt jeg om hun mente at elevene ikke hadde arbeidet så mye hvis ikke kravene hadde vært så tydelige:

L: Nei. Det mener jeg.
[...]
Så det er noe med det at det er lærer'n på en måte som er en sånn (.2) katalysator, >holdt jeg på å si< (.), får ting til å skje. Behøver ikke nødvendigvis stå og prate hele tiden (.), men- (.2), ja, helst så lite som mulig i grunnen. Men: (.8) du må være der (.), som er slags arbeidsleder. [...]
Det er jo sånn som (.) jeg er vant til å jobbe da (.), før- (.), før vi kom hit. Men: (.2) jeg har blitt- (.), det er mindre av det her enn der jeg var- (.), der jeg jobba før.
(C5, S1: 466-473)

Elevene snakket veldig lavt i denne første undervisningssituasjonen. Det ble spurt om de vanligvis gjorde det (C5, S1: 854-860). Hun mente at det hendte at de var litt forsiktige, ja. Denne åpenbare forsiktigheten ble igjen kommentert i sammenheng med det andre opplegget. Jeg anmerket også at de snakket mye tydeligere da de fikk matpause enn i timene (C5, S2: 216-219).

L: Hh De er (.) ofte litt sånn tilbakeholdne, tror jeg. Jeg vet ikke om det er jeg som er for streng, eller om det er (.) en uvane de har lagt seg til. Jeg har oppfordra dem ihvertfall mange, mang ganger til å snakke høyt (.), idag. Jeg syns og det var litt (.) dårlig (.) lyd i dem.
(C5, S2: 16-18)

Jeg viste til at hun gjentok det de sa (C5, S2: 21-37). Til det svarte hun at hun visste ikke hvorfor hun gjorde det, men at det kanskje var slik refleks. I den sammenheng ble det uttrykt enighet om at de snakket klarere når de ble engasjerte. Vi var også enige om at de ble mer livlige utover i timen. Dette gjaldt særlig når de snakket om ting som de følte angikk dem, slik som relasjoner til småsøsken.

Læreren påpekt også at elevene ved denne skolen var særskilt redde for å stå fram og opptre.

L: [...] Når det er snakk om å stå opp her og lese et dikt, synge en sang. - Eh, åh (.) det er så farlig altså - . Det går nesten ikke an. Og det med- (.), jeg har spilt teater med dem siden dem var små (.),= [...] =jeg kan ikke skjønne hvordan- (.), hvorfor de har så forferdig mye imot det.
(C5, S1: 772-776)

Jeg spurte om hva hun vektla i kommunikasjonen foruten å lytte til dem og komme dem i møte med hensyn til ønsker (C5, S1: 882-899). Hun svarte at når hun snakket til dem, forsøkte hun å lytte til det de sa. Da forsøkte hun å høre om det lå noe virkelig viktig bak, eller om det dreide seg om mer overflatiske ting. Hun mente at de skulle ta elevene på alvor hvis det var noe som var veldig viktig for dem. I en slik liten gruppe ble det jo en del personlig snakk, særlig i formingstimene da situasjonen var løsere strukturert enn ellers. I slike situasjoner kom det fram mange ting som de

kanskje kunne ta for seg «mer profesjonelt» (formelt?) senere. I den sammenheng påpekte hun at det da var viktig å forsøke å være venn med dem og ikke «være sur». Hun fortalte at hun merket at hun ikke tålte så mye av elevene som hun gjorde før. Det mente hun skyldtes alderen.

Hun viste også til at hun veldig ofte spurte dem om de hadde lært noe i dag (C5, S1: 944-956). Dette gjaldt særlig hvis de hadde holdt på med noe spesielt. Så fikk de selv si ja eller nei, eller formulere hva de syntes at de hadde fått ut av situasjonen. Ut fra dette spurte jeg om den leksehøringen hun hadde snakket om også ble på denne måten, å sette ord på det de hadde forstått. Jeg føyer til at det kanskje ikke ble et krav om å lære derfra til dit, slik det skjedde i gamle dager. Hun svarte at det faktisk også ble litt derfra til dit. De forsøkte også å sette det inn i en helhetlig sammenheng, f.eks. trekke inn ting som hadde aktualitet i media for øyeblikket.

L: Og: (.), så vi prøver å sette- (.), eller ta med en del sånne ting inn i det da. - Å du snakker så mye om den der allmennkunnskapen -, sier de av og til. - Men jeg synes det er en del ting som er viktig som ikke står i boka og -, sier jeg.
(C5, S1: 958-960)

Det andre undervisningsopplegget var på samme måte gjenstand for intervju. I dette opplegget hadde undervisningen startet med at elevene ble bedt om å referere hva de mente de hadde lært dagen før. Deretter hadde elevene arbeidet i grupper med problemstillinger i læreboka. Problemstillingene gikk på å drøfte mulige handlingsvalg. I en oppsummerende drøfting av handlingsvalgene hadde læreren notert på tavla eksempler de kom fram til. Disse eksemplene skilte mellom autonome valg og regler.

Deretter var de igjen blitt samlet rundt et stort bord. Der skulle alle først skrive ned to egenskaper ved en god venn. Alle hadde lest opp sine notater om slike egenskaper. Videre arbeidet de på samme måte med temaene: Hvordan får man nye venner, hva kan venner gjøre sammen, og hvordan tar vi vare på vennene våre. Læreren hadde vekslet mellom at de skulle tenke selv og skrive ned tanker, drøfte sammen to og to og til slutt i plenum. De skulle notere egne stikkord ut fra det som ble snakket om i oppsummeringen i plenum. Videre hadde læreren lest opp et stykke om vennskap mellom to jenter, der den ene bestemte det meste og den andre bare lot seg lede. Ut fra dette hadde de drøftet væremåten til personene i fortellingen. Læreren hadde konkludert med at et godt vennskap er som en vippehuske, ingen bestemmer bestandig. Til slutt hadde elevene, delt i to grupper, fått i oppgave å lage en dramatisering ut fra en fortelling som læreren leste opp. Dramatiseringen skulle ikke framføres før neste dag.

Med tanke på undervisningsorganiseringen og med henvisning til at hun først fikk elevene til å refererte hva de hadde lært dagen før, spurte jeg om hun kunne begrunne det litt (C5, S2: 2-10). Hun svarte at når de holdt på med noe, burde en finne ut hva de kunne. Det gjorde en jo best ved å spørre dem. Å repetere litt syntes hun var viktig i alle sammenhenger.

Hun kom selv inn på at hun hadde kateter i klasserommet (C5, S2: 396-410). Det hadde hun ikke i de 4-5 første årene hun arbeidet ved denne skolen. Jeg spurte da om hun syntes at hun brukte kateteret en del nå. Hun svarte at hun i grunnen brukte det alt for mye. På mitt spørsmål om hva hun trodde kunne være årsaken til den endringen, svarte hun at det kunne ha å gjøre med at hun var blitt eldre. Hun mente at det også kunne skyldes at hun var påvirket av det elevene hadde

opplevd hos andre lærere. Bare det å sette elevene i en annen formasjon enn «bussmodell» var utradisjonelt der. Hun påpekte at elevene valgte det selv. Det var det som var skole på en måte.

Jeg spurte tidligere på mer generelt grunnlag om hva hun gjorde for å motivere elevene i undervisningen (C5, S1: 433-442). I den sammenheng tilføyde jeg at dette kanskje ville være forskjellig for de forskjellige oppleggene, men om hun kunne peke på noen eksempler. Da svarte hun at hvis de skulle begynne med noe, så forklarte hun dem hva det var de skulle ta opp, og spurte om hvor mye de visste om det. Hun kunne også spørre dem om hva de hadde lyst til å lære mer om, om det var noe der som var spennende. I den sammenheng påpekte hun at det ble tungt hvis elevene møtte et hvert tema med motvilje. Hun fortalte at det var jo slik at der var noen av de sterke elevene i klassen som var trendsetterne. Når de da gikk inn på en ting, var det veldig lett å få de andre med seg.

På bakgrunn av at hun hadde brukt dramatisering denne andre dagen, viste jeg til det hun hadde sagt dagen før om bruk av drama. Jeg spurte derfor om hun kunne utdype dette nærmere:

L: Jeg tror- (.), jeg tror- (1.0), eller det virker på meg da som ungene eh um (4.5) bruker den tida dårlig på et vis. De er opptatt av å leke liksom. Å jeg vet ikke riktig hvor mye faglig de får ut av det, selv om de kan replikker å sånn, så er det så mye annet liksom, sånn knuffing å (.) ehh sånt noe, som, som er en del av sånn dramatisering. Det blir noe helt annet hvis du (.) øver på et skuespill, for det var jo det jeg sammenligna det med. [...]

Ja. Men samtidig så ser jeg jo det at det skal kanskje ikke så veldig mye til heller før de- (.), de får med seg innholdet, hvis de dramatiserer. At det er verre å sitte å lese og lese og ha det kjedelig, enn å jobbe i en sånn morosammenheng. Det er moro å dramatisere. [...]

De syns ihvertfall det. Men jeg syns det blir mye fjas ved siden av.

(C5, S2: 50-60)

Elevenes engasjement bidrar til å avklare det eksisterende samhandlingsmønsteret og opplevelse av gyldighet. Jeg viste til at den ene gruppa arbeidet godt med forberedelse til dramatisering, men at den andre rotet litt mer for å komme i gang (C5, S2: 89-100). Hun sa da at de «fjaset», og at det virket som at en forelesning var på gang der. De var mer opptatt av hvor de la beina enn av hva de skrev. Hun viste til at hun hadde sagt til dem at de skulle ta ned beina og begynne å jobbe, men at det ikke var lenge før de satt slik igjen. Hun mente at det tydelig var mer moro enn faglige utbytte. Det mente hun var ting hun måtte snakke med dem om dagen etter.

Perspektiver på måloppnåelse sier mye om undervisningsgyldighet. Med henvisning til at de hadde arbeidet med problemstillinger om handlingsvalg i læreboka, spurte jeg om hvordan hun syntes elevene gikk inn i de problemstillingene (C5, S2: 119-132). Hun svarte at hun hadde ventet seg mer engasjement, at de ville være mer aktive overfor det å velge. Hun viste til at hun pekte på ordet valg hver gang, og at de tok poengene til slutt.

L: Ja. Stort sett så syns jeg at det var (.2) dårlig engasjement. Og (.2) det- (.), jeg vet ikke jeg om em er så pass at dem- (.5), dem skjønner vel egentlig at dette her gjelder (1.2) deres egen væremåte, som ikke er den aller beste av og til (.), overfor alle. Sånn at dem tar signalene, og blir litt (.) ehh stivbente på grunn av det. Eller om dem blir usikre. At dem tror jeg (.) klager.

(C5, S2: 126-129)

Jeg påpekte at de jo «tødde opp» innimellom. Samtidig føyde jeg til at de også syntes å forstå forskjellen mellom autonome valg og regler.

L: Ja, jeg tror jo dem forsto det etter hvert. Men jeg tror ikke de hadde så lyst å forstå det liksom. Det er veldig mye enklere å kan bare ture iveg uten å- (.), å tenke. Så: (.) men vi har snakka en del om det herre her før, ikke kanskje så bevisst (.), som idag, med (.) at det er dine valg, du velger godt eller vondt. Du velger å være hyggelig. Du velger å være ekkel. Det er ditt eget valg. Å det er: - (.), det trur jeg jo veldig på at unger bør vite.

(C5, S2: 133-137)

Med henvisning til da de satt rundt det store bordet, spurte jeg om hvordan hun syntes samtalen gikk knyttet til det de hadde skrevet ned (C5, S2: 145-149). Hun svarte at hun syntes det var noe kjedelig, at det mye ble å referere, og at få hadde noe å si. Da jeg viste til at det jo var tilløp til gode diskusjoner innimellom, svarte hun:

L: Innimellom. Ja. Men det er jo dem samme da som kommer fram med ting hele tiden. Det er jo de menneskene som (.8), ja, jeg holdt på å si, er rike (.3) på personlige erfaringer (.), som kunne snakke da. Å så er det jo- (.), han som er stille, han er stille da og, ikke sant. [...]
Jeg kjenner dem jo så godt, så jeg vet jo omtrent på forhånd, hvordan det her vil gå. Det er mange der som jeg vet, han sier ingen ting, han sier ingenting hvis ikke han blir pressa. Der kan jeg få et svar, å der kan jeg få et svar, ikke sant? [...]
Så:- (.), men jeg syns allikevel at dette her er ting som- (.), som det er allright å prate med dem om altså, det er det jo.

(C5, S2: 150-159)

Jeg viste til at de trakk jo fram mange personlige erfaringer som var nyttig for andre å høre om også (C5, S2: 160-168). Til det svarte hun at det skulle de i grunnen hatt mer av. Hun hadde tenkt at de skulle få skrive litt, blant annet om en gang de trengte en venn. Vi var enige om at de var mest engasjerte da de snakket om hvordan man skulle få nye venner. Hun mente at det var et problem de fleste kjente seg igjen i. De traff få nye mennesker, og det å treffe nye mennesker kunne være både spennende og skremmende.

Med henvisning til at hun hadde sagt at elevene ikke var «gira på å lære» (C5, S1: 371-372), spurte jeg om hun trodde det var mulig å få dem til å bli mer «gira på å lære» ut fra seg selv, og om det var noe mål (C5, S2: 340-347). Hun mente at hvis de «lærer ut fra seg sjøl», som det ble sagt, så hadde det en egenverdi på en måte. Da var kunnskap noe de søkte. Hun fortalte at det i hvert fall var en i klassen som gjorde det, kanskje to. De andre så på skolen som et slags sted de måtte være. Hun mente at det å lære ting hadde forskjellig status fra skole til skole (C5, S2: 352-357). Dette mente hun også forandret seg fra tid til tid. Det hadde større status nå enn det hadde da hun kom til denne skolen for over 10 år siden. I den sammenheng viste hun også til at de hadde hatt noen «blendende flinke elever». Hun mente at elevene ikke kunne unngå å merke hvor flinke disse elevene hadde vært. Det mente hun hadde gitt en viss grobunn for at det ikke var så dumt å lære og ha kunnskap.

Da vi var kommet til intervjusamtalen på bakgrunn av det tredje undervisningsopplegget, var utgangspunktet at det først var blitt gitt oppgaver som vektla gjennomtenkning og drøfting av egne holdninger til alkohol. Elevene hadde fått en kort tekst som tok opp at mange unge for første gang møter øl uten at noen voksne er til stede. En tegning av to unge viste at den ene hadde fått fatt i noe øl. Alderen til personene på bildet ble av elevene anslått til å være ca. 14 år,

altså ca. et år eldre enn de eldste i klassen. Elevene skulle skrive replikker inne i snakkebobler tilknyttet de to personene på tegningen. Etterpå hadde de i grupper drøftet replikkene de hadde gitt personene på bildet. Som en oppsummering av oppgaven hadde de hatt en generell drøfting i plenum.

Deretter hadde elevene fått i oppgave å krysse ut individuelt for ja eller nei på et ark for utsagn som beskrev personlighet. Overskriften var: Hvem er jeg tro? Utsagnene gikk blant annet ut på: Jeg liker best å arbeide alene, jeg tør å ha egne meninger, alle rusmidler burde fjernes, jeg lytter når andre har noe å fortelle, o.l. Etter individuell gjennomtenkning hadde de på generelt grunnlag drøftet holdninger tilknyttet utsagnene. Deretter skulle de individuelt tenke på en voksen som de likte godt, og skrive ned momenter for hvordan de mente at en riktig bra voksen skulle være. Etter å ha skrevet ned noen momenter hadde de gått sammen i de samme gruppene som tidligere, og forsøkt å bli enige om de tre viktigste voksenegenskapene. Dette hadde også blitt oppsummert i plenum til slutt. Til slutt hadde de fått et ark der de individuelt skulle krysse ut for om de mente familien gjorde forskjellige definerte aktiviteter i passende grad, eller om de ønsket mer eller mindre slik aktivitet sammen. Disse spørsmålene hadde blitt drøftet litt på generelt grunnlag i plenum til slutt.

På mitt spørsmål om hva hun som lærer ville oppnå med dette opplegget, viste hun både til innhold og organisering (C5, S3: 2-9). Hun svarte at målet med undervisningsopplegget var å få snakket litt mer, og på en annen måte kanskje enn de hadde gjort før, om alkohol. Når de hadde hatt det som sto om dette i boka, syntes hun at de kunne samle det opp på en måte gjennom disse skjemaene. De fikk også uttrykt seg mer personlig gjennom denne arbeidsmåten enn når de bare leste i boka og snakket sammen om emnet. Hun mente at dette også innebar litt variasjon, og viste til at det ble vekselvis IGP (individuelt, gruppe, plenum) (C5, S3: 10-18). Hun mente at når de hadde en undervisningsøkt på to undervisningstimer, trengte de litt variasjon. Det ble for lenge å sitte bare med boka. De måtte få snakke.

Elevengasjementet står sentralt i slik måloppnåelse. Hun syntes dette gikk bra (C5, S3: 14). Vi var enige om at de var mest engasjerte da de snakket om følelser (C5, S3: 19-45). Læreren syntes at det var litt rart, for først var det jo så veldig farlig å snakke om følelser i det hele tatt. Hun mente at de «kom jo med etter hvert» (ble engasjerte etter hvert). Det ble også uttrykt enighet om at de var de ganske aktive da de arbeidet i gruppe. Vi var også enige om at de hadde vært mer utadvendte, og at det hadde eksistert en lettere stemning denne gangen enn de tidligere gangene.

Da jeg på generelt grunnlag spurte om hvordan hun syntes elevene kunne motiveres best, svarte hun at hun trodde det var når de fikk være med og ta ut stoff selv (C5, S3: 49-50). Det hadde hun tidligere sagt betydde at de hadde idémyldring (C5, S2: 447-448). Sett i denne sammenheng viste hun til at dette med alkohol var et tema som hun hadde merket at de var litt opptatt av. Hun påpekte at det var jo ikke tvil om at det var en del tradisjon med alkoholbruk blant ungdom der på stedet (C5, S3: 50-52).

Med sikte på å forstå mer om dialogen mellom lærer og elever, ble det oppsummert at de hadde altså ikke snakket så mye om følelser så ofte tidligere (C5, S3: 76-104). Til det svarte hun at det faktisk ikke ble snakket så veldig mye om følelser til vanlig. Hun viste til at de imidlertid nettopp hadde fokusert på slike ting i sammenheng med at en femteklassing ble holdt utenfor av de andre

jentene. At de hadde snakket om det å være hyggelig mot hverandre og det å ikke fryse ut noen, mente hun nok hadde åpnet for en del tanker hos dem. Jeg spurte da om de snakket ganske åpent om det. Hun svarte at de gjorde det, for denne eleven hadde kommet selv og sagt at de andre elevene ikke var noe hyggelige mot henne. Eleven fikk ikke være sammen med de andre. Mora til denne eleven hadde også tatt opp dette, og etter et foreldremøte hadde de snakket om det i klassen. På mitt spørsmål om de også hadde snakket i klassen om problemene som eleven med konsentrasjonsvansker hadde, svarte hun at det hadde de gjort. Hun sa også at foreldrene til denne eleven hadde fortalt at han hadde opplevd det veldig positivt.

Jeg sa at jeg oppfattet det som at hun kanskje var redd for å stigmatisere noen, for at noen skulle skille seg ut (C5, S3: 155-158). Ut fra dette spurte jeg om hun tidligere hadde vegret seg for å snakke så åpent om problemene til denne eleven med konsentrasjonsvansker som hun nå hadde gjort. Hun svarte at hun var jo redd for at han skulle få en dårligere status i klassen når hun maste så mye på han.

Klassemiljøet er et grunnlag for handlingsmønstre. Læreren viste til at den største forskjellen fra tiden for forrige undervisningsopplegg, var at den jenta som da ikke hadde noen å være sammen med, nå var blitt en del av gjengen (C5, S3: 289-290).

L: Vi tok det opp (.3), og snakka om det (.3), på foreldremøte og: så hadde vi møte med ungene på skolen (.), bare jeg da. Og så hadde de en klubb (.), disse jentene, hvor hun ikke fikk lov til å være med i (.), fordi det var (.2) da ble navnet så stygt. Så snakka jeg om det i en time, så sa jeg da at jeg syntes det var et veldig rart argument. Det burde vel ikke være noen grunn for å - (.), for å holde noen utenfor. Det gikk jo an å kalle den klubben hva som helst. Og da ble de sinte på meg. Da diskuterte de det ute i friminuttet. Så var de skikkelig sinte når de kom inn. De sa blant annet at (.) nå hadde jeg ødelagt hele den klubben. Så sa jeg at det tror jeg ikke noe på, for jeg (.) har ikke ødelagt noen ting (.), og klubben er akkurat den samme (.). Og det som skjer nå (.), det må dere bestemme sjøl (.). Det ansvaret for hvordan den klubben skal være (.), med eller uten den eleven (.), det må dere ta ansvar for sjøl. Jeg sier ikke at dere skal verken det ene eller det andre (.), men det må dere snakke om, finne ut av. [...]

Så jeg har ikke ødelagt noe. Situasjonen er akkurat den samme som (.) den var, før vi snakket om det her. Ingen ting er forandret i grunnen. Det eneste som kan forandre noe på det, det er det dere gjør. [...]

—> Og da gikk det noen dager, så hadde de møte. Og jeg spurte ikke. Men så var det en som kom da - Du frøken, nå er ho med -. -Det var hyggelig -, sa jeg. Det synes jeg var fint. [...]

°Ja°. Og så: var det ikke noe mere å snakke om det. Men til jul, så kom ho ned te meg (.), vi er naboer vet du, med julepresang, sto utafør og så ser ho på meg med strålende øyne: - No går det veldig mye bedre, frøken -. Så det var - (.), det var godt. Og det -, det ser du på hele jenta.

(C5, S3: 292-313)

Jeg spurte om hvordan de arbeidet med det sosiale på andre måter enn å ta opp slike utfordringer, og at de diskuterte slik på et saklig plan da som de hadde gjort denne dagen (C5, S3: 325-332). Hun svarte at de svært ofte diskuterte på et saklig plan. Videre viste hun til at de i dobbeltimen med samfunnsfag hver fredag kunne ta utgangspunkt i en liten «videosnutt», for så å snakke om det de hadde sett. De hadde til det opplegget som het «Lev vel», en del spillekort og et arbeidshefte. Forøvrig skulle de begynne med «Steg for steg», et opplegg som hun mente også hadde med følelser å gjøre.

Jeg viste til at hun hadde spurt elevene om hva de trodde var vitsen med de arkene de skulle arbeide med (C5, S3: 343-346). Elevene hadde da svart at det visste de ikke. Hun svarte at hun trodde at de nok skjønnte at det var for å bevisstgjøre dem, men at de ikke sa det.

Det fjerde undervisningsopplegget ble på samme måte etterfulgt av et intervju. Dette opplegget dreide seg om å gjøre noe for andre, eventyrstund og servering av vafler og saft til barnehagebarna. På spørsmål om bakgrunnen for opplegget, viste læreren til at samhandling med lokalsamfunnet var uttrykt mål i L97 (C5, S4: 2-16). Da jeg spurte om hva de hadde gjort på forhånd, svarte hun at de hadde snakket om eventyrene, og om hvordan de skulle leses. De hadde blant annet snakket om stemmebruk, at trollet og dyra burde ha forskjellig stemme. Hun syntes imidlertid ikke at de mestret det så bra som hun hadde forventet (C5, S4: 17-24).

For å forstå hvilke mål hun hadde med dette opplegget, spurte jeg om hva hun syntes var verdien med opplegg som dette (C5, S4: 30-35). Hun svarte at det viktigste var jo at de lærte å ta hensyn til andre, at de var snille med de små. De skulle også lære å gjøre noe for andre uten at de skulle ha noe igjen for det selv, gjøre noe for at andre skulle bli glad.

Hun syntes at slik hun opplevde dem i denne sammenhengen, så var de «ganske adspredt» (C5, S4: 53-85). De tok ikke oppgavene sine så veldig på alvor, selv om en del av dem tok ansvar når de så at ting ikke fungerte. På spørsmål om de hadde fordelt arbeid litt på forhånd, svarte hun at de hadde gjort det slik noen lunde. De skulle vite hva de skulle gjøre og slike ting. Hun mente at det var ikke alle som fungerte i dette, men at det var noen ressurssterke jenter som tok ansvar, og at de skjønte når de måtte. Da jeg viste til at de egentlig tok mange valg underveis som en prosess, sa hun seg enig i at det var jo mange små detaljer å ta hensyn til og mange ting som skulle gjøres. Det ble også uttrykt enighet om at i denne praktiske undervisningssammenhengen i det fjerde opplegget, hadde elevene tødd mer opp og var friskere (C5, S4: 499-502). Vi var enige om at det syntes som at de var flinke til å gjøre slike praktiske ting og hadde rutiner på det (C5, S4: 73-75). Læreren var også enig i at det lå en stor ressurs i at elevene kunne ta slikt ansvar (C5, S4: 60-85). Hun påpekte at det imidlertid lett ble de samme som gjorde det de andre ikke ville gjøre.

Etter som dette arbeidet var litt prosjektrettet, ble prosjektarbeid drøftet for å forstå lærerens tanker om metodebruk. Hun sa at hun forbandt prosjektarbeid med mer teoretisk arbeid (C5, S4: 37-51). Jeg spurte om hva de vektla når de hadde prosjektarbeid i teoretiske sammenhenger (C5, S4: 88-96). Hun svarte at de vektla blant annet å samarbeide, det å ta ansvar for hverandre på gruppa, og gjøre avtale om hvem som skulle gjøre hva og slike ting .

L: Vi har ikke det med i selve prosjektarbeidet. Men vi hadde et stort prosjektarbeide over fjorten dager som gikk om vann. Da brukte vi det (.), de her avtaleskjemaene og- (.2), hva de hadde lært og hva de ville lære og alt sammen. [...].
Så (.) de har vært gjennom det. Og det der kommer jo- (.), det skal vi jo gjøre mer. Det er jo- (.), jeg syns det er en arbeidsmåte som passer veldig godt for dem.
(C5, S4: 105-110).

Jeg spurte om hva de gjorde mer, hvilke faser de hadde gått igjennom (C5, S4: 115-136). Hun svarte at de hadde vært gjennom alle ti fasene, men at det var noen av disse de nok ikke tok alvorlig nok. De måtte nok gå igjennom noen av disse en gang til og finne ut hva som var vitsen med å gjøre disse tingene. Hun fortalte at en lærer fra en annen skole i nettverket hadde vist fram skjemaer som elevene fylte ut underveis i prosjektarbeidet. Samtidig fortalte hun at det hadde ikke elevene hennes gjort, men hun tenkte at de kunne gjøre det neste gang. På spørsmål om

hvilke fordeler hun mente det var med slike skjemaer, svarte hun at det ble så mye mer oversiktlig for dem. Hun mente at elevene var fullt i stand til å arbeide slik.

Jeg spurte om hvilket grunnlag hun syntes elevene hadde for å sette opp samarbeidsavtale og slike strukturer som de skjemaene hun viste til dreide seg om, om de gjorde det ellers i undervisningen også, og om de var vant med det (C5, S4: 146-158). Hun svarte at det hadde de ikke gjort. De snakket imidlertid om resultatet av arbeid de hadde gjort, hva de hadde lært, og hvorfor de hadde lært det eller ikke lært det. Hun syntes at elevene var ganske ærlige når de snakket om arbeidet. Forøvrig mente hun at de var jo små ennå, og at en ikke skulle forvente alt for mye heller. Hun påpekte at hun merket at de eldste dro de yngre med seg.

På bakgrunn av at elevene hadde arbeidet veldig selvstendig i tilretteleggingen for barnehagebesøket, spurte jeg om på hvilke måter hun utviklet den medbestemmelsen som måtte være til stede for at de skulle arbeide slik og ta mye ansvar selv.

L: Dem har jo alltid en lærer å konferere med, så dem er jo aldri helt alene om en avgjørelse. Så dem kommer jo og spør, som regel. [...]
Du er jo der hele tiden og veileder. Men (.) det med medbestemmelsen det gjør vi jo ved det at dem får velge sjøl. Når dem har valgt sin bit, så får dem jo styre (.) ganske mye innenfor den. [...]
Så:- (.), og det tror jeg er viktig (.), at dem blir tatt på alvor når dem først gjør et valg (.), at dem får lov til å (.) drive med det.
(C5, S4: 189-196)

Sett i sammenheng med at vi drøftet at elevene hadde arbeidet veldig selvstendig i dette praktiske arbeidet tilknyttet barnehagebesøket, viste læreren til at de ikke klarte å ta ansvar for hverandre på gruppa (C5, S4: 198-202). Det var noen som hadde sagt at de skulle «snakke med frøken» i stedet for å ta det opp på gruppa og løse problemet selv. Dette mente hun at de derfor trengte mer trening på.

Jeg sa at det var vel naturlig at det ble litt konflikter også, ikke minst i denne alderen. Til det svarte hun:

L: Ja, men det er så pussig å se det hos disse flinke, syns jeg. Jeg syns liksom det hadde vært enklere med, med støy og tull og bråk og sånn hvis de ikke er så flinke, på en måte. Jeg ser på (.3) nivåforskjellene på, på klassene for eksempel (.) ifra ungdomsskolen (.) som ikke har noe faglig nivå i det heletatt (.) og til- (.), til mine, så er det jo, ja, >jeg holdt på å si<, himmelvid forskjell. Og der inne der er det liksom greitt. Der krangler dem og bråker dem og bærer seg. Men (.) når dem er så flinke så syns jeg liksom dem ska ha med seg den empatien og. Det er kanskje (.) dumt å tro det, men (.) en tror liksom det. Men det har jo vist seg at det har dem ikke. Og ellers så har vi ikke hatt den der utfrysinga vi hadde.
(C5, S4: 281-288)

Kildebruk sier også litt om lærerens perspektiver på undervisningen. Jeg spurte om hvilke kilder hun hadde brukt til dette undervisningsopplegget (C5, S1: 487-507). Hun svarte at hun hadde brukt to bøker som de ikke hadde klassesett til elevene av. Når elevene fikk lekser, hadde de ei bok eller de fikk stensiler. Til vanlig hadde de ei bok. De valgte da ut bestemte deler av boka.

På mitt spørsmål om hvordan hun ville arbeide videre med tanke på utvikling, viste hun til eksempler på at nærmiljøet ble brukt i undervisningen (C5, S3: 268-279). Hun viste også til eksempel på nærmiljøbruk da prosjektarbeidsmetoden ble drøftet (C5, S4: 138-143). Da hadde også

opplegget omfattet et interesseområde der eleven med konsentrasjonsvansker var interessert og var med for fullt.

Hun fortalte forøvrig om et fleksibelt miljø der ressurser ble utnyttet på varierte måter (C5, S2: 194-215). Det ble fortalt om da elevene var heime hos henne, f.eks. for å steke sopp og røre bær i forbindelse med turer før de fikk heimkunnskapsrommet i orden. Hun fortalte også at elevene var interessert i om noen kaniner hun hadde ikke skulle få unger snart. I drøftingen av hvordan hun betraktet det å vokse opp i et slikt lite miljø, påpekte hun at det var et veldig trygt og godt sted å vokse opp på, «for det fins så mange sånn (.) greie skvære (.2) regler» (C5, S1:835-836).

Da jeg spurte om hvordan de samarbeidet med foreldrene, viste hun blant annet til at de forsøkte å få foreldre med på turer og lignende (C5, S1: 900-910). Hun fortalte forøvrig at hun sammen med elevene hadde en «spillekveld» på programmet denne høsten, slik de hadde hatt for noen år siden da elevene var yngre (C5, S1: 428-432). Da tok de med spill hjemmefra. Så spilte de, og hadde kaker og kaffe sammen med foreldre og besteforeldre (C5, S1: 424-432).

På spørsmål om hvordan hun syntes lærerne samarbeidet, svarte hun at hun syntes at de nå arbeidet veldig grundig og bra (C5, S1: 247-259). Da det ble spurt om det fra ledelsens side ble satt i system på noen måte at de skulle arbeide med bestemte metoder o.l., svarte hun at de i grunnen kunne gjøre akkurat hva de ville. Hun mente at de imidlertid kunne få noen idéer av hverandre når de arbeidet slik de gjorde.

8.5.2 Tolkning av lærerens tenkning og planlegging i case 5

Undervisningens innhold

Arbeidet med klasseregler og skoleregler tok direkte utgangspunkt i det andre strekpunktet under emnet i L97, å lære om reglene i skolesamfunnet. Den nasjonale læreplanen kopler dette temaet til å bli kjent med hva et samfunn er. Slik sammen-kopling ble ivaretatt gjennom at arbeidet med klasseregler og skoleregler ble knyttet til det å fungere i et samfunn. Perspektivet på hva et samfunn er ble også stående sentralt i videre tema om vennskap og samvær. Emnene hadde forøvrig, i likhet med tredje undervisningsopplegg, sin tyngde i det første strekpunktet i læreplanen, å arbeide med å utforske forhold som er viktige for samspill mellom mennesker i ulike roller. I det fjerde opplegget sto praktisk tilstelning og omsorgsfunksjon sentralt. Dette emnet har også sin tilknytning til strekpunktet om å arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspill mellom mennesker i ulike roller. Uten at dette ble påpekt av læreren, må emnet også sies å ha tilknytning til heimkunnskapsemnet «Omsorg og sosial handling». Undervisningsoppleggene dekket dermed de to første av de tre strekpunktene under emnet i L97.

I plenumsdrøftingen vektla læreren eksemplifisering og drøfting av regler, normer og verdistandpunkt på et prinsipielt plan. Dette innebar først og fremst kunnskaper på begrepsnivå, forståelse av sakens kjerne, og hva regelen eller normen generelt er et tilfelle av (kode K2: «forståelse på begrepsnivå»). Mange av oppgavene impliserte at elevene skulle reflektere over egne synspunkter. Når drøftingen omfattet generelle spørsmål, slik som f.eks. hvordan venner

forholder seg til hverandre, var det særlig noen elever som kom fram med sine synspunkter. Spørsmål som i større grad engasjerte elevene følelsesmessig, slik som forhold til småsøsken og det å få nye venner, skapte mer aktiv deltakelse. I den grad elevene trakk inn erfaringer fra egen livsverden, bidro drøftingen også til et større engasjement og en utvidet forståelse på modellnivå (kode K3: forståelse på modellnivå). Dette impliserer at det trekkes visse forbindelseslinjer mellom generelt begrep og egne erfaringer eller væremåter. Når drøftingen ble knyttet til elevenes egen virkelighet og erfaringsverden, kunne det sannsynligvis i noe større grad influere også på handlingsberedskap.

Læreren uttrykte at hun kunne ha tenkt seg å gå mer inn på innholdet i reglene ved å spørre for eksempel hvorfor reglene ikke ble overholdt. Hun la imidlertid opp til drøfting på prinsipielt plan, og at dette ble knyttet til konkrete erfaringer i den grad elevene selv brakte slike ting på bane. At hun valgte å forholde seg på et svært generelt plan, kunne jo skyldes at hun var redd for at elevene ville oppfatte åpenhet om konkrete utfordringer som kritikk. Da engasjementet var noe halvhjertet, antydte hun at det kanskje kunne skyldes at de skjønnte at dette gjaldt deres egen væremåte. Denne væremåten mente hun ikke var den aller beste av og til. Å spørre om hvorfor reglene ikke ble overholdt, ville likevel ikke vært særlig konstruktivt. Spørsmål som går på hva og hvordan er bedre (Jakobsen 1985).

Hun vektla tydelig strukturering og krav med hensyn til faglig innhold og hva som skulle gjøres. Lærerdefinerte samarbeidsoppgaver (kode P1: lærer bestemmer forløp og gjøremål) eller oppgaver der oppgaveskjema ga en viss støtte i arbeidet (kode P4: utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål) i tredje undervisningsopplegg, minsket de kravene arbeidet stilte til elevenes samarbeidsevne. Dramatiseringsoppgaven i det andre undervisningsopplegget stilte større krav til samarbeidsprosess. Samarbeidsprosessen ble sett som noe elevene skulle klare å ta ansvar for på egen hånd, selv om hun viste til at de noen ganger kunne kommunisere om arbeidsprosess. Vi så ikke eksempel på slik kommunisering i disse undervisningsoppleggene. Læreren mente at de selv skulle klare å fordele rollene de skulle ha i samarbeidet. Samtidig viste hun til at de i det praktiske arbeidet i det fjerde undervisningsopplegget lett tydde til de samme jentene når de møtte vanskelige utfordringer.

Vektlegging på nøytralitet og saklighet og det å «holde nok så stramme tøylar» viser en viss konservativ læreplantolkning. På den annen side kan forståelsen av at elevene skal mestre å fordele arbeidet på hensiktsmessige måter og ivareta gruppeprosessene på egen hånd, defineres å ha sine røtter i en demokratisk utdanningspolitikk retning med vekt på vertikal demokrati-dimensjon. Mer vektlegging på felles drøfting av arbeidsprosesser og forskjellige mål med slike prosesser ville gitt en annen balansegang i relasjon til å ivareta hver enkelt elev med sin styrke og sine svakheter. Det ville gitt mer innslag av vitenskapelig-rasjonell tenkning. Det ble lagt stor vekt på kognitiv forståelse koplet til pliktoppfyllelse og vilje til å tilpasse seg, eller koplet til krav om selvforvaltning. Vektleggingen på det kognitive i den sammenheng kom også fram i at hun var forbauset over at disse elevene som var så faglig flinke, ikke også viste mer empati. Den lærerstyringen hun mente elevene trengte, mente hun gjerne kunne innebære at læreren gjorde minst mulig, og at elevene var aktive og måtte ordne opp på egen hånd. Her viste hun til et perspektiv på læreren som tilrettelegger. Dette sammen med strukturert metodebruk og tilrettelagt aktivitet impliserte noe vektlegging ut fra en vitenskapelig-rasjonell retning.

Å befestede demokratiets former ut fra en patriarkalsk, utdanningspolitisk retning kan forstås som sentralt konsensusbudskap balansert i forhold til en demokratisk vektlegging på vertikal demokratidimensjon, men gjennom tydelige krav også en viss vektlegging på horisontal demokratidimensjon. Større vektlegging på en dialog knyttet til vitenskapelig-rasjonell tilrettelegging ville ha gitt et klarere grunnlag for å balansere mellom vertikal og horisontal demokratidimensjon.

Mer vitenskapelig-rasjonell tenkning ville gitt et annet grunnlag for at kognitiv forståelse skulle kunne internaliseres i sosiale handlingsmønstre. Bevisst fokus på flere målperspektiver knyttet til samarbeidsprosessene, målperspektiver som tilgodeser flere sider enn faglig kognitiv kunnskap, ville sannsynligvis også gitt en annen maktbalanse i elevgruppen. Den godt strukturerte, faglige tilretteleggingen kunne dermed implisert en jevnbyrdig ivaretagelse av alle i fellesskapet.

L: Men (.5) problemet er jo (.) veldig ofte at hvis de her fem jentene kjører over alt som er. De er så sterke at det- (.), de er mektige pleier jeg å si.
(C5, S4: 216-217)

Undervisningens læringsaktiviteter

I de to første undervisningsoppleggene organiserte læreren en del av undervisningen som plenumsdrøfting. Læreren stilte spørsmål som elevene svarte på (kode UF3: «dialog preget av spørsmål-svar»). Dette impliserte lærerbestemmelse av forløp og gjøremål (kode P1: «lærer bestemmer forløp og gjøremål»). I plenumsdrøftingene avventet læreren elevenes refleksjoner, og noen av elevene trakk egne erfaringer inn som eksemplifisering av det de drøftet. Type spørsmål og noe åpen refleksjon og eksemplifisering fra elevenes side ga dermed dialogen mer preg av en dialog som senere kan tjene som grunnlag for virkelige diskurser enn en dialog preget av «kjente-svar spørsmål» (kode UF3b: «mer preg av dialog enn «kjente-svar spørsmål»).

Videre ble elevene i det første opplegget delt i to grupper på fem elever for å samarbeide om regler for klassen. I dette arbeidet skulle elevene selv organisere samarbeidet. Vi var enige om at elevene arbeidet bra og kom fram til mange regler (kode E2: «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»). Reglene ble oppsummert i plenum.

I det andre undervisningsopplegget, om vennskap, var alle elevene igjen samlet rundt et stort bord. Der arbeidet de etter IGP-metoden (individuelt, i gruppe og i plenum). Plenumsdrøftingen fikk mye preg av referat av hva de hadde skrevet ned (kode E3: «elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver»). Innimellom var det tilløp til gode diskusjoner (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»). Det var imidlertid de samme elevene som hele tiden trakk inn videre refleksjoner og egne erfaringer.

I gruppearbeidet der elevene forberedte en dramatisering, fikk de beskjed om å tenke på hvordan de pleide å gjøre det når de arbeidet i grupper, uten at det ble nærmere presisert hva de skulle tenke på. Det ble ikke kommunisert noe om rollefordeling eller prosessmål for dette gruppearbeidet. Elevene skulle selv styre arbeidet (kode P3: «elevene bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål»). Den ene gruppen arbeidet engasjert med forberedelse av dramatisering (kode E1: «engasjement ut fra selvforvaltning»). Noen av elevene i den andre gruppen syntes å

være mer opptatt av andre ting enn felles arbeidsprosess (kode E4: «elevene viste liten respons og interaksjon»). Læreren mente dette skyldtes at det var en forelskelse på gang der.

I det tredje undervisningsopplegget lot læreren elevene arbeide med problemstillinger i læreboka og videre oppgaver individuelt og i gruppe. Tilnærmingen utgjorde en slags «Aktivt verdivalg» (Steinberg 1980). Dette innebar selvstendig arbeid innen definerte rammer (kode P4: «utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål»). Det fjerde undervisningsopplegget hadde preg av praktisk-sosialt og kulturelt arbeid. Gjøremålene var drøftet og avtalt i grove trekk (kode P5: «lærer og elever bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål»). Elevene måtte imidlertid i samarbeidsprosessen delvis selv fordele arbeidet nærmere og få gjort det som skulle gjøres (kode P3: «elevene bestemmer forløp og gjøremål»), uten at dette ble fokusert som spesifikt mål og gjort til gjenstand for evaluering. De praktiske gjøremålene syntes å bygge på kjente handlingsmønstre.

Med hensyn til en bredere læring i arbeidsprosessene framhevet læreren at elevene kunne spørre og at hun kunne veilede dem underveis i arbeidet. Det kan imidlertid være meget vanskelig å få fleksibel veiledning underveis til å nå fram til elevene i slike arbeidsprosesser. Hvis elevvurderingen ikke inngår i strukturer der de gradvis skal mestre måldefinering og evaluering på egen hånd, kan også elevene i generell drøfting av arbeidsprosessene lett oppfatte lærerens vurdering som det sentrale. Lærerkontroll kan da bli framtrædende. Det ble også argumentert med at elevene trengte mye styring, og at det å stille krav og styre ganske bestemt var nødvendig.

I sammenheng med det fjerde opplegget som jeg mente var litt prosjektpreget, drøftet vi prosjektarbeid som undervisningsform. Læreren viste da til det å bruke skjemaer for sentrale arbeidsstrukturer i prosjektarbeid. Foreløpig hadde hun gjort noe erfaring med slik skjemabruk som forarbeid til prosjektarbeid. Neste gang hun skulle gjennomføre prosjektarbeid, ville hun også bruke slike skjemaer tilknyttet gjennomføringen.

Det er mye som tyder på at bruk av slike skjemaer kan være en støtte for elever og lærer i utviklingen av de ferdigheter som prosjektarbeidsmetoden krever. Slik skjemabruk gjør sannsynligvis at mestring av prosjektarbeid kan utvikles med et erfaringsgrunnlag med dominerende konsensusbudskap i både patriarkalske og demokratiske vektlegginger

Skjemabruken impliserer et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv gjennom strukturer som innebærer at elevene demokratisk definerer mål knyttet til arbeidsprosesser, og selv vurderer disse prosessene. Materiellbruk i seg selv kan implisere en støtte i arbeidet. De ferdighetene som ligger i slik skjemabruk, må utvikles over tid. Rutiner med kommunikasjon om prosessmål og demokratisk samhandling i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv ville imidlertid ha skapt et større grunnlag for å lykkes med prosjektarbeid.

I nærmere utspørring av hva hun la i prosjektarbeid og hva elevene hadde erfart i så måte, mente hun at de hadde mestret alle fasene i arbeidet, men at det var noen deler de ikke tok så alvorlig enda. Slik mestring kan vel forstås på flere nivåer. Vi fikk ikke erfare prosjektarbeid som undervisningsmetode i disse undervisningssammenhengene. Hvis prosjektarbeid skulle fungere, måtte dette implisere at trendsettende elever var svært tydelige arbeidsledere, og mestret å få de andre til å gjøre sine anviste deler. Dette ville i tilfelle bety lite eiendomsfølelse til avgjørelsene

for de ikke trendsettende elevene. Prosjektarbeidsmetodens ide', gjennomført i gruppe, er demokratiske bestemmelsesprosesser ut fra bevissthet om strukturer for framgangsmåter og likeverdig deltakelse i evaluering av arbeidsprosessene.

Hvis læringsprosessene ikke gjøres til gjenstand for målrettet oppbygning av strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling ut fra en viss grad av vitenskapelig-rasjonell tenkning, er det stor sjanse for at det blir de samme som tar ansvaret i arbeidet, og de samme som klarer å «lure seg unna». Elevene kan fordele arbeidet ut fra en rettferdighetssans, men de kan neppe uegennyttig strukturere arbeidet på måter som tjener til beste for alle. For at de skal mestre å ta felles ansvar i arbeidet, trenger alle refleksiv bevissthet om de framgangsmåter for arbeid og samhandling som arbeidet krever. Tilretteleggingen må derfor tilgodese hver enkelt elevs utgangspunkt.

De trendsettende elevene i klassen var innforståtte med framgangsmåter for faglig fordypning og ansvar for egen læringsprosess. For de som mestret de faglige kravene best, syntes faglig fordypning i seg selv å gi engasjement (kode E2: «engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse»). Disse trendsettende elevenes arbeidsinnsats så ut til generelt å påvirke elevenes holdninger i arbeidet. Elevene arbeidet generelt på et pliktoppfyllende og alvorlig nivå (kode E3: «elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver»). For de som i hovedsak innordnet seg de innforståtte kravene, kunne læringsprosessen neppe implisere de brede måldimensjonene som den nasjonale læreplanen tilsikter.

En elev hadde store problemer med å tilpasse seg arbeidskulturen, og meldte seg da mer eller mindre ut i mange situasjoner (kode E4: «elevene viser liten respons og interaksjon»). I enkelte tema som han mestret og interesserte seg for, kunne han lede an og gå fullt opp i arbeidet. Han hadde definert sine alternative tema og områder der han hadde opplevd mestring. Læreren opplevde han ikke som en som hadde læreproblemer, men som en som hadde vondt for å konsentrere seg. Lærerens strategi for denne eleven var, foruten tilpasning av lærestoffet, å stille krav til han for at han skulle utvikle gode arbeidsrutiner. Det syntes forståelig at trendsettende krav rettet mot faglig læring uten at andre måldimensjoner ble fokusert og kommunisert om i sammenhengen, kunne skape noe avmaktfølelse hos denne eleven. Hvis følelsen av å ikke strekke til varer over tid, vil eleven melde seg ut av samhandlingen (Dale 1989, s. 73). Opplevelsene må være preget av behag og suksess for å fungere som psykisk energigivende. Elever kan tåle et forbruk av psykisk energi gjennom opplevelse av nederlag i kortere tid, men da er det en forutsetning at det er energioverskudd til stede som kan forbrukes.

Jeg bør imidlertid være varsom med å forsøke å forstå denne eleven i hans helhetlige kontekst. Til det har jeg for lite innsikt i elevens bakgrunn og utfordringer. Reaksjonsmåtene med glødende engasjement i spesielle emner som interesserte eleven, fikk meg imidlertid til å tenke på Bergstrøms (1991) forklaringer av hvordan en elev kan melde seg ut og finne alternative områder å hevde seg på hvis de kravene skolesituasjonen stiller blir for vanskelige. Forøvrig er det jo lett å tenke seg at det kan utvikles vonde sirkler i handlingsmønstre i en klassesituasjon. Da jeg problematiserte dette, svarte læreren:

L: Ja, de er rett og slett for mektige for han (de flinke trendsettende elevene). Jo, det kan godt ha noe for sæ det der. Og det er- (.), det sa vi jo i går og (.), at han er jo ikke så dum at han ikke skjønner at han ikke fungerer på samme måte som dem. Og det- (.), bare det er jo en stress ehh (.) faktor i seg sjøl.

Læreren mente at det generelt foregikk en god del kateterstyrt undervisning, og at de herskende holdningene til undervisning hadde en del konservative trekk. Hun integrerte nærmiljøet kun gjennom samarbeid med barnehagen i disse oppleggene, men viste til eksempler forøvrig på bruk av nærmiljøet i undervisningen og til at oversiktlig miljø skapte kontakt ut over undervisningssituasjonene.

Undervisningens evaluering

Læreren sikret at elevene forsto hva de skulle gjøre, men hun kommuniserte ikke undervisningsmålene med elevene. Da hun i det tredje undervisningsopplegget spurte elevene om hva de trodde var hensikten med å arbeide med en arbeidsoppgave, svarte elevene at det visste de ikke. Læreren mente at de selvsagt visste det, men at de ikke ville si det. Hun viste imidlertid til at de i ettertid skulle snakke om gruppearbeidet der de forberedte dramatisering. Slik drøfting måtte da bli på et generelt nivå når det ikke var vektlagt å bevisstgjøre elevene på de forskjellige målsetningene som de enkelte undervisningsprosessene innebar.

Der er også to typer evaluering og kontroll, en som går på ren faglig-kognitiv forståelse og en som går på bredere målperspektiver. Faglig-kognitiv forståelse ble i hovedsak satt i sentrum for måloppnåelse og evaluering.

Didaktiske forutsetninger

I samhandlingen mellom lærer og elever var det utviklet et handlingsmønster som vektla faglig dyktighet og flid. Om det var holdninger i kulturen eller lærerens vektlegginger som kom først i så måte, er vanskelig å si. Læreren forholder seg selvsagt til en hel kultur som hun selv er en del av og selv har bidratt til å skape. Samlet synes dette å gi et bilde av at virkeligheten læreren opplever i skolen og hva som påvirker holdningene til denne virkeligheten, er sammensatt og mangesidig. Det synes ikke å dreie seg om kun lærerens tenkning i snever forstand, men også om tenkning som handlingsmønstre i bredere forstand. Læreren mente at elevenes holdninger var preget av den undervisningen de hadde erfart. Hun mente at det eksisterte en konservative holdning til hva skole og undervisning skulle være. Bredere utviklingsmål syntes å skulle utvikles som et resultat av et høyt faglig-kognitivt refleksjonsnivå.

Lærerens krav og forventninger til elevene, og elevenes innordning i forhold til disse kravene, tydeliggjorde noen av de behovene gruppearbeidene stilte. Dette gjorde at elevene kunne være i stand til å signalisere en del krav til hverandre. Læreren påpekte at dette generelt sett var flinke og pliktoppfyllende elever. De trendsettende elevene trakk de yngre elevene med seg i arbeidet. Samtidig så læreren at de kravene som mange av elevene stilte, også innbefattet sterke standarder med hensyn til hva som var bra og ikke bra.

Læreren brukte forskjellige hjelpebøker i planleggingen av undervisningen. Klassens lærebok ble også brukt fleksibelt. Dette styrker det generelle inntrykket av at undervisningen ble planlagt på grunnlag av intensjoner knyttet til hva hun ønsket elevene skulle lære, rasjonelle valg som ga

gode kognitive om enn noe lærerstyrte læringsprosesser. Hun hadde ikke laget årsplaner. Emnene ble bestemt på grunnlag av L97. Videre ble de tilpasset til det hun mente var elevenes kunnskapsbehov.

Hun mente at det stort sett var et godt klassemiljø, men påpekte i begynnelsen av data-innsamlingen at to elever veldig ofte ble holdt utenfor. Dette forbedret seg for den ene eleven i løpet av datainnsamlingsperioden. Det ble også registrert at elevene virket uvanlig forsiktige i starten. De tødde imidlertid noe opp etter hvert, særlig i den mer praktiske sammenhengen i det siste undervisningsopplegget. Samtidig beskrev læreren elevene som utprøvende overfor nye lærere. Hun mente at de trengte «stramme tøyler». Snudd andre vegen kan dette også tolkes til at «stramme tøyler» gir behov for å være utprøvende.

Undervisningens mål

Målsetning knyttet til tematisk innhold hadde sin klare relevans til utfordringer elevene sto oppe i og hva læreren mente det var viktig for elevene å tenke igjennom. Med denne relevansen var hun opptatt av å bidra til helhetlig utvikling og læring. Denne helheten ville blitt enda tydeligere med mer strukturert vektlegging på utvikling av en refleksiv bevissthet om de handlingsrettete og følelsesmessige komponentene i handlingsmønstrene. Lærerens definisjon av krav til undervisningen kunne ikke gi samme helhetlige relevans som hvis elevene mer systematisk hadde blitt trukket inn i defineringen av varierte målsetninger. Kognitive faglige mål ble i hovedsak stående i sentrum.

Sterk fokusering på læring av faglige og kognitive strukturer ble satt i sentrum av alle i læringsmiljøet. Når læreren uttrykte at elevene «kunne vanligvis reglene», måtte dette sett i sammenheng med at hun uttrykte at problemet var å overholde reglene, bety at å kunne reglene var ensbetydende med å forstå reglene kognitivt. En mer systematisk fokusering på mestring på et bredere plan ville nok gitt større muligheter for den enkelte til å lykkes på et eller annet område. Hvis ikke uttrykte krav i miljøet kombineres med en åpen dialog med den eleven det gjelder, kan kravene lett få et teknisk preg.

En mer konkret fokusering på utfordringer i miljøet knyttet til undervisning og arbeidsstrukturer der elevenes medansvar og medbestemmelse er framtrøende, ville gitt elevene utvidete muligheter til konkret ansvarstaking. Dette forutsetter fokus på positive sider i de etablerte handlingsmønstrene, aksept og toleranse på et bredt plan. Slik fokus viste læreren til eksempler på, uten at dette ble systematisk utviklet som virkemiddel i en vitenskapelig-rasjonell tilnærming. Medansvaret for den handlingsmessige og følelsesmessige dimensjonen i undervisningen krever den samme tydeliggjøringen som den kognitive læringen.

Ytre krav kan slå ut både positivt og negativt. Det dreier seg her om en balansegang. Elevene trenger også mer eller mindre rom for å bearbeide inntrykkene, og et visst frirom i forhold til struktur og ytre krav (Johansen 2000, s. 174). Dette må også ses i relasjon til elevenes utgangspunkt og helhetlige utvikling. Balansegangen mellom strukturert tilrettelegging og selvforvaltning må nødvendigvis bli noe forskjellig for forskjellige målgrupper.

Læreren var redd for å kommunisere åpent om de enkelte elevenes utfordringer. Hun fryktet at det skulle virke stigmatiserende. Da foretrakk hun heller å «rose offentlig». Slik ros koplet til ytre krav som sterkt virkemiddel kan imidlertid like godt sette fokus på krav som å virke oppmuntrende. Hvordan dette virker, er avhenger av den konteksten utsagnet framstilles i. I noen sammenhenger kan individuell oppmerksomhet, slik læreren var inne på, oppfattes som stigmatisering.

Tydeliggjøring av krav var et konsensusbudskap som elevene selv delvis hadde overtatt. Selv om læreren var seg bevisst betydningen av å ha en aksepterende holdning, vil de gjeldende handlingsmønstrene virke som svært sterke krav for den eleven som ikke klarte å inngå i dette handlingsmønsteret. Det er derfor nærliggende å spørre om de faglige kravene som kulturen signaliserte, ble for sterke for denne ene eleven, selv om det ble forsøkt gjort noen tilpasninger i de konkrete oppleggene.

Denne læreren hadde stor rasjonalitet i planleggingen. For det meste hadde hun klare synspunkter på hvilken kognitiv læring hun ville oppnå med undervisningen. Hun tydeliggjorde de forventningene hun vektla, varierte arbeidet og fikk elevene til å sette ord på det de tenkte og forsto. Ansvar og pliktoppfyllelse ble stående i sentrum, og de aller fleste elevene var pliktoppfyllede og flittige i disse undervisnings-sammenhengene.

Slike tydeliggjorte krav inngår imidlertid i en balansegang mellom flere dimensjoner i undervisningen. Effekt av lærerstyring kan forstås i relasjon til det Oser (1994) drøfter som relasjon mellom effektiv og ansvarlig undervisning og fortolkende sammenhenger eller syntese av to større variabler («relationship between effective and responsible teaching and interpretativ connections or synthesis of two major variables»). Sammenkopling av effektivitet og ansvarlighet kan starte med antakelsen om at gode pedagogiske intensjoner i seg selv definerer hva som er bra. Til og med straff kan da betraktes som «humant» hvis der ikke ses andre måter å regulere en gitt konflikt på. Faren er at effektivitet kan bli betraktet som verdifullt i seg selv. Det kritiske spørsmålet er hvordan en helhetlig diskurs kan utvikles, dvs. en balansegang mellom tilrettelegging, demokratisk medvirkning og beslutningstaking.

Hvordan denne balansen blir, avhenger ikke bare av tilpasset opplegg. Læreren kan ikke ensidig handle ut fra forståelse av det enkelte individ. Reaksjonsmåter må gi gode konsekvenser for individet som medlem av eksisterende samfunn. For å ivareta både individ og fellesskap må læreren klargjøre både kortsiktige og langsiktige målsetninger. Dette må innbefatte muligheter for alle til å ha formeninger om og engasjere seg i implikasjoner for læring, samhandling, ansvar, beslutninger og vurdering.

Dette krever en balansegang i forhold til tydeliggjøring av samarbeidsprosesser, elev-medvirkning og åpen dialog om funksjonsnivå i et bredere utviklingsperspektiv. Personer er gjerne mer ansvarlige hvis deres handlinger er åpne for senere positiv fokusering (Montada 1992). Det er også viktig at de er forberedte på at deres funksjonsnivå kan verdsettes ut fra forskjellige måldimensjoner. De er mer ansvarlige hvis de på forhånd er forberedt på slik fokusering. Åpenhet og fokus på flere måldimensjoner kan gi den enkelte muligheter for selvakseptering og de andre for toleranse og støtte.

Denne læreren håpet på at elevene selv skulle se sammenheng mellom tematisert innhold og egne relasjoner og handlingsmønstre. Eksemplet på kommunikasjon med jentene om utestengning av enkeltelev og appellering til at dette dreide seg om deres selvstendige valg, viser at hun fokuserte på relasjonene elevene imellom og brydde seg om deres helhetlige utvikling. Den sosiale dimensjonen ble imidlertid ikke systematisk og strukturert arbeidet med som en dimensjon i undervisningsoppleggene, selv om læreren fortalte at hun delvis også trakk elevene inn i vurderingen av arbeidet.

8.5.3 Oppsummering av på hvilket kunnskapsgrunnlag undervisningen i case 5 søkes gjort gyldig for elevene?

- a. Hva som framstår som sentrale dimensjoner i den didaktisk relasjonstenkningen i lærerens praktiske argumentasjon

Målstyring mot kognitiv refleksjon og læring av kunnskaper står sentralt i denne lærerens tenkning. Læreren er opptatt av at elevene trenger tydelig styring. Denne målstyringen bygger på ytre krav med patriarkalske, utdanningspolitiske trekk mer enn på kommunikasjon om vitenskapelig-rasjonelle virkemidler. Krav om pliktoppfyllelse og vilje til å tilpasse seg målbæres videre i klassemiljøet av flinke, trendsettende elever.

Samtidig er læreren opptatt av at elevene skal være aktive i læreprosessene. Det er de som skal reflektere og lære seg. Denne refleksjonen gjelder særlig tematisk innhold. Samarbeidsprosesser skal utvikles ut fra tenkning bunnet i en demokratisk, utdanningspolitisk retning. Elevene skal lære gjennom erfaringer. Tydelige ytre krav som skal regulere og stimulere refleksjonene knyttet til disse erfaringene, får større tyngde i patriarkalske enn i vitenskapelig-rasjonell trekk. Slik vektlegging impliserer ikke tilrettelegging for utvikling av refleksiv bevissthet knyttet til brede utviklingsmål.

- b. Lærerens tenkning knyttet til «fordi-motiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger

Læreren mener at både elever og foreldre har konservative holdninger til hva skole og undervisning skal være. Disse holdningene mener hun kanskje også er påvirket av den undervisningen elevene er vant med, og som anses som generell norm i miljøet. Hun påpeker at undervisningen generelt er for mye kateterstyrt. I den sammenheng påpeker hun at hun nå underviser mer fra kateteret enn hun gjorde da hun kom til denne skolen for ti år siden.

- c. Lærerens perspektiver på planarbeid

Denne læreren har ikke laget årsplaner eller halvårsplaner. Hun avmerker imidlertid i forhold til læreplanen hva som er gjennomgått. Opplegget for den enkelte undervisningsøkta er planlagt i detalj, og stort sett gjennomført i tråd med disse planene. Hun framhever imidlertid at hun justerer planene hvis det oppstår ting som skaper enn annen aktualitet enn det hun har forutsett.

Undervisningsoppleggene er i utgangspunktet fagdelte, men en del tverrfaglighet inngår i form av norsk (lese eventyr for barnehagebarna) og heimkunnskap (steke vafler, dekke bord, o.l.) i det fjerde opplegget. Elevene mestrer forøvrig delvis en nokså avansert notatteknikk som må sies å integrere norskfaget.

Bruk av nærmiljøet inngår i disse undervisningsoppleggene kun som eksemplifiseringer i plenumsdrøftingene og som samarbeid med barnehagen. Læreren beretter om eksempler på nærmiljøbruk i andre sammenhenger.

9.0 PÅ HVILKE KUNNSKAPSBASER BYGGER LÆREREN SIN UNDERVISNING I UTVALGTE SAMFUNNSFAGSEMNER PÅ FÅDELTSKOLENS MELLOMTRINN?

Lærernes tenkning og planlegging vil være preget av deres forståelse av de handlingsmønstre som utspant seg i samhandlingen med elevene i undervisningen og de videre kontekstuelle sammenhengene de virket i. Deres tenkning og planlegging i relasjon til disse kontekstuelle rammene som didaktiske forutsetning for undervisning, synliggjør fådeltskolen som særegen kontekst. Forståelsen av lærernes tenkning og planlegging i lys av hvordan de forstår denne konteksten, framhever både de utfordringer og fortrinn deres kunnskapsgrunnlag møter i slike undervisningssammenhenger. Den enkelte lærerens tenkning og planlegging avdekker kunnskapsgrunnlaget for forståelse av undervisningsgyldighet i de aktuelle sammenhengene.

Undervisning og skole er komplekse kontekster som krever forståelse av perspektiver på mange plan. Mange av disse perspektivene er allmenngyldige utfordringer tilknyttet undervisning på tvers av alle skoleslag. I den grad dette er allmenngyldige utfordringer, tydeliggjøres utfordringene i slike oversiktlige kontekster som fådelte skoler utgjør.

9.1 Hva forteller lærernes tenkning og planlegging om det kunnskapsgrunnlaget som kan gi gyldig undervisning

Gyldige undervisningsprosesser syntes i disse casene å være avhengig av at forståelse og utvikling ble implementert som *intersubjektiv refleksiv bevissthet*. Det essensielle i utviklingen av gode handlingsmønstre syntes å være at både lærer og elever hadde refleksiv bevissthet om hvordan de skulle forholde seg i arbeid og samhandling. Som vist i kap. 8 dreier dette seg om

mer enn kognitiv forståelse. Slik Hansen (2000, s. 94) forklarer slik refleksiv bevissthet, dreier det seg om en bevissthet som kommer til syne i interaksjonell handling. Det dreier seg om kommunikasjonsmessig eller betydningsmessig relasjon, der helheten er mer enn summen av delene (ibid., s. 36). Læring og medlæring er «uadskillelige tvillinger» (ibid., s. 71).

I sammenstillingen av lærernes didaktiske relasjonstenkning tar jeg her utgangspunkt i hvordan den refleksive bevisstheten skapte grunnlag for handlingsmønstre. I tråd med Schutz (1982, s. 22-26) skaper denne refleksive bevisstheten forutsigbar, handlingsrettet forståelse av hvordan strukturer og mønstre inngår i sammenhengen. En forutsetning for denne forståelsen er at eleven selvbevisst gjenkjenner som grunnlag for handling. Dette perspektivet går som en rød tråd gjennom de følgende delkapitlene.

I et slikt samfunnskunnskapssemne må arbeidet implisere læring på både kognitivt (det som ofte betegnes som kunnskap), ferdighetsmessig og sosialt plan, jfr. Vernerssons modell for samfunnskunnskapssemnets helhetlige innhold, kap. 5.2.1. Læringen på sosialt plan impliserer en affektiv side og sosial handlingsberedskap. Emnets måldimensjoner krever at en kompleks tenkning er en del av lærerens repertoar i tilrettelegging av undervisningen (Stodolsky 1988, s.101). I en læringssituasjon griper måldimensjoner inn i hverandre, og utgjør en helhetlig læring. Kognitiv og sosial kunnskapsproduksjon kan likevel betraktes som to sentrale måldimensjoner ved undervisningen. Disse måldimensjonene blir ofte betegnet som faglig og sosial læring (Johnsen og Johnsen 1984; Hjertaker 1984). Gyldig undervisning må dermed forstås som helhetlig opplevd samhandling på bakgrunn av tilrettelegging for totalt læringsutbytte.

Den emosjonelle bevisstheten er en del av den refleksive bevisstheten (Goleman 1997, s. 309), og står særlig sentralt i utviklingen av holdninger og sosial handlingsberedskap. Den emosjonelle bevisstheten er raskere enn den rasjonelle, og trer øyeblikkelig i virksomhet uten å tenke over hva den gjør (Goleman 1997, s. 318-322). Handlinger som har sitt utspring i den emosjonelle bevisstheten, bærer i seg en følelse av visshet. Den emosjonelle bevisstheten ofrer nøyaktigheten for hurtigheten, bygger på førsteinntrykket og reagerer på helhetsinntrykket eller de mest iøynefallende trekkene.

Emosjoner har to uttrykksformer, en første impuls og en langsommere respons (ibid. 318-322). En mer omfattende vurdering kommer før følelsen i den mer langsomme, emosjonelle responsen. Den emosjonelle bevissthetens logikk er assosierende. Den oppfatter elementer som symboliserer en virkelighet eller utløser erindringer om den, som om de var denne virkeligheten. Mens den rasjonelle bevisstheten ser logiske forbindelser mellom årsak og virkning, opptrer den emosjonelle bevisstheten ikke med slike skiller. Den emosjonelle bevisstheten forbinder ting som bare tilsynelatende har slående likhetstrekk. Når en del av noe som skal skje, f.eks. i klasserommet, ser ut til å ligne en emosjonell ladet erindring fra noe lignende som skjedde tidligere, reagerer den emosjonelle bevisstheten med å utløse de samme følelsene som hørte sammen med tidligere erindringer om slik hendelse.

Når *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling syntes å ha så pass stor betydning, skyldes det sannsynligvis at refleksiv bevissthet om framgangsmåter i arbeid og samhandling virker inn på den emosjonelle bevisstheten. At arbeid og

samhandling glir lett og at det gis positiv oppmerksomhet på dette, gir positive emosjoner som virker motiverende på videre innsats.

Hovedbudskapet i denne tolkningen, om betydningen av *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til handlingsmønstre, griper inn i flere av de framtrede sammenhengene som her oppsummeres. Tilrettelegging for refleksiv bevissthet forstås da som forsøk på å få de virksomme læringsprosessene i samsvar med intendert utvikling av kompetanse på et bredt plan, og kommunikasjon om nødvendige justeringer av disse læringsprosessene. Det dreier seg om å utvikle felles bevissthet om prosessmål. I begrepet tilrettelegging ligger en foreløpig intensjon som er åpen for justering i en dialog mellom lærer og elever. På bakgrunn av denne dialogen skal læreren i neste omgang kunne justere tilretteleggingen.

I et slikt faglig emne trengs *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til både kunnskapsproduksjon og sosial produksjon. Læreren tilrettelegging for slik gjenkjenning impliserer prosjektert handling (Schutz 1972, s. 64), en form for suksessivt utviklingsarbeid. Dette kan innebære pragmatisk eller empatisk rasjonalitet (Carlgren 1987). Læreren kan ikke forholde seg teknisk i tilretteleggingen av elevenes arbeid. *Begrepet didaktisk rasjonalitet hører til et pedagogisk språk som forstår sin egen begrensning* (Dale 1986, s. 136). Læreren «fordimotiver» og perspektiver på didaktiske forutsetninger og planarbeid, jfr. oppsummeringen av casene i kap. 8, tilkjennegir hvilke perspektiver læreren har på slik tilrettelegging.

Det at undervisning dreier seg om balanse ganger mellom tilsynelatende motstridende formål (L97, s. 49), skaper forskjeller mellom de enkelte casene til tross for generelle likhetstrekk. I framstillingen av hva som framsto som særegne trekk ved lærernes forståelse i disse sammenhengene, tar jeg først utgangspunkt i generelle trekk på tvers av casene. Deretter utredes forskjeller mellom de enkelte casene, for til slutt å oppsummere likheter og forskjeller.

Etter en utredning om lærernes vinkling av kunnskapsinnholdet definert som tema i snever forstand, kap. 9.1.1, ser jeg i de to påfølgende kapitlene på hvordan måldimensjoner forenes i lærernes tenkning og planlegging. Kap. 9.1.2 fokuserer på tilrettelegging for dialog og refleksiv bevissthet knyttet til handlingsmønstre, og kap. 9.1.3 fokuserer på hvilke måldimensjoner som ble aktiverte i denne tilretteleggingen. I kap. 9.1.4 fokuseres mer spesifikt at lærernes vektlegginger synes lett å komme inn i selvforsterkende spor. Kap. 9.1.5 utreder at læreren vektlegginger i undervisningen syntes å være sterkt forankret i hennes oppfatning av skolekulturen. Kap. 9.1.6 og 9.1.7 redegjør for generelle trekk ved lærernes kildebruk, arbeidsøkter og timeplanbruk. I de to følgende kapitlene utredes lærernes bevissthet om framtrede didaktiske forutsetninger ved fådeltskolen, og hvordan de forholder seg til disse forutsetningene. Dette fokuserer aldersblandingen i kap. 9.1.8 og nærheten mellom partene og mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet i kap. 9.1.9. Til slutt, kap. 9.1.10, utredes lærernes følelse av handlingsrom som en viktig didaktisk forutsetning.

9.1.1 Varierte valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse innen hovedemnet «Mennesket i møte med samfunnet»

Med varierte valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse menes at lærerne, gjennom fagintegrering eller tilpasning til elevenes behov, lokale forhold og egne idéer, utformet det beskrevne innholdet i den nasjonale læreplanen på forskjellig vis. Det konsensusbudskapet som lå til grunn for deres tenkning i undervisningen, bidro også til vinkling av emnet totalt sett. I denne delen av framstillingen forholder jeg meg imidlertid til lærernes valg av tema, og vinkling av dette innen det hovedemnet i L97 som de skulle ta utgangspunkt i.

Generelle trekk på tvers av casene

De tre strekpunktene som samfunnskunnskapsemnet «Mennesket i møte med samfunnet» defineres gjennom i L97, gir svært mange muligheter til varierte valg og vektlegginger. De to første punktene i emnet kan på varierte måter ses i sammenheng med hverandre. Samfunn kan eksemplifiseres (punkt 2), og ulike roller kan konkretisere ulike former for samfunn (punkt 1). Å lære om reglene i skolesamfunnet (punkt 2) kunne også oppfattes som eksempel på å arbeide videre med allment aksepterte normer og regler for folkeskikk, samvær og samhandling (punkt 1).

Alle lærerne forsøkte å forholde seg til formuleringene i læreplanen, men vinklet samfunnskunnskapsemnet på sine personlige og lokalt tilpassete måter. Hvilken vinkling emnene fikk, syntes i stor grad å bygge på det erfaringsgrunnlaget lærer og elever hadde med hensyn til undervisningsorganisering, dialog og samhandling. Det var også avhengig av i hvilken grad læreren hadde bestemte måldimensjoner i mente. Alle lærerne vektla begrepsinnlæring, plenumsdrøfting og gruppesamarbeid. Hvilken gyldighet dette skapte, var avhengig av helhetlige handlingsmønstre.

Forskjeller mellom casene

Læreren i case 1 valgte å arbeide med 1) klassereglene - eget klassemiljø og de reglene som skulle gjelde der, 2) planlegge og arrangere morgenstund for 1. og 2. klasse, 3) menneskerettigheter, kommunikasjon og samhandling og 4) arrangere underholdningskveld - delta i aksjon for å gjøre noe for barn i vennskapskommunen i Russland.

I dette caset var de tre første undervisningsoppleggene i hovedsak avgrensede, samfunnsfaglige opplegg. Musikkfaget var noe integrert i form av sanger og sangleker i det andre opplegget. Tredje og fjerde opplegg inngikk i en sammenheng med hverandre. Det tredje opplegget tematiserte mellommenneskelig ansvar, det som det fjerde opplegget mer handlingsrettet dreide seg om. Disse to oppleggene inngikk i en større sammenheng i et samarbeid mellom skole og nærmiljø. Det fjerde opplegget integrerte litt geografi. Læreplanen anbefaler slik integrering mellom samfunnsfagene. Dette opplegget omfattet bred tverrfaglighet. Til sammen hadde alle oppleggene tilknytning til de to første strekpunktene i L97.

I case 2 valgte læreren å arbeide med 1) skolen i gamle dager, 2) samfunn, fellesskap og folkeskikk 3) gode venner er godt å ha, klasse- og skolemiljø og 4) temaarbeid om familien - et lite samfunn.

Læreren i case 2 integrerte i de to første oppleggene historie med samfunnkunnskap, slik L97 anbefaler. Det fjerde opplegget integrerte noe norsk og forming. Alle undervisningsoppleggene inngikk i en større undervisningssammenheng som impliserte både flere fag og opplegg ut over dette. Til sammen hadde alle oppleggene tilknytning til de to første strekpunktene i L97.

Læreren i case 3 valgte å tematisere og arbeide med 1) begrepet samfunn, fordeler ved å høre til i et samfunn, samhandling og kommunikasjon, 2) vi og de andre, bl.a. om roller og gruppepress, 3) toleranse og forbilder og 4) hvordan storsamfunnet har innrettet seg for å dekke de behovene vi har.

Undervisningsoppleggene i case 3 var i hovedsak rent samfunnsfaglige opplegg. En norskfaglige oppgave ble integrert i det andre opplegget. Det siste opplegget hadde tilknytning til det tredje strekpunkt i hovedemnet i L97. Til sammen berørte oppleggene dermed alle punktene i emnet slik dette er framstilt i læreplanen.

I case 4 valgte læreren å arbeide med 1) å si det du mener er en menneskerett, 2) frihet og ufrihet, 3) prosjekt om hjelpeorganisasjoner, 4) videre arbeid med prosjektet om hjelpeorganisasjoner.

Noe forming inngikk i case 4 i det første opplegget, gjennom klipping, fargelegging og innliming av illustrasjoner for måter å uttrykke seg på. Norsk var integrert gjennom at elevene skulle skrive tekster til illustrasjonene. I det andre opplegget inngikk noe forming gjennom laging av tegneserie, og norsk inngikk gjennom dramatisering og å skrive fortsettelse på en fortelling. Prosjektet om hjelpeorganisasjoner i de to siste oppleggene hadde tilknytning til siste strekpunkt i L97. Alle strekpunktene som beskriver hovedemnet i læreplanen, var dermed berørt i oppleggene samlet sett.

Læreren i case 5 valgte å arbeide med 1) hva er et samfunn, og klasseregler og skoleregler i skolesamfunnet, 2) vi er sammen, om å knytte kontakt og hva som kan forventes av en god venn, 3) hvordan uttrykke og stå for egne meninger, hvem er jeg, hvordan skal en voksen være, 4) omsorg for andre: eventyrstund og servering av vafler og saft til barna i barnehagen.

Undervisningen dreide seg i case 5 i hovedsak om rent samfunnsfaglige, avgrensede opplegg, men integrerte noe norsk (lese eventyr for barnehagebarna og notatteknikk) og heimkunnskap (steke vafler, dekke bord, o.l.) i det fjerde opplegget.

Oppsummering av valg av undervisningsopplegg og vinkling av disse innen hovedemnet i den nasjonale læreplanen

Alle lærerne valgte kunnskapsinnhold med utgangspunkt i de to første strekpunktene i det emnet vi fokuserte på: «Samfunnskunnskap - mennesket i møte med samfunnet» (L97, s. 184).

Hovedmomentene i dette kunnskapsinnholdet var samhandling mellom mennesker og hva er samfunn er. Arbeidet med de to første punktene fikk variert vinkling alt etter hva læreren tok med i mente i sin lokale tilpasning. Kun to, lærerne i case 3 og 4, befattet seg med det siste strekpunktet som går på å undersøke hvordan samfunnet har innrettet seg. Med begrenset undervisningsomfang på fire undervisningsopplegg fikk ikke alle lærerne rom for å dekke hele emnet. For noens vedkommende inngikk undervisningen i en sammenheng som omfattet undervisning ut over de delene som ble valgt ut for denne forskningssammenheng.

Som vi ser gis det til tross for uttrykte fagspesifiseringer i L97 rom for meget varierte tolkninger. De forskjellige strekpunktene kan gripe inn i hverandre på varierte måter. Hvordan dette koples sammen, gir en mengde muligheter for fagintegrering og lokal tilpasning til elevgruppe, egne idéer og erfaringer så vel som samarbeidsopplegg i nærmiljøet. Dette impliserer dermed også varierte metodiske tilnærminger.

Det er ikke valg av tema som i seg selv gir vektlegging på varierte måldimensjoner, men hvordan disse temaene inngår i en helhetlig sammenheng med fagintegrering og målrettet tilpasning. Metodebruken støtter opp om denne tilpasningen. Forskjellene mellom de enkelte casene kommer til syne som konsensusbudskapet i lærernes tenkning og planlegging.

9.1.2 Variert grad av tilrettelegging for dialog og reflektiv bevissthet

Tilrettelegging for dialog og reflektiv bevissthet impliserer at undervisningens interaksjonelle karakter tilgodeses som grunnlag for samforent forståelse av framgangsmåter i arbeid og samhandling. Slik forståelse krever at det i forsøk på å utvikle et felles ansvar, kommuniseres om utfordringer og målsetninger. Med bevissthet om forskjellige måldimensjoner (kognitive, ferdighetsmessige og sosiale mål) i arbeid og samhandling kan det enkelte barn i større grad bidra i fellesskapet med sine individuelle forutsetninger og behov. Slik forening av måldimensjoner krever et visst innslag av vitenskapelig-rasjonell tenkning, jfr. kap. 5.2.1. *Refleksiv bevissthet* knyttet til handlingsmønstre impliserer både begrepsmessig forståelse, forestillinger om framgangsmåter for kommunikasjon, samhandling og gjøremål, samt holdninger og følelser. Slik handlingsrettet bevissthet omfatter alle begrepskonstruksjoner tilskrevet de andre partene og handlingsmønstrene i sin alminnelighet. Begrepet *refleksiv bevissthet* er før brukt i kap. 8.1.2, og utredes nærmere i kap. 10.1.3.

Generelle trekk på tvers av casene

I undervisningsopplegg om «Mennesket i møte med samfunnet» er det et mål i seg selv å være sammen om undervisningen som helhetlig elevgruppe på tvers av alderstrinnene. Dette gjorde at disse lærerne i svært liten grad organiserte undervisningen som individuelt arbeid. Alle lærerne vektla varierte undervisningsformer. Disse undervisningsformene impliserte i seg selv flere måldimensjoner. Måldimensjonene fikk imidlertid svært variert grad av fokus og vektlegging ut fra lærernes didaktiske relasjonstenkning i de helhetlige handlingsmønstrene.

Plenumsundervisning dreide seg om dialog preget av spørsmål-svar (kode UF3) eller diskurs (kode UF4). Slik undervisning skjedde i svært liten grad som lærerformidling. Alle lærerne brukte mye gruppearbeid. Hvilke krav gruppearbeidene stilte til elevenes ferdigheter og samarbeidsevne, var avhengig av type oppgave og tilrettelagte rammer for arbeidet. Når arbeidsoppgavene ikke krevde ferdigheter på nivåer ut over det et flertall av elevene mestret, fungerte gruppearbeider godt i alle casene.

I prinsippet ga alle disse lærerne rom for at elevene skulle få et visst medansvar, bli tatt på alvor og lyttet til. Hvordan elevene opplevde det medansvaret, og i hvilken grad det impliserte reell medvirkning, varierte imidlertid med balansegangen mellom vektlegginger i lærernes tenkning og planlegging. Hvor stort gjennomslag slik medvirkning fikk for alle elevene, var avhengig av det totale konsensusbudskapet som preget handling og samhandling. Elevmedvirkning forutsetter også forståelse av strukturer og rammer for slik medvirkning.

Selv om det var likhetstrekk med hensyn til hvordan f.eks. oversiktlig gruppearbeider fungerte og også hvordan visse felles trekk ved plenumsdrøftingene fungerte, åpenbarte lærernes tenkning og planlegging variert grad av tilrettelegging for dialog og *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til handlingsmønstre. Det konsensusbudskapet lærernes tenkning og planlegging kunne oppsummeres i, må forstås som trekk som helhetlig påvirket handlingsmønstrene, men ikke nødvendigvis var til stede i alle de didaktiske relasjonene. Som helhetlige trekk påvirket konsensusbudskapet i større grad partenes generelle roller enn roller knyttet til avgrensede sammenhenger. Konsensusbudskapet påvirket hva som ble satt i fokus for læring, og hvilke utviklingsmål elevene ble forsøkt bevisstgjort gjennom tilretteleggingen av undervisningen.

Forskjeller mellom casene

Læreren i case 1 tilkjenner et konsensusbudskap med forholdsvis stor vektlegging på selvforvaltning, individuell omsorg og empati. Læring av strukturer for framgangsmåter og samarbeid syntes å skulle komme som en naturlig prosess gjennom samhandling. Det ble ikke vektlagt å tilrettelegge for utvikling av refleksiv bevissthet knyttet til prosessmål. Med dette ble det større vektlegging på vertikal enn horisontal demokratidimensjon. Vektlegging på selvforvaltning som enkeltdimensjon syntes å rede grunnen for at et «pedagogisk møte» (Buber 1967) kunne skje. Kombinert med god dialog og lærerengasjement så vi eksempel på sterkt elevengasjement. Dette var imidlertid avhengig av at arbeidsoppgavene ikke var for kompliserte, at elevene visste hvordan de kunne gå fram i arbeidet, og at de mestret de strukturer for framgangsmåter som arbeidet krevde.

Elevengasjementet var også avhengig av opplevelse av relevans og aktualitet i egen livsverden. Når slikt engasjement ble sterkt vektlagt koplet til vektlegging på vertikal demokratidimensjon, syntes engasjementet å være helt avhengig av at elevene selv hadde valgt å forholde seg på denne måten. Dette så vi eksempel på i gruppearbeidet i det andre undervisningsopplegget. Når temaet ikke engasjerte på samme måte eller stilte større krav med hensyn til konsensus og avgrensning, ble det problemer med arbeidsstruktur og samarbeid. Gruppeoppgaven i det andre opplegget stilte større krav til strukturering av samarbeidsprosess enn elevene hadde forutsetninger for å

mestre. En gruppestørrelse på 8 elever vanskeliggjorde slik mestring ytterligere. I plenumsoppsummeringen av dette gruppearbeidet brakte elevene stemningen knyttet til ukklarhetene med hvordan de skulle forholde seg i gruppearbeidet videre inn i plenumsoppsummeringen.

Med en vertikal demokratidimensjon sentralt i uttrykt konsensusbudskap fikk dominerende elever forholdsvis stort handlingsrom. Lærerens muligheter til å tilrettelegge for læringsprosesser dreide seg da i større grad om å imøtekomme elevene enn om å kommunisere om læringsprosessene i seg selv. Måldimensjoner som elevenes selvforvaltning ble stående i sentrum, uten at dette ble forstått innen rammene av de suksessive strategier som trengs for å skape handlingsberedskap for slik selvforvaltning. Samtidig ble sanksjoner gitt til helhetlig elevgruppe.

Slikt rom for selvforvaltning uavhengig av refleksiv bevissthet om brede måldimensjoner syntes å føre til enkeltelevers selvregulerte engasjement eller mangel på engasjement. Andre elever syntes å bli satt i skyggen av de trendsettende elevenes for godt befinnende. I noen sammenhenger kunne læreren bøte på en slik situasjon ved å trekke fram de elevene som sa minst, men i elevenes selvregulerte gruppeprosesser kunne ikke læreren påvirke prosessen.

Løsningen som fulgte i kjølvannet av slik frihet, var at læreren utviste svært stor fleksibilitet. Flexibilitet er en viktig egenskap hos en lærer, men kan overdrives og forhindre mulighetene til å tilrettelegge for en pedagogisk utvikling knyttet til metodebruk og undervisningsorganisering.

Læreren i case 2 søkte å utvikle elevenes refleksive bevissthet om prosessmål, og trekke elevene inn i evalueringen. Dette ble gjort gjennom bruk av «Klassemøte», oppstilling av samarbeidsavtale, loggføring og individuell gjennomtenkning av egen arbeidsprosess. Denne læreren syntes å være godt i gang med å mestre tilrettelegging av også krevende samarbeidsprosesser, slik som f.eks. prosjektarbeid gjennomført i gruppe. Mestring styrket engasjementet, og utgjorde et grunnlag for utvikling av medansvar og selvforvaltning. At læreren kunne trekke seg tilbake i arbeidsprosessen, syntes å styrke samarbeidsprosessen. Dette skyldtes sannsynligvis at det ga elevene en fornemmelse av selvforvaltning, samtidig som de hadde mulighet til å mestre denne selvforvaltningen.

Det at en stor del av plenumsundervisningen ble organisert som involveringspedagogisk «Klassemøte», syntes å gi en struktur som ivaretok mellommenneskelig kommunikasjon preget av involvering og empati. Nærheten som det å sitte i ring innebar, syntes å styrke følelsedimensjonen i den interaksjonelle undervisningen. Til sammen skapte dette et spesielt godt grunnlag for aktiv deltakelse og fokus på brede utviklingsmål.

I case 3 førte en vertikal demokratidimensjon som sentralt konsensusbudskap, kombinert med grensemarkering ut fra patriarkalske trekk, til at læreren ikke hadde kontroll over undervisningen. Forsøk på lærerstyring førte da til at undervisningen ble noe teknisk i stedet for gyldig for elevene sett som helhetlig gruppe. Vektleggingen på vertikal demokratidimensjon gjorde også at elevene brakte med seg handlingsmønstrene fra friminutt og hverdagsliv inn i undervisningssituasjonen. Dominerende vektlegging på vertikal demokratidimensjon syntes å ha utviklet handlingsmønstre som gjorde det vanskelig for læreren å tilrettelegge for og kommunisere utviklingsrettet om strukturert metodebruk og samhandling. Det syntes vanskelig å etablere en balansegang mellom horisontal og vertikal demokratidimensjon, selv om

samhandlingen både i enkelte undervisningssituasjoner og i det uformelle samværet var preget av den nærhet og den interaksjonen som kan eksistere i hverdagslivets sosialisering.

Trendsettende elever forstyrret undervisningen. Dette gjorde at læreren i case 3 hadde problemer med plenumsdrøftingene i de to første oppleggene. Samhandlingen i undervisningen bedret seg noe da læreren i de to siste oppleggene organiserte elevene i aldershomogene grupper, særlig i det siste opplegget. Aldershomogene grupper stilte mindre krav til samarbeidsprosessene. Dette dempet tendensen til at de eldste inntok en rolle der det var viktig å kjeke seg for de yngre elevene. Det siste opplegget dreide seg også om et mer nøytralt emne, hvordan samfunnet har innrettet seg for å dekke de behovene vi har. Dette emnet syntes ikke på samme måte som de første oppleggene å aktivere metakommunikasjonen elevene imellom.

De problemene som vi hadde erfart med samhandling i undervisningen, syntes å være bunnet i svak *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om sosial kunnskapsproduksjon og sosiale handlingsmønstre i undervisningssituasjonene. Etter som dialogen mellom læreren og trendsettende elever ikke fungerte i undervisningskonteksten, var elevene mest engasjerte når de selvregulert styrte arbeidet. Dette var imidlertid avhengig av at arbeidsoppgavene ikke var for krevende for slik selvregulert arbeidsprosess. Handlingsrettete gjøremål som elevene var vant med og hadde gjort flere ganger, gjorde det lettere å samarbeide selvregulert om å få arbeidet gjort.

Læreren i case 4 opprettholdt tydelige sekundærprosesser knyttet til ytre strukturer. Hun vektla forøvrig personlig mellommenneskelig kontakt, omsorg og humor i kommunikasjonen med den enkelte eleven og med klassen som helhet. Dette syntes å støtte plenumsundervisningen og gruppearbeid som ikke stilte for store krav til refleksiv bevissthet om strukturer for framgangsmåter og samhandling. Enkelte trekk fra vitenskapelig-rasjonell tilrettelegging og evaluering støttet opp om ivaretagelse av både enkeltindivid og felleskap. Åpen og involverende dialog med elevene og noe kommunikasjon om strukturer tilknyttet undervisningsaktiviteter dempet sannsynligvis elevenes fornemmelse av lærerstyring. *Intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til metodebruk var imidlertid noe vag, særlig knyttet til prosjektrettet undervisning.

Konsensusbudskapet som læreren i case 5 tilkjennega, hadde større innslag fra patriarkalske trekk. Læreren vektla tydelig ytre strukturering. Dette syntes å utvikle de mest ressurssterke elevenes *refleksive bevissthet* om framgangsmåter. Krav om innordning tonet ned dialogen om de virksomme undervisningsprosessene. Undervisningens prosessmål ble ikke, i de sammenhengene jeg overvar, kommunisert med elevene eller gjort til gjenstand for at elevene selv vurderte egne bidrag for samhandling som ivaretok hver enkelt elev. Læreren fortalte imidlertid at de pleide å oppsummere på generelt grunnlag de erfaringer de hadde gjort i arbeidet.

Dette konsensusbudskapet syntes også å være målbåret av trendsettende elever, og disse ledet an i arbeidet. Kravet om innordning syntes å føre til at elevene stilte generelle, faglige krav til hverandre i stedet for at det ble fokusert på forskjeller og likeverd. Forskjellen mellom måldefinering gjennom ytre krav og måldefinering i en felles analyse av hvordan læringsprosessen ivaretar hver enkelt elev, er at felles analyse utvikler *refleksiv bevissthet som ivaretar flere måldimensjoner* på samme tid. Med ytre krav ble kognitiv læring framtreddende måldimensjon.

De gruppeprosessene jeg fikk være med på i case 5, stilte imidlertid ikke særskilt store krav til refleksiv bevissthet knyttet til framgangsmåter og samarbeid. Det syntes derfor nærliggende å tro at mer krevende gruppeprosesser, som f.eks. prosjektarbeid gjennomført i gruppe, ville gitt utfordringer med hensyn til samarbeid om alle de måldimensjonene dette impliserer. Som læreren selv hadde tanker om, kunne imidlertid skjemaer som fokuserte og strukturerte arbeidet rettet mot varierte måldimensjoner, sannsynligvis avhjelpe videre arbeid i så henseende. Slik strukturering kan bidra til utvikling av *refleksiv bevissthet knyttet til bredere måldimensjoner*. En åpen og involverende kommunikasjon om de ulike krav dette stiller til hvert enkelt gruppe medlem, er imidlertid også et sentralt grunnlag for mer krevende prosessmål.

Oppsummering av undervisningsorganisering og tilrettelegging for dialog og refleksiv bevissthet knyttet til handlingsmønstre

I de fleste casene, med unntak av case 2, ble samhandlingen forstått som selvregulerte prosesser, uten at dette målrettet ble organisert som felles måldefinering og evaluering med tanke på utvikling av refleksiv bevissthet knyttet til handlingsmønstre. Gruppearbeider som ikke krevde for mye av elevene med hensyn til *refleksiv bevissthet* om framgangsmåter og samarbeidsferdigheter, syntes å gi opplevelse av gyldighet. Sosial produksjon knyttet til en slik faglig sammenheng dreier seg imidlertid om mer enn engasjement i overkommelige gjøremål. Det dreier seg også om å lære arbeidsstrukturer og praktisere medansvar for læringsprosesser i fellesskapet.

Med krav om mer avanserte ferdigheter ga tilrettelagt materiellbruk og skisserte strukturer for samhandlingsprosesser, slik som for eksempel for felles måldefinering, arbeidsfordeling og evaluering, støtte i arbeidet. Å forholde seg til slike strukturer som gjentatte handlingsmønstre syntes å utgjøre et viktig utgangspunkt for at elevene skulle mestre f.eks. krevende former for gruppearbeid.

Noen av lærerne forsøkte å veilede litt underveis i gruppearbeidene. Når gruppearbeidene stilte store krav om ferdigheter og samarbeidsevne, ble det imidlertid vanskelig å gi god nok veiledning underveis i arbeidet. Veiledningen syntes å fungere best når den skjedde som forarbeid, særlig når felles kommunikasjon om strukturer for framgangsmåter bygde på tidligere erfaringer.

Hvordan gruppeinndelingen ble bestemt, var også avhengig av i hvilken grad læringsprosess ble sett som noe som målrettet kunne tilrettelegges. Liten klasse og få elevgrupper så ut til å skape gode muligheter for både tilrettelegging av samarbeid, oppfølging og fleksibel samhandling når forholdene lå til rette for det.

Samarbeid på tvers av evnenivåer i slik samfunnsfaglig sammenheng syntes særlig å kreve *refleksiv bevissthet* om hvordan de kunne forholde seg til hverandre og støtte hverandre i samarbeidet. Samarbeidet elevene imellom dreide seg i slike faglige sammenhenger oftere om elevgruppens samlede ansvar enn om enkeltelevs ansvar for medelev. Dette krever refleksiv bevissthet på flere nivåer enn når samarbeidet er mer konkret tilrettelagt, slik som det f.eks. er i hvert fall i enkelte situasjoner når elevene arbeider mer individuelt i progresjonsfag. I

progresjonsfag vil undervisning gi andre og mer direkte muligheter til at to og to kan hjelpe hverandre i individuelt arbeid, uformelt eller formelt tilrettelagt av lærer. Lærerne viste til mye uformell, men også noe formell samhandling mellom elevene på tvers av alderstrinnene i slike faglige sammenhenger. For at samarbeidet skal fungere hensiktsmessig, er imidlertid holdningene som samarbeidet bygger på viktig i alle samarbeidssammenhenger. At elevene hjelper hverandre i arbeidet, må i utgangspunktet betraktes som en viktig ressurs. På grunn av særegne trekkene ved aldersblandingen har dette vært mer utbredt strategi i fådeltskolen enn i fulldeltskolen (Vestre 1980, s. 130-132).

Ved systematisk vektlegging av prosessmål syntes også elevenes assistering av hverandre å bli mer funksjonell, både når læreren formelt organiserte fokuseringen på slike prosessmål, og som grunnlag for mer uformelt samarbeid. Når læreren organiserte elevsamarbeidet, kunne hun samtidig sørge for at det ble gitt tilbakemelding fra den som hadde fått hjelp. På denne måten lærer den som bistår å gi assistanse.

Strukturert tilrettelegging gjennom metodebruk, som f.eks. involveringspedagogisk «Klasse-møte» og strukturer for samarbeidslæring og prosjektarbeid, syntes å gi et viktig grunnlag for *gjennkjennelse* knyttet til strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling (jfr. kap. 10.1.1). Sammen med *gjennkjennelse* knyttet til faglig innhold gjennom opplevelse av kunnskapsstoffets relevans og aktualitet syntes strukturert tilrettelegging å styrke elevenes engasjement. Slik tilrettelegging syntes å styrke kommunikasjonen mellom partene og deres *intersubjektive refleksive bevissthet* om strukturer for arbeid og samhandling (jfr. kap.10.1.3). Når elevene hadde uklart refleksiv bevissthet om handlingsmønstre, syntes de å trekke med seg følelsene knyttet til usikkerhet om hvordan de skulle forholde seg i arbeid og samhandling over i påfølgende undervisningssekvenser. Et forståelsesgrunnlag utviklet på både kognitivt, ferdighetsmessig og sosialt plan syntes å utgjøre et viktig grunnlag for å kunne gå inn i undervisningens interaksjon (jfr. kap. 10.1.2)

Vektlegging på selvforvaltning som ikke hadde sitt erkjennelsesgrunnlag i *refleksiv bevissthet om framgangsmåter i arbeid og samhandling*, strukturer som kunne kommuniseres og evalueres, syntes å føre til mindre stabilitet på et visst nivå i elevengasjementet. I uformell en til en interaksjon i hverdagslivet forventer en at mennesker spontant tilpasser seg hverandres responser og grenser. Når en gruppe mennesker er samlet i en undervisningssammenheng, krever dette strukturer som ivaretar roller og fellesskap.

Another qualification is that there is evidence for the value of a teacher's modeling of competence to be learned on the one hand, [...] and for the learner's consolidation of competence through its application in self-directed expression and problemsolving on the other [...]. What we envision is a sequence or playing back and forth between activities embodying different forms of control [...].

Developmentally, it may occur, not as a step between teacher or learner control, but as a step beyond teacher and learner control, the resolution of a conflict for control. What one sees in classrooms that have not taken this step is the polarization of controls between the teacher and the learner (Grannis 1978, s. 32).

Interaktiv samhandling krever at alle partene som inngår i situasjonen, har intersubjektiv refleksiv bevissthet om de strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling som står i sentrum i den aktuelle situasjonen. På samme måte som læreren trenger bevissthet om hva arbeidet krever av elevene, trenger også elevene bevissthet om hvordan de kan forholde seg i

arbeidet og samhandlingen. Slik intersubjektiv refleksiv bevissthet letter interaksjonen, og skaper avklarte og trygge ramme for arbeidet. Begrepet «støttende stillas», først beskrevet av Wood, Bruner og Ross (1976) er utviklet med direkte tilknytning til Vygotskys utredning av betydningen av samsvar mellom barnets sosiale omgivelser og kunnskapstilegnelse (Bruner 1985). Med refleksiv bevissthet om framgangsmåter som ramme for arbeidet er det også enklere å fokusere på delmål. Barns utviklingssone er bestemt ut fra hva de «nesten mestrer» (Vygotsky 1978). Undervisning utgjør en helhetlig situasjon for barnet. Refleksiv bevissthet om strukturer for framgangsmåter blir en støtte som ramme for fokus på avgrensede dimensjoner i arbeidet og for barnets mestringsnivå. Når elevene er trygge og har forståelse av hvilke strukturer de må forholde seg til, kan de også utfolde seg mer kreativt og arbeide på egen hånd.

I konstruksjonen av undervisningsprogram blir det viktig å frembringe handlingskompetanse og refleksiv intelligens. Elevenes egen rasjonalitet må utvikles i form av deltakelse i betydningsfulle aktiviteter. Initieringen inn i aktiviteter for bevisstgjørelse av elevenes egen psyke krever at undervisningen blir en sosial prosess. Om elevene tyder hensikten med atferden (til læreren og andre medelever), etableres undervisningen som sosial prosess mellom samhandlende. De eventuelle gester med henvisning til bestemte mål blir gjensvart. Gestene får mening. Stimuli er først gester om en «ser» en hensikt i dem. Gestene blir besvarbare. (Dale 1986, s. 36)

Schutz (1972, s. 118) kaller disse gestene for «tegn». I en interaksjon «leser» aktøren «tegnene» i konteksten. I en undervisningskontekst er der så mange «tegn» som må forstås hvis undervisnings- og læringsprosessene skal «flyte» godt (Shavelson 1987, s. 492: «flow of activity»). En samforent forståelse er grunnlag for stabilt elevengasjement og en forutsetning for selvforvaltning i en undervisningskontekst.

Mye læres gjennom de modeller andre mennesker, situasjoner og arbeidsprosesser gir (Hansen 2000, s. 95). Det synes derfor å være av avgjørende betydning at læreren hjelper elevene å arrangere arbeidet sitt på måter som gir dem gode erfaringer med å arbeide sammen. Gode sosiale relasjoner elevene imellom avhjelper med positive opplevelser i undervisningssituasjonen (Sørli og Nordahl 1998, s. 265). Positiv samhandling utvikles når undervisningen gir elevene følelse av suksess og egenverd.

The main point to get across to children is that how we feel does not suddenly come from nowhere. It comes largely from what we already believe about events or our situation in them (Barnes 1993, s. 33)

Hvis vertikal demokratidimensjon skal balanseres i forhold til en horisontal demokratidimensjon, må det i et undervisningsfellesskap utvikles intersubjektiv, refleksiv bevissthet om strukturer for arbeid og samhandling som ivaretar alle parter. Slik uttrykt felles bevissthet gir et grunnlag for at alle kan få reelt medansvar. Uten slike arbeidsbetingelser blir det vanskelig for elevene å mestre samhandlingen og de krav arbeidsprosessene stiller. Dette gjelder særlig i krevende gruppe-arbeidsprosesser. Det blir også vanskelig for læreren å stimulere elevenes læringsprosesser mot de brede mål arbeidsprosessene impliserer.

Undervisningssituasjoner som var preget av lærerens valg, slik som lærerstyrt undervisningsdialog, ga preg av en viss gyldighet når slik undervisning var knyttet til en god dialog mellom lærer og elever. Reell gyldighet for elevene forstås imidlertid som elevengasjement ut fra selvforvaltning (kode E1). Dette innebærer elevstyring og selvstendige valg. Selvforvaltet gyldighet er et sentralt siktemål, men vanskelig å oppnå for alle elevene til enhver tid.

Engasjement ut fra saklig interesse og ansvarfølelse (kode E2) kan sies å utgjøre en viss form for gyldighet, en form som en må regne med også skal være en del av det helhetlige bildet i en klasseromskontekst på vegen mot utvikling av rammebetingelser for reell selvforvaltning. Læringsprosesser der elevene kunne arbeide selvstendig fordi de hadde forståelse av hvordan de kunne gå fram i arbeid og samhandling, ga mest tydelig og stabilt engasjement hos elevene sett som helhetlig gruppe. Selforvaltning syntes å kreve et visst forståelses- og erfaringsgrunnlag (intersubjektiv refleksiv bevissthet) med hensyn til framgangsmåter for arbeidet. Et slikt grunnlag for både arbeid og samhandling var særlig påkrevet i prosjektrettet gruppearbeid. Arbeid med praktiske arrangementer syntes i mer utbredt grad å bygge på en viss refleksiv bevissthet i form av refleksiv henvendelse og henvisning, se kap. 10.1.3.

Hvis alle elevene skal tilgodeses i et læringsmiljø, krever dette vektlegging på og kommunikasjon om brede utviklingsmål, og i tråd med dette involvering, empati og rom for kreativ utfoldelse for alle parter. Det krever også at strukturer ikke oppleves som fasttømret, men utvikles i en kommunikasjon om nye utfordringer i en utviklingsprosess. Fasttømrete strukturer hører heime i en kultur med patriarkalske trekk.

Utvikling av strukturer som styrker samhandling og ansvarstaking, kan ses som grunnleggende krav til undervisning av en gruppe elever på tvers av målsetninger og læreplanvektlegginger. Tydelig tilrettelegging synliggjør de virksomme læringsprosessene uansett hvilke måldimensjoner som er tenkt ivaretatt i denne tilretteleggingen.

Making sure that the students understand what is to be learned and why can be viewed as one step toward preparing students to share responsibility with the teacher for their own learning. An important complementary step is to provide students with skills and procedures that give them capacity to learn independently. Teachers can accomplish this by explicitly modeling and instructing their students in information processing, sense making, comprehension monitoring and correction, problemsolving and other metacognitive strategies.

(Porter og Brophy 1988, s. 79).

At målsetninger uttrykkes og arbeidsprosesser evalueres i fellesskapet, gir også større mulighet til at de enkelte elevene kan ta personlig stilling til det som skjer. Tydelighet gir også større grunnlag for å uttrykke motforestillinger og alternative synspunkter. Det er vanskelig å ta stilling til noe som er for vagt forstått til at en kan ta stilling til det.

Eksisterende, generelle trekk ble ut fra forskjellige konsensusbudskap målbåret av trendsettende elever. Disse elevene hadde forholdsvis stor innflytelse over rådende handlingsmønstre når tilrettelegging for læringsprosesser i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv ikke fikk en viss tyngde. Sterk vektlegging på kognitiv kunnskap og ytre normstyring, enten det er lærer eller elever som setter disse måldimensjonene i sentrum, gir lett vinnere og tapere. Når noen samhandler godt med læreren, kan det være vanskelig å se at andre blir manipulert inn i en underordnet rolle. Den begrepsklargjøring og de strukturer for framgangsmåter og samhandling som forståelse i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv representerte, syntes å gi et mer reelt demokratisk grunnlag.

Når læreren framhevet undervisningen som interaksjonell samhandling, og systematisk tilrettelagt å bevisstgjøre elevene på hva arbeidet krevde av dem, syntes denne tilretteleggingen å utvikle

intersubjektiv, refleksiv bevissthet som grunnlag for aktiv deltaking. Slik tilrettelegging gjorde at læreren kunne ivareta både en vertikal og en horisontal demokratidimensjon, og en målrettet utviklingsprosess. Den bevisstgjøringen som dette førte til, syntes sammen med en kultur preget av empati og involvering å skape en målrettet samarbeidskultur og en rolig og harmonisk atmosfære. Med klar tilrettelegging og samforent kontroll mestret elevene å styre også vanskelige samarbeidsoppgaver og fungere selvforvaltet.

Oser (1994, s. 106) konkluderer fra empirisk forskning på moralske perspektiver i undervisningen, med at elevene ga bedre vurdering til de lærerne som foretrakk diskursorienterte strategier. Slike lærere fikk bedre vurdering enn de som reagerte på en ikke-diskursiv måte med hensyn til mellommenneskelig respekt og evne til tilrettelegging. Med en diskursorientering følte også elevene seg generelt mer vel i klassen.

Diskursen ble i Oser sin sammenheng vurdert som et grunnlag for effektivitet. Samtidig ble effektivitetsspørsmålet drøftet i relasjon til moralsk ansvarlighet (ibid. s. 94). Det er vanskelig å generalisere uavhengig av forståelse av helhetlig kontekst. For å oppnå det brede målrepertoaret som L97 viser til, er det likevel innlysende at en diskursorientering gir bedre grunnlag for helhetlig læring. Dette aktiverer forståelse av prosedyremessige framgangsmåter og *refleksiv bevissthet* om handlingsmønstre knyttet til både involvering, demokrati og medansvar.

I en samfunnsfaglig undervisningskontekst er det et avgjørende kriterium at diskursen er tilgjengelig for alle. Diskursen skal ivareta en balansegang mellom vertikal og horisontal demokratidimensjon for mange individer på samme tid. De balansegangene dette impliserer, duker for motstridende interesser og konflikter. Slike konflikter er en naturlig del av at mange mennesker skal samhandle og forsøke å finne fram til måter å samhandle på som tjener fellesskapet. Det utgjør en svært vanskelig balansegang å forsøke å ivareta en diskurs som er tilgjengelig for alle, og som på samme tid er forpliktende strukturer. Denne balansegangen vil også være noe forskjellig i forskjellige faglige sammenhenger. Det viktige i en slik balansegang i samfunnsfaglig sammenheng synes å være bevisstheten om balansegangene i seg selv, og bevissthet om at en alltid er inne i en utviklingsprosess.

Oser (ibid., s. 106) viste til at sveitsiske lærere tenderte å fokusere på forpliktende strukturer bare når de hadde behov for å rette oppmerksomheten spesifikt mot disse dimensjonene. De tenderte derimot å gi prioritet til elevomsorg.

I Norge har vi også hatt lite tradisjon på å vektlegge den sosiale dimensjonen integrert i undervisningstilretteleggingen, selv om mange skoler etter hvert har utviklet sosiale handlingsplaner. Den sosiale dimensjonen ses da som noe som kommer i tillegg til undervisningen, og er knyttet til spesielle utfordringer som oppstår. Dette er nok et allment trekk som henger igjen ved undervisning.

Bru (1998, s.8) gjorde en undersøkelse av sammenhenger mellom skolemiljø og psykososiale vansker hos elever i 5. og 8. klasse i bygder, tettsteder og byer i Norge. Han fant at elever i små klasser var mer positive enn elever i større klasser til den emosjonelle støtten de fikk fra læreren. For elever som hadde psykososiale vansker så også opplevelsen av støtte fra læreren ut til å bety mer blant elevene i små enn i store klasser (s. 20). Den direkte sammenhengen mellom elevenes

opplevelse av lærerstøtte og emosjonelle problemer var imidlertid svakere (s. 30). Undersøkelsen viste generelt ingen forskjeller mellom små og store klasser i omfanget av psykososiale vansker (s. 20) og utagerende atferdsvansker (s. 28). For disse problemene syntes relasjoner mellom medelever å være den viktigste faktoren (s. 13). Resultatene viste klar sammenheng mellom det å ha venner i klassen og det å ikke bli utsatt for mobbing og plaging.

Bru (1998, s.12) konkludert med at samhandlingen elevene imellom kunne bedres ved at læreren vektla å utvikle gode mellommenneskelige relasjoner, og forsøkte å redusere konkurransen om makt i klassen. Han påpekte at lærerens måte å lede klassen på, ved å gi god faglig hjelp, bygge relasjoner til elevene og være en aktiv normsetter for elevenes atferd overfor hverandre, kunne øke elevenes empatiske forståelse for hverandre. Både faglig, organisasjonell og emosjonell støtte eller tilsyn påvirket sannsynligvis elevenes samhandling.

Boyesen (1998) gjorde en undersøkelse av psykososiale vansker i samspillet mellom individ og miljøfaktorer i en Vestlandskommune med skoler i variert bosetning. Hun dokumenterte en klar sammenheng mellom uro i klassen, konsentrasjonsvansker og alle former for psykososiale vansker, særlig utagerende plager (s. 33). Det ble også konkludert med at lærerens evne til å undervise, bry seg om og gi tilsyn og oppfølging hadde stor betydning (s. 31). Mangel på gode og nære venner så ut til å kjennetegne elever med utagerende problemer (s. 33).

Disse undersøkelsene støtter sterkt opp om forståelsen av de handlingsmønstrene som trådte fram i mine case. Her syntes det også som at generelt læringsmiljø i undervisningssituasjonene påvirket den uformelle samhandlingen elevene imellom. Den kraften som ligger i modell-læringen var svært synlig i flere sammenhenger i disse undervisningseksemplene, både positivt og negativt.

Med større selvforvaltning enn elevene hadde forutsetninger for å mestre, ble maktfordelingen i elevgruppen skadelidende. Elevgruppen ble også skadelidende når det eksisterte sterke krav om tilpasning. I begge tilfeller ble det for lite fokus på refleksiv bevissthet om brede mål-dimensjoner. Hvis alle elevene og fellesskapet skal kunne ivaretas i en undervisningssituasjon, trengs refleksiv bevissthet om måldimensjoner som på varierte måter kan støtte elevene i fellesskapet. Den maktkampen som lett kan utvikles elevene imellom, kan være mer eller mindre skjult. Sett som handlingsmønstre blir slik maktkamp tydeliggjort. Avmaktsfølelsen er mer nærliggende enn følelse av medbestemmelse for de som taper i denne maktkampen. Reell medvirkning forutsetter felles kommunikasjon om relevante, konkrete utfordringer.

Sørli og Nordahl (1998, s. 263) konkluderer ut fra forskning på problematferd i skolen, med at elevene bør være med og uttrykke hvilke sosiale ferdigheter som er vesentlige i ulike situasjoner i skolen. Elevene bør ha mulighet til å ha medbestemmelse over hvilke sosiale ferdigheter som bør vises og hvilke sosiale normer som skal overholdes. De viser til at den drøftingen som dette innebærer, vil bidra til en eksplisitt klargjøring av sosiale ferdigheter og normer som skal læres, overholdes og brukes.

Videre påpeker Sørli og Nordahl (ibid.) at for barn som for voksne, vil det være lettere å forholde seg til noe som man har et eiendomsforhold til enn noe som andre har bestemt for en. Samtidig framhever de at dette ikke er ment som et absolutt prinsipp. Innen noen områder må det

være slik at skolen og lærerne har bestemt hvordan det skal være. De (ibid., s. 162) viser også til at overdreven vektlegging på tilpasning og lydighet er uheldig. Det kan stilles uforholdsmessig strenge krav til sosiale ferdigheter som heller ikke alltid fungerer godt utenfor skolen.

Selv om drøfting av ordensreglement ble foretatt i flere av disse casene, skjedde dette på måter som impliserte variert grad av diskurs og dermed sannsynligvis også variert grad av følelse av medbestemmelse. Gjennom variert grad av tilknytning til de reelle utfordringene de sto oppe i, åpenhet om utfordringene, felles ansvar for prosedyrer og løsninger, måtte også følelse av medbestemmelse bli forskjellig. Helhetlig konsensusbudskap i situasjonen var bl.a. med og bestemte hvordan denne drøftingen virket. Dette avgjorde om drøftingen kunne bli et grunnlag for utvikling av *inter-subjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til framgangsmåter i arbeid og samhandling.

Læring av sosiale ferdigheter og normer bør dreie seg om ferdigheter knyttet til samarbeid og ansvar, ikke om blind lydighet, autoritetstilpasning og konformitet. Samhandlingen i klassesituasjonen må fokusere på positiv mestring. Utfordringer må drøftes på en involverende måte som impliserer at ulike menneskelige kvaliteter tilgodeses i et empatisk, støttende miljø. Samhandlingen må fungere slik at dette gir elevene modeller for hvordan de skal kommunisere, løse konflikter, samarbeide, vise omsorg, toleranse o.l. Dette krever tilrettelegging for diskurs, tydeliggjøring og oppfølging.

Oversiktligheten og nærheten i slike små fådeltskolemiljøer gir også læreren spesielt gode muligheter for å tilpasse undervisningen både til individuelle forutsetninger og til utfordringer i elevenes livsverden. Dette kan gjøres uten å blande seg alt for mye inn i elevenes private livsverdener. Diskurs og tilknytningen til elevenes livsverden styrker mulighetene for at elevene lærer å forholde seg til målene, ikke bare på et kognitivt begrepsnivå, men også på et ferdighetsmessig og sosialt nivå. Da kan samhandlingen mellom yngre og eldre elever, som hele tiden er til stede som en dynamisk kraft i fådelt skolen, virkelig stå fram som en kvalitet ved slike skoler.

Alle måldimensjoner og evalueringer må forstås individuelt tilpasset. En slik holdning må utvikles som en generell norm for kommunikasjon og samhandling. Dette må også idéelt sett implisere den nymoderne tids rom for individuell subjektivering, en høy selvstendighets sokkel som hverdagskulturelt står til deres disposisjon (Ziehe 2000). I fellesskapet må det finnes en balansegang mellom slik selvstendighets sokkel og miljøets evne til empati og involvering. Dette må ses som en balansegang i relasjon til aktuell klasses funksjonsnivå og kontekst. Sosial samhandling mellom mennesker kan ikke forstås ut fra en harmonimodell.

At elever markerer egne interesser og lærer å ivareta egne behov i sosiale kontekster, utgjør en viktig del av individuelle utviklingsforløp. Selvhevdelse er et grunnlag for at de som voksne kan forholde seg konstruktivt både i profesjonelle og personlige sammenhenger (Fontana 1990, s. 100-101). Slik selvhevdelse må ikke forveksles med arroganse, selvishet eller ufølsomhet. Selvhevdelse betyr frihet til å være seg selv uten å føle seg skyldig av den grunn. Det betyr frihet til å gi uttrykk for personlige behov med samme grad av alvor som vi lytter til og reagerer på andres behov. Slik selvhevdelse impliserer også frihet til å kjempe for sine legitime rettigheter uten å skulle unnskyldes det.

At den enkelte elev gis rom for selvhevdelse er et kjernesporsmål i gyldig undervisning (Ogden 1998, s. 104-112). Det trenger imidlertid ikke være noen motsetning mellom å lære strukturer for sosial samhandling og det å tillates å stille seg utenfor en sosial samhandlingssituasjon når det kjennes maktpåliggende.

Hvert enkelt klassemiljø i disse casene utgjorde forskjellige sosiale virkeligheter for undervisning. Dette er neppe noe fenomen som kjennetegner bare fådelte skole. Det gjelder nok alle skoleslag¹). Fenomenet blir sannsynligvis særlig nærliggende i slike små klasser og oversiktlige miljøer som små, fådelte skoler utgjør.

At det eksisterte store forskjeller mellom små skoler ble dokumentert av Eilertsen (1979) i Rødøyprosjektet. Dette prosjektet viste at det eksisterer sammenhenger mellom demografiske, næringsmessige og sosiale trekk og skolekultur. Skolekulturen påvirkes forøvrig av en gjensidig påvirkningsprosess mellom individuelle utviklingsforløp, profesjonskrav og organisasjonsvariabler (Barnes 1993, s. 17-18). Ut fra dette utvikles særskilte «skolekoder» (Arfwedson 1985). I slike fådeltskolemiljøer synes påvirkningskreftene mellom klassens handlingsmønstre og skolekode å være ganske åpenbare, samtidig som oversiktligheten gir gode muligheter for innovativ påvirkning og utviklingsløp. Følelse av handlingsrom kan gi grunnlag for å prøve ut idéer hvis forholdene ligger til rette for det.

Læreres undervisning må nødvendigvis være preget av lærerens personlighet. De forskjellene som her er avdekket, står likevel sannsynligvis i en større sammenheng enn at det bare dreier seg om den enkelte lærers personlige verdigrunnlag og personlige «takt». Forskjellene kan også forstås som kulturelle ulikheter. Like nærliggende er det å forstå forskjellene som skolekoder (Arfwedson 1985) som har vokst fram i forsøket på å utvikle pedagogisk praksis i en bedre retning.

I forsøket på å utvikle skole og undervisning i en bedre retning har det eksistert en dualistisk tenkning (Hansen 2000). I et slikt dualistisk perspektiv kan for eksempel læring og undervisning settes opp mot hverandre. Undervisningen kan betraktes som et motivasjonsproblem uten fokus på det kommunikasjonsproblem som kan være knyttet til dette. Selv om det er relevant å sette dimensjoner som induktiv eller deduktiv undervisning opp mot hverandre i bestrebelsene for å utvikle en bedre undervisningspraksis, gir ikke slike «sannheter» det fulle bildet av hva som kreves i en god undervisningssituasjon. Slik dualistisk tenkning har avspeilet seg i pedagogisk debatt så vel som i pedagogisk litteratur og forskningsresultater. Læreren må forholde seg til så mange «sannheter» på en gang. Da kan det være lett å gi en «sannhet» forrang i de vanskelige balanseanger som undervisning innebærer.

9.1.3 Fellestrekk i relasjon til kognitiv kunnskapsproduksjon, men intersubjektiv bevissthet støttet i variert grad opp om en bred kunnskapsproduksjon

Kognitiv kunnskapsproduksjon dreier seg om å sette faglig, kognitiv læring i sentrum. Slik kunnskapsproduksjon ligger implisitt i de faglige målformuleringene, og har alltid vært skolens fremste måldimensjon. En bred kunnskapsproduksjon impliserer flere måldimensjoner på samme tid i en helhetlig læringsprosess.

Generelle trekk på tvers av casene

Kognitiv kunnskapsproduksjon sto mest sentralt i alle casene. Fokus var rettet mot faglig-kognitiv forståelse av samfunn som begrep og samfunn eksemplifisert i form av klassemiljø, skolemiljø, familie eller generelt oppvekstmiljø. Kognitiv og metakognitiv bevissthet støtter imidlertid opp om hverandre i læringsprosessene, på lignende måte som kunnskapsproduksjon er knyttet til ferdighetslæring så vel som til sosial læring. Dette dreier seg om vanskelige balanseanger knyttet til spesifikke måldimensjoner.

Vektleggingen på sosial samhandling i form av gruppearbeid og plenumsdrøfting tilkjennega en bevissthet om betydningen av at emnet impliserte læring på både kognitivt-kunnskapsmessig, ferdighetsmessig og sosialt plan. Samtlige lærere hadde også tilgodesett innslag av praktisk samhandling ut over faglig samarbeid i gruppearbeidene. Dette skjedde bl.a. i form av samhandling ved lagning av rollespill eller ved å gjøre noe for andre.

Alle lærerne forsøkte gjennom en dialog med elevene å utvikle en kunnskapsproduksjon knyttet til elevenes opplevelser og erfaringer. Grad av aktualisering og diskurstilnærming avgjorde hvor helhetlig denne kunnskapsproduksjonen ble, og hvilke kunnskapsdimensjoner dette impliserte.

Forskjeller mellom casene

Med et konsensusbudskap med stor vektlegging på vertikal demokratidimensjon uten at sosiale holdninger og empati ble målrettet integrert som prosessmål i undervisningsoppleggene, ble fokus i case 1 i hovedsak rettet mot kognitiv kunnskap. Når noe skjedde i den uformelle samhandlingen, ble flere måldimensjoner tatt opp til drøfting. Elevene syntes å være seg bevisst egen medbestemmelsesrett. Noen av elevene var tydelig trendsettende elever. Ferdigheter knyttet til gjennomføring av hyggestund med de yngste elevene og kulturelt arrangement impliserte flere måldimensjoner. Dette syntes også å bygge på refleksiv bevissthet om handlingsmønstre. Det at det mer kognitivt fokuserte tredje opplegget kunne ses i sammenheng med det praktiske fjerde opplegget, styrket bredden i kunnskapsproduksjonen.

I case 2 ble det med en tydelig tyngde i en vitenskapelig-rasjonell retning, en helhetlig tenkning som ivaretok flere måldimensjoner på samme tid. Dialog om *strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling* syntes også å styrke engasjementet, ikke minst følelsesdimensjonen i sammenhengen. Dette syntes å duke for helhetlig læring.

I case 3 tilkjennega læreren et konsensusbudskap med forholdsvis stor vektlegging på en vertikal demokratidimensjon. Dette tilkjennega hun til tross for problemer med å opprettholde ro og orden i undervisningssituasjonen. Problemer med trendsettende elever gjorde det nærliggende å ty til selvforsvarende, patriarkalske strategier. Det ble dermed nokså mye sprik med hensyn til hvilket konsensusbudskap elevene hadde å forholde seg til. Dette syntes å føre til en del negativ medlæring. Vektleggingen på en vertikal demokratidimensjon førte til at trendsettende elever fikk svært stort handlingsrom. Med sprikende balansegang i helhetlig konsensusbudskap syntes forsøk på å dempe disse elevenes dominans å føre til at de fikk enda større behov for selvhevdelse. Selv om mange av oppleggene impliserte handlingsrettete og sosiale måldimensjoner, syntes det uklart hvilke bevissthetsnivåer og brede måldimensjoner dette representerte.

Lærerens vektlegging på mellommenneskelig kommunikasjon og humor i case 4, kombinert med tydelig ytre styring, syntes å skape særegne kvaliteter i samhandlingen og lette den totale kunnskapsproduksjonen. En del trekk fra vitenskapelig-rasjonell tenkning ga en viss bredde i måldimensjoner og støttet denne kunnskapsproduksjonen ytterligere. Vag intersubjektiv bevissthet om metodebruk i krevende gruppeprosesser knyttet til prosjektarbeid hemmet både kognitiv, ferdighetsmessig og sosial kunnskapsproduksjon .

I case 5 ble kognitiv kunnskapsproduksjon svært framtreddende. Dette ble framtreddende til tross for at en del andre måldimensjoner ble vektlagt, slik som f.eks. ferdigheter med å notere selvstendig fra plenumsdrøftinger og å vente med å spørre til læreren hadde snakket ferdig. Varierte måldimensjoner var ikke prosedyremessig koplet sammen i en dialog om relevante utfordringer og løsningsforslag. Tematisk innhold ble forsøkt gjort relevant. Det kognitive ble likevel stående i fokus når dette ikke impliserte prosedyremessige framgangsmåter som sikret horisontal demokratidimensjon. Drøftingene forholdt seg på et generalisert kognitivt plan. Et konsensusbudskap som satte kognitiv kunnskap i sentrum, syntes også å bli målbåret av trendsettende elever. Sterk fokus på kognitiv kunnskapsproduksjon tonet ned fokus på varierte måldimensjoner. Sosial måldimensjon ble foretrukket fokusert kognitivt gjennom fortellinger. Knyttet til handlingskompetanse ble sosiale mål fokusert først når problemer oppsto. I opplegget med hyggestund for barnehagebarna ble sosiale måldimensjoner praktisk fokusert uten at det gikk fram at dette ble kognitivt tematisert.

Oppsummering av trekk ved helhetlig kunnskapsproduksjon

Det kunnskapsgrunnlaget som disse lærerne bygde sin undervisning på, dreide seg om en balansegang mellom flere måldimensjoner. Som Oser (1992, 1994) påpeker, må det brukes mange innfallsvinkler for utvikling av mellommenneskelig toleranse og sosial læring. Innfallsvinklene har likevel sin styrke og sine svakheter i relasjon til opplevd undervisningsgyldighet. Hvordan balansegangen mellom ulike måldimensjoner gir seg utslag som sosial produksjon avhenger av mange forhold.

Til tross for kontekstuelle likhetstrekk og læreplanens sterke målstyring sprikte praksis og de måldimensjonene som lærernes tenkning impliserte i svært forskjellig retning. Uten tilrettelegging for bevisstgjøring om helhetlige prosessmål syntes faglig kognitiv kunnskap å få ensidig dominans. Dette syntes å være tilfelle ut fra konsensusbudskap med en viss tyngde i patriarkalske, utdanningspolitiske trekk, men også ut fra konsensusbudskap med tyngde i demokratiske trekk med dominerende vektlegging på vertikal demokratidimensjon.

Fokus på læringsprosesser syntes å kreve både tydelig tilrettelegging og åpen dialog om brede målsetninger som del av denne tilretteleggingen. Kommunikasjonen mellom lærer og elever syntes å styrke slik bevissthet på flere nivåer, både som følelsesdimensjon, som kommunikativ handling og som kognitiv forståelse. Dette syntes også å stimulere til kritisk refleksjon.

Gyldig undervisning framsto først og fremst som interaksjonell samhandling og kommunikasjon om denne samhandlingen. Dette framhevet den sosiale siden ved læringsprosessen. God sosial utvikling er avhengig av positive opplevelser i undervisningssituasjonene (Sørli og Nordahl 1998, s. 269). Læring som skal oppfylle læreplanens måldimensjoner skjer i stor grad som helhetlig læring og metakognitiv bevissthet på flere plan.

Ved at alle utviklingsmål blir ivaretatt, blir det enklere å se de forskjellige elevenes mestring. Kompetanse og mestring er en viktig forutsetning for at hver enkelt kan delta i samspill og samhandling med andre på en positiv måte. Alle trenger å føle seg verdsatt (Gjærum, Grønholt og Sommerschild 1998). Det er størst sjanse for å oppleve kompetanse og mestring på et eller annet område når både kognitive, ferdighetsmessige og sosiale mål (affektive mål og sosial handlingsberedskap) involveres i læringsprosessene, jfr. Vernerssons modell i kap. 5.2.1.

Forutsetningen for opplevelse av å mestre noe er tilhørighet til et sosialt fellesskap. Kompetanse kan betraktes som et integrerende begrep som i vid forstand refererer til evnen å generere og koordinere fleksible tilpasningsreaksjoner på krav, og til å integrere og utnytte mulighetene i miljøet (Waters og Sroufe 1983, s. 80). Ressurser i miljøet ses da som alt som kan støtte og stimulere utviklingen av evnen til å koordinere tanke, følelse og handling. Samtidig kan ikke disse miljøressursene forstås uavhengig av behovene hos de som miljøet skal være verdifullt for. Dette viser til det relasjonelle i kompetansebegrepet. Som elevenes motivasjon kommer miljøressursene til uttrykk som «the greatest possible satisfaction of needs and desires, given the circumstances» (Dodge, Asher og Parkhurst 1989, s. 122).

9.1.4 Lærernes tenkning og planlegging synes lett å havne i et selvforsterkende spor, og hemmer det brede målrepertoar som læreplanen framhever

Med selvforsterkende spor menes at læreren er opptatt av enkeldimensjoner som er av betydning for gyldig undervisning, og at betydningen av denne dimensjonen lett forsterkes når læreren engasjerer seg i den tenkningen denne måldimensjonen bygger på.

Generelle trekk på tvers av casene

Læreres tenkning og planlegging kan ikke forstås uavhengig av relasjon til interaktive handlingsmønstre. Klasseromsledelse må som all annen ledelse være situasjonstilpasset (Ogden 2001, s. 152). Enkelte klasser kan ha behov for voksenstyring hele tiden, mens andre klasser i perioder kan styre seg selv. Dette stiller krav til didaktisk tenkning og planlegging i relasjon til aktuelle handlingsmønstre.

I flere av disse casene var lærerens tenkning og planlegging mer preget av vektlegging på enkelte måldimensjoner enn av spørsmålet om tilpasning til elevenes utgangspunkt. Dette var framtrede selv om elevenes utgangspunkt ble sett som viktig didaktisk relasjon i den tilbakeskuende analysen av undervisningen.

Ivaretagelse av alle de dimensjoner som læreplanen krever ivaretatt i undervisningen, krever vanskelige balanseger. I den kompleksitet som undervisning utgjør, er det vanskelig å få den handlingsrettete tenkningen til å involvere mange måldimensjoner på en gang. Når praksisnivået utvikles, er det lett å se de eksisterende kvalitetene og forglemme alle de formale dimensjonene som skal ivareta helheten i undervisningen.

I drøftingen av undervisningen i et tilbakeskuende perspektiv hadde lærerne og jeg den samme forståelse av elevenes opplevelse av gyldighet registrert som elevengasjement. Slik opplevelse viste tydelig betydningen av engasjement både på et kognitivt forståelsesplan, som handling gjennom innforståtte handlingsmønstre og som opplevelse av sosialt miljø og velbefinnende. Dette dreide seg om både kognitive kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål av affektiv karakter og sosial handlingsberedskap. Samordnet gyldighet på alle disse områdene så ut til å gi best grunnlag for elevengasjement.

Forskjeller mellom casene

Læreren i case 1 framhevet elevenes selvstendige tenkning. Dette impliserte at elevene skulle bli lyttet til, gis rom for å gjøre egne valg bygget på egne verdier, få erfare konsekvenser og lære å tolerere hverandre gjennom de utfordringene de møtte. Hun var opptatt av at hun ikke skulle styre elevene for mye, og ønsket at de selvforvaltet skulle ta ansvar og løse de utfordringer de møtte. Når hun ledet arbeidet, slik som i plenumsundervisning og plenumsoppsummering, sørget hun for å trekke alle med. Vektlegging på selvforvaltning i elevenes gruppeprosesser, uten å tydeliggjøre og kommunisere krav til denne selvforvaltningen, ga imidlertid trendsettende elever stor makt og innflytelse. Slike maktkonstellasjoner i elevgruppen må nødvendigvis virke negativt på klassemiljøet, til tross for lærerens vektlegging på å komme den enkelte i møte og skape livsnære og relevante læringssituasjoner.

I case 2 var læreren mest opptatt av hvordan hun kunne utvikle handlingsmønstre som gjorde at undervisningen ble en positiv opplevelse for alle parter. Som del av dette vektla hun metodebruk som impliserte kommunikasjon med elevene om framgangsmåter og evaluering, og tilrettela for ivaretagelse av både vertikal og horisontal demokratidimensjon. Dette så ut til å utgjøre et godt grunnlag for utvikling av *refleksiv bevissthet om strukturer for arbeid og samhandling*. Hun mente imidlertid at læreren kanskje heller ikke skulle blande seg inn i alt elevene var opptatt av.

I case 3 var læreren opptatt av det kunnskapsinnholdet elevene skulle lære. Hun håpet at de i hvert fall fikk med seg små drypp av kunnskap. Forøvrig var hun også sterkt opptatt av de sosiale mekanismene i læringsmiljøet, noe hun først og fremst assosierte med mellommenneskelig empati og tidligere lært atferd. Hun uttrykte at elevene kanskje følte at hun ikke forstod dem. Verdien av kvalitetene i den uformelle samhandlingen i oppvekstsenteret søktes overført på generelt nivå til undervisningssituasjonen. Dette stilte krav om selvforvaltet ansvar ut fra autonom, kognitiv tenkning. Når elevene ikke tok det ansvaret, ble represalier og tilsnakk resultatet. Innforståtte handlingsmønstre i slike undervisningssituasjoner som stiller visse formelle krav til framgangsmåter og samhandling, er noe som utvikles over tid og som har sine røtter i helhetlig kontekst. Med en balansegang mellom autonom selvforvaltning og ytre kontroll hadde lærer og elever kommet inn i en vanskelig sirkel. Ytre kontroll signaliserte kritikk og medførte forsvarsstrategier og maktkamp.

Læreren i case 4 la stor vekt på mellommenneskelig kommunikasjon og samhandling. Hun fokuserte på positiv tenkning, på å vise empati og omtanke, og på å ha kontakt og skape en god stemning i undervisningen. Dette ble kombinert med ytre krav om ro og orden. Generell varme i den mellommenneskelige samhandlingen og en viss kommunikasjon knyttet til handlingsmønstre gjorde at ytre krav om ro og orden ikke hadde ført samhandlingen mellom lærer og elever inn i en negativ sirkel. At læreren generelt syntes å signalisere ytre krav til den enkelte elev i stedet for kollektivt, syntes også å styrke mulighetene til at ytre krav ikke opplevdes som kritikk, men som konstruktiv samhandling.

I case 5 vektla læreren faglig-kognitiv kunnskap kombinert med ytre krav om ytelse, ro og orden. De ytre kravene syntes å videreføres av trendsettende elever. Undervisningskulturen fikk dermed, til tross for at læreren forsøkte å vise en åpen og lyttende holdning til elevene, et visst preg av innordning. Læreren hadde også en viss forståelse av betydningen av å kommunisere om de virksomme læringsprosessene. Det syntes imidlertid ikke å ha blitt utviklet handlingsmønstre som gjorde kommunikasjon om mål og samhandling i et bredt målperspektiv til en naturlig rutine. Dette skyldtes, tror jeg, slik læreren selv var inne på, innarbeidet metodebruk. Denne metodebruket vektla ikke utvikling av intersubjektiv refleksiv bevissthet i et bredt målperspektiv.

Oppsummering av at tenkning og planlegging lett syntes å havne i et selvforsterkende spor, og hemmer et bredt målrepertoar

På tvers av ulike preferanser i sin tenkning tiller lærerne lett enkeltdimensjoner stor betydning i sin didaktiske analyse. Fokus på enkeltdimensjoner betegner det Wagner (1984) kaller «a knot», et begrep som viser til imperative kvaliteter i en persons tenkning. For en lærer kan dette innebære at hun er opptatt av å unngå at noe skal skje, hva hun må gjøre eller elevene burde gjøre. Noen ganger krenkes eller kommer slike imperative kvaliteter i konflikt med hverandre. Tankeprosesser går i sirkel, og som lærer er hun i et subjektivt dilemma. Det syntes dermed vanskelig å finne en alternativ rutine når de forventete forhold ikke var innen akseptabel toleransegrense. Da var det for flere av lærerne nærliggende å ty til patriarkalske, selvforsvarende strategier. Dette kunne føre til at ulike verdier kom i konflikt med hverandre.

Det ble lett målperspektiver som sprikte for mye og motvirket hverandre, i stedet for bevisste balanse ganger tilpasset eksisterende handlingsmønstre.

I samhandlingen mellom lærer og elever er det lett å komme inn i gode eller vonde sirkler. Vektlegging på enkeltdimensjoner i balanse gangen mellom ledelse og selvforvaltning syntes å gi selvforsterkende tendenser og føre samhandlingen inn i bestemte sirkler.

Som Peters (1984) påpeker, må undervisning i stor grad støtte seg på rutiner. I tilretteleggingen bygger læreren på slike innarbeidete rutiner. Det gjør at hun kan fortette innholdet i undervisningen og reduserer kontrollfaktorene. Hun reduserer sine komplekse informasjonsprosesser til bestemte forhold, slik som f.eks. elevinitiativ eller utførte arbeidsoppgaver. For å kunne gjøre det foregriper hun også på en kumulativ måte mulige reaksjoner fra elevene. I en undervisningsprosess godkjenner læreren automatisk det som skjer, så lenge de forventete forhold er innen akseptabel toleranse grense. Hvis de ikke er det, søker læreren etter en passende rutine. Hvis ingen rutiner er tilgjengelige, reagerer hun spontant og fortsetter undervisningsaktiviteten.

Bevissthet om de mange vanskelige balanse ganger som undervisning krever ivaretatt i relasjon til forskjellige kontekstuelle sammenhenger, er rimeligvis vanskelig å opprettholde når læreren fokuserer på enkeltdimensjoner. Det er vanskelig å ha alle mulige avveininger i hodet på samme tid. Uten bevissthet om de vanskelige balanse ganger undervisning krever, synes det nærliggende å reagere spontant med selvforsvarende, patriarkalske strategier og ytre kontroll.

Behovet for å redusere sine komplekse informasjonsprosesser til noen forhold sammen med behovet for å støtte seg på rutiner, syntes lett å skape problemer med balanse gangen mellom alle de måldimensjonene læreplanen krever ivaretatt. Når undervisningen fungerer innen akseptabel toleranse grense, utvikles handlingsmønstre i relasjon til vektlagte måldimensjoner. En mengde forhold påvirker utviklingen av slike handlingsmønstre (Sarason 1971; Arfwedson 1985). Hvordan handlingsmønstrene utvikles, er avhengige av forhold som lærerens kunnskap, lærerpersonlighet, grunnleggende ideologi, interaksjonen lærer-elev, klassens funksjonsnivå og skolekultur. Situasjonsvariabler og underliggende bearbeiding virker inn på hverandre på spissfindige måter, slik at en del forhold raskt tas for gitte. Det kan da være vanskelig å forstå årsak og virkning i denne kompleksiteten.

9.1.5 Vektlegging på enkeltdimensjoner i undervisningen syntes å være sterkt forankret i lærerens oppfatning av skolekultur

Lærerens oppfatning av skolekultur dreier seg om forståelse av «det dypere nivå av grunnleggende antagelser og formeninger som organisasjonens medlemmer deler» (Schein 1985, s. 6-7). Det dreier seg om forståelse av en felles dominerende skolekultur på tvers av eventuelle oppfatninger om delkulturer og individuelle ulikheter (Berg 1999, s. 26-27).

Generelle trekk på tvers av casene

De enkelte lærernes tenkning og planlegging syntes å ha sine naturlige sammenhenger med deres generelle oppfatninger av organisasjonskulturen ved skolen. Dermed influerte oppfatning av skolekultur deres handlinger i klasserommet. En slik sammenheng kan ikke forstås som at alle lærerne ved skolen tenkte likt. Det må heller ses som sammenhenger på flere varierte måter. Lærerens betraktninger av gyldighet syntes å inngå som oppfatning av å være en del av et gitt, kulturelt mønster.

Lærerne i disse fådeltskolene tilkjennega en forståelse av sine skolekulturer som i stor grad hadde preg av inklusivitet og lojalitet, den form for kultur som iflg. Siskin (1994, s. 99) er karakterisert ved tilhørighet («bundled»). Praktisk undervisningsvirksomhet hadde tydelig relevans til det verdisynet de mente var representativt for det kollegiale fellesskapet. Andre former for kommunikasjonskulturer, som Siskin (ibid.) kaller fragmentert eller splittet kommunikasjonskulturer, blir svært vanskelig å leve med i slike organisasjoner. Det fellesskapet som utvikles kan skyldes at lærere ved slike skoler erkjenner sin egen innflytelse på beslutningsprosessene (Solvik 1987). Nærheten mellom partene gjør at kulturell tilhørighet blir svært tydelig og framtrædende.

Forskjeller mellom casene

I case 1 framhevet læreren fleksibelt teamsamarbeid som framtrædende struktur på organisasjonsnivået. Hun hadde inntrykk av at kollegaene, selv om de kanskje var veldig forskjellige, hadde en god dialog med elevene, og at elevene ble lyttet til.

Læreren i case 2 hadde sammen med sine kollegaer, initiert av skolens ledelse, systematisk arbeidet med utvikling av prosjektarbeidsmetoden. En systematisk ledelseskultur preget også hennes undervisning.

I case 3 var primærsosialiseringen sterkt fremtrædende i hele organisasjonen. Lærerens tenkning var preget av den verdien dette representerer. Samtidig hadde hun problemer med å opprettholde de sekundærprosesser som noen ganger må være til stede i en undervisningssituasjon. Det er imidlertid vanskelig å bryte mønstre preget av primærsosialiseringsprosesser i formelle undervisningssituasjoner uten at dette impliserer endring på flere plan. Slike mønstre griper inn i organiseringen på organisasjonsnivået både forstått som intern organisasjon og i mer utvidet forstand (Dalin 1986, s. 138).

Hun mente at lærerne forsøkte å ha omtrent samme regler og samme grenser med hensyn til hva elevene fikk lov til, men at lærerne jo var forskjellige. Forøvrig syntes hun at de diskuterte alt for lite, både i samarbeidet på trinnet og i samlet kollegium.

Læreren i case 4 tilkjennega en oppfatning av det hun betegnet som en «vi-skole». Denne fellesskapsholdningen kom også generelt til syne i kommunikasjonen med elevene. Hun syntes det var interessant å samarbeide med den andre læreren på trinnet. Samarbeidet var i disse konkrete oppleggene knyttet til undervisningsorganisering og måte å kommunisere på. Felles bevissthet om kommunikasjonsmåte var særlig fokusert i samhandling med eleven med konsentrasjonsvansker.

Selv om det i case 5 så ut til også å herske en god samhandling mellom elever og lærer om mange gjøremål i organisasjonen, lå utfordringen her i å utvikle klarere strukturer for demokratisk elevmedvirkning som ivaretok både horisontal og vertikal demokratidimensjon. Læreren betraktet denne utfordringen som en generell, organisasjonell utfordring. Denne læreren ble av elevene betraktet som ekstra streng i forhold til de andre lærerne. Læreren følte imidlertid ikke at hun var særlig streng. Hun mente at lærerne stort sett praktiserte det samme normsettet.

Læreren trodde at andre skoler i nettverkssamarbeidet var strengere enn det *de* (lærerne ved skolen) var. At hun trakk denne sammenligningene mellom skoler, vitner om følelse av en viss samforent skolekultur. Hun syntes at de hadde et bra teamsamarbeid ved skolen. De sto fritt med hensyn til hva de ville satse på i samarbeidet.

Oppsummering av relasjonen mellom vektlegging på enkeltdimensjoner og oppfatning av skolekultur

Forståelsen av å tilhøre et gitt kulturelt mønster stemmer overens med hva Morgan og Morris (1999, s. 107-111) konkluderte med i sin undersøkelse av elevers og læreres syn på læring og undervisning i England. I en kultur er det en tendens til at medlemmene deler felles fasetter i sine liv så mye at det ikke er nødvendig å kommunisere detaljer. Meninger tas ofte for gitte.

Solstad (1994, s. 346) konkluderte også fra sin sammenlignende studie av skoler i Norge, at det synes å være en klar, men komplisert sammenheng mellom de kulturelle trekkene ved en skole og hvordan dette manifesterer seg i organisasjonen.

Lærers erfaringer er i seg selv skapt av forventninger og verdier, overdragelser som hun hadde med seg da hun kom til skolen (Barnes 1993, s. 18). Verken forventninger eller erfaringer kan imidlertid eksistere atskilt. Skoleverdenen er en sosial verden. Lærers forståelsesrammer utvikles i samhandling med mennesker i den institusjonen hun arbeider. Kulturelle tradisjoner foregriper på et vis lærers forutsetninger og den rollen hun tar (Vásquez-Levy 1993). Samtidig er de grunnleggende antakelsene og formeningene som er utviklet, verken utelukkende av konteksten eller læreren. Det dypere nivå av grunnleggende antagelser og formeninger skapes gjennom sosial interaksjon mellom partene som inngår i skolekonteksten. En del grunnleggende forutsetninger, som skolestørrelse, fysisk utforming av skolearealet og pedagogisk styring, er faktorer som påvirker denne interaksjonen (Siskin 1994, s. 70). De kulturelle tradisjonene har også nær sammenheng med krefter utenfor skolen (Barnes 1993).

For å belyse sammenhengen mellom kulturvariabler viser jeg i det følgende til en undersøkelse av sammenheng mellom klassenivå og organisasjonsnivå. Det er verdt å merke seg at denne undersøkelsen, til tross for at det dreide seg om casestudier, var orientert mot begrepet effektivitet. Om effektivitet forholder seg til mange eller få variabler, blir ikke effektivitetsbegrepet mindre problematisk (Grøterud og Nilsen 1997). Selv om denne undersøkelsen dreier seg om en annen skolekontekst enn den som eksisterer i små, fådelte skoler i Norge, kan kanskje undersøkelsen si noe generelt om sammenhengene mellom klassenivået og organisasjonsnivået.

Sammons, Thomas og Mortimore(1997) forsøkte gjennom casestudier å finne ut i hvilken grad informasjon om variasjoner i skole og faglig prosess var systematisk relatert til effektivitet med hensyn til elevresultater. Ved først øyekast ble de overrasket over at ingen av problemstillingene som var spesielt relatert til undervisningskvalitet, kunne forklare tydelige forskjeller i faglig effektivitet når de ble testet ut i kombinasjon med andre problemstillinger i en flernivåanalyse. Når disse problemstillingene ble testet ut hver for seg, viste de sterk sammenheng med skolens verditilførte resultater. Dette var resultater sett i lys av en del rammeforutsetninger. Resultatene ble da vurdert noe mer reelt i forhold til utgangspunkt.

Først og fremst mener Sammons et. al. (ibid.) at resultatene fra case-studiene viste at effektive skoler ikke bare var skoler med effektive lærere. Undervisningskvaliteten er viktig, men i seg selv ikke nok. Selv om de mer eller mindre effektive skolene ikke skilte seg så tydelig fra hverandre i sine tilnærminger, mener de at det var tydelig at skolevariabler hadde større innflytelse enn klasseromsvariabler når det gjaldt generelle målinger av faglig innsats. Undersøkelsen indikerte at bare noen få skoler viste resultater som holdt et meget konstant nivå på tvers av fag og over tid. Disse skolene utgjorde ekstreme ytterpunkter. De mener at informantene avslørte at de mindre effektive skolene var mindre i stand til å gi eller støtte effektiv undervisning og læring enn de mer effektive. I mindre effektive skoler var det mer nærliggende å legge skylden for manglende effektivitet på eksterne forhold, slik som elevenes forutsetninger i utgangspunktet, og mangel på foreldreinteresse og støtte.

Sammons et. al. (ibid.) konkluderer med at både strategier for og måter å handtere atferd på, er nødvendig for det de kaller effektiv undervisning og læring og dermed elevenes faglige utvikling. Klare retningslinjer leder til et trygt og ordnet arbeidsmiljø. De mener at det ikke var mulig å si at skolens kultur nødvendigvis hadde direkte virkning på elevenes læring og ytelser, men at de indirekte virkningene var klare. At en av de mest effektive skolene tilhørte et sosioøkonomisk mindre heldig stilt område, tok de som tegn på at det hadde stor betydning hvilke kvaliteter skolen skapte totalt sett.

Dette er vurderinger knyttet til en annen skolekultur enn vår. De generelle trekkene som denne undersøkelsen viser til, skulle likevel være overførbare. For i det hele tatt å kunne legge til rette for en god kognitiv, ferdighetsmessig og sosial læring kreves det en kultur som tilsier at sosiale handlingsmønstre ikke forhindrer dette. Samhandling på skolens klassenivå vil også være en del av skolens totale kommunikasjonsnivå.

At skolenivået kom så tydelig fram i Sammons et. al. (ibid.) sin undersøkelse kan, som de selv nevner, skyldes at elevene hadde mange faglærere, og at undersøkelsen dreide seg om utvikling over tid. De små fådelt skolene jeg fokuserer på, vil i stor grad slippe problemer med mange forskjellige faglærere med sprikende perspektiver på det arbeidet som gjøres. Undersøkelsen setter imidlertid fokus på betydningen av organisasjonsnivået, og viser noe av kompleksiteten og mangfoldet knyttet til skolens funksjon og lærerrolle. Den helhetlige konteksten blir kanskje særlig viktig i en liten fådelt skole der den enkelte elev ut over det å forholde seg til egen klasse, i stor grad forholder seg til hele skolen. Enten vi retter fokus mot faglige resultater i snever forstand eller mot læring og utvikling i videre forstand, dreier det seg om utvikling innen en helhetlig, kontekstuell ramme.

En forståelse av en kontekst som sosialt konstruert har to viktige implikasjoner (Siskin 1994, s. 39). For det første antas det at det enkelte klasserommet ikke er åpent bare i forhold til ytre, formelle krav, men i forhold til mer kompleks og underfundig innflytelse, det som impliserer kulturell forståelse. For det andre setter det å forstå en arbeidsplass som sosialt konstruert fokus på den aktive siden av konstrueringen. Kontekstuelle trekk blir således ikke bestemte faktorer. Det blir heller nødvendig forståelse av de handlingsmønstre som er utviklet, og som den enkelte individuelt og kollektivt av sedvane i og utenfor undervisningssituasjonen har lært å forholde seg til.

I likhet med at læreren lett fokuserer på imperative kvaliteter i undervisningen, det Wagner (1984) kaller «a knot», synes det også lett å innta samme rolle i forhold til skolekulturen. Barnes (1993, s. 31) sier at den måten læreren forholder seg til skolekulturen på, kan ses som et forsøk på å forholde seg til det som betraktes som institusjonelle imperativer.

Sirotnik (1990, s. 308) framhever at begrepet kultur for den enkelte lærer ikke betyr internalisering av kulturens verdier, men representerer kontinuerlig arbeid for å reflektere samfunnsmessig, felles referanseramme. Slikt arbeid burde dermed implisere en interaksjon som er tilfredsstillende åpen for konstruktiv kritikk og refleksjon.

I et lite skolemiljø skulle den kulturen som utvikles utgjøre et godt grunnlag for helhetlig, kritisk refleksjon, strukturert ledelse og utvikling. Kollegiale forhold og oversiktlig miljø gjør det forholdsvis lett å gjennomføre analyser, samle idéer og oppmuntre hverandre gjensidig (Solvik 1987). Samtidig kan nærheten virke selvforsterkende på det allerede tatt for gitt. Fornemmelsen av nærhet kan hemme strategisk ledelse og strukturert samarbeid, utvikling av den bevissthet som trengs for å kritisk analysere og utvikle.

9.1.6 Variert kildebruk og langsiktig planarbeid

Med variert kildebruk menes at læreren bruker forskjellig kildetilfang, som f.eks. kilder i nærmiljøet, opplysningsbrosjyrer, metodebøker, emnebøker eller internett i tillegg til lærebok. Slik kildebruk omfatter også nettverkssamarbeid med andre skoler. Kildebruken kan koples til planarbeid, og implisere tverrfaglighet og lokal tilpasning. Langsiktig planarbeid omfatter planarbeid på halvårs- eller årsnivå.

Generelle trekk på tvers av casene

Alle disse lærerne hadde i stor grad frigjort seg fra en lærebok i tilretteleggingen av undervisningen. Undervisningen tok utgangspunkt i L97. Det kunnskapsinnholdet som formuleringene i læreplanen viste til, ble anskueliggjort og aktualisert på varierte måter, fra begrepsdrøfting og klargjøring av verdivalg til konkret samhandling.

Forskjeller mellom casene

Læreren i case 1 brukte delvis lærebok og delvis annet kildetilfang i forberedelse og gjennomføring av undervisningen. Den langsiktige planleggingen var organisert i fagdelte planer på halvårsnivå med noe tverrfaglig integrering. Hun forsøkte å forholde seg til det elevene var opptatt av i øyeblikket, og brukte halvårsplanene fleksibelt. I planleggingen ble utgangspunktet i læreplanen forøvrig i stor grad tilpasset ting hun hadde fanget opp eller hadde erfaringer med, og som hun syntes at hun kunne bruke i forskjellige undervisningssammenhenger.

I et av undervisningsoppleggene samarbeidet læreren i dette caset med læreren på de to laveste årstrinnene om arrangering av hyggestund for de yngste elevene. I et av de andre oppleggene samarbeidet skolen med lokalbefolkningen om innsamlingsaksjon for mennesker i vennskapskommunen i Russland. På bygdekvalden ble det vist video fra besøk i vennskapskommunen i Russland og fra en russisk skoleklassens besøk hos dem. Gjestene ble på bygdekvalden på russisk vis mottatt med brød og salt.

I case 2 brukte læreren i stor grad kilder i nærmiljøet. I tilknytning til de to første undervisningsoppleggene brukte elevene i samarbeid med læreren lokale historiebøker og eldre mennesker som kilde, og samhandlet med elevenes foresatte. De brukte gammelt skolebygg og lærebøker, undervisningsmaterieil, klær og annet utstyr tilpasset hvordan de mente dette var for et par generasjoner siden. I det tredje undervisningsopplegget brukte læreren elevene på småskoletrinnet som kilde for hva de kunne tenke seg at elevene på mellomtrinnet gjorde for dem. I det selvforvaltende arbeidet med arbeidsplan i det fjerde opplegget brukte elevene varierte kilder, fra tilrettelagte emnebøker og lærebøker til egen idé om bok som de hentet på biblioteket.

Denne læreren laget fagplaner og tverrfaglig plan på årsplannivå. Hun syntes at å forsøke å lage helhetlige planer var arbeidskrevende, men at det lettet arbeidet i det daglige. Derfor mente hun at det kanskje ikke var mer arbeidskrevende totalt sett. Hun framhevet at det gjorde arbeidet mer interessant. Det trodde hun at elevene også syntes. Skolen inngikk i et nettverkssamarbeid med andre skoler.

Læreren i case 3 brukte læreren varierte kilder for tilrettelegging av de tre første undervisningsoppleggene. Hun brukte forskjellige gruppeoppgaver og individuelle oppgaver fra disse kildene. I det fjerde undervisningsopplegget brukte hun i hovedsak læreboka. I plenumsdrøftingen henviste både lærer og elever til eksempler og hendelser i nærmiljøet.

I dette caset hadde læreren laget fagdelte halvårsplaner i de enkelte fag. Forøvrig hadde lærerne sammen laget en praktisk rettet tverrfaglig temaplan på tvers av alle klassetrinnene ved skolen. I slike opplegg inngikk mye bruk av nærmiljøet. Hun fortalte at noe tverrfaglighet fleksibelt kunne inngå i arbeidsformer på trinnet uten at dette var implisert i det langsiktige planarbeidet. Denne skolen inngikk også i et samarbeidsnettverk med andre fagdelte skoler.

I case 4 brukte læreren varierte kilder i de to første undervisningsoppleggene. I de to siste oppleggene hadde hun innhentet opplysningsmateriale fra en hjelpeorganisasjon, lagt til rette for kildebruk i form av bestemte bøker i biblioteket og for internettbruk. Elevene valgte forøvrig å bruke telefon og telefax for å innhente opplysninger.

Denne læreren laget fagdelte halvårsplaner, med noe tverrfaglig samordning mellom samfunnsfag og norsk. Hun samordnet delvis tverrfaglig i det videre arbeidet. Bruk av nærmiljøet inngikk i disse undervisningsoppleggene ikke ut over det å vise til eksempler fra nærmiljø og hverdagsliv i plenumsdrøftingen. Læreren viste imidlertid til nærmiljøbruk i andre sammenhenger.

Læreren i case 5 brukte også, foruten elevenes lærebok, variert kildebruk, bl.a. gruppeoppgaver kopiert fra andre kilder. Hun fikk en medlærer til å komme inn og spille gitar og synge sangen «Sommerfugl i Vinterland» for elevene. I det fjerde opplegget samarbeidet læreren med barnehagen.

I case 5 hadde ikke læreren laget planer på halvårs- eller årnivå. Hun syntes imidlertid å ha klare målsetninger med undervisningsoppleggene, og hun hadde både kortsiktige og langsiktige perspektiver på arbeidet. Skolen inngikk også i et samarbeidsnettverk med andre fagdelte skoler.

Oppsummering av kildebruk og frigjøring fra en lærebok

Lærerne brukte variert kildetilfang og tilknytning som utgangspunkt for undervisningen. De støttet seg på kilder som for eksempel forskjellige katetereksemplarer av lærebøker, emnebøker, opplysningsbrosjyrer, tidligere positive erfaringer med undervisningsopplegg eller idéer de hadde fanget opp og som de syntes passet i bestemte sammenhenger. L97 var hovedkilden.

Alle brukte nærmiljøet i en eller annen form. Trekk fra det Raaen (1984, s.15) kaller «lokalbasert» undervisning⁴) inngikk i case 1 i opplegget med innsamling av penger og klær til nødlidende i Russland. Begrepet «lokalbasert» undervisning brukes om opplegg som er til nytte for både nærmiljø og elever. Det å gjøre noe for yngre elever, i case 2, må sies å falle inn under samme kategori. Arrangering av hyggestund for barnehagebarn, i case 5, hadde også et slikt preg. Å utføre arbeidsoppgaver i heimen, slik det ble gjort i case 2, kan også sies å falle inn under denne kategorien. Disse oppleggene viste eksempler på samfunnsengasjement ut over egen nytte i undervisningen.

I alle casene skjedde imidlertid det Raaen (ibid.) kaller «lokalorientert» undervisning. Dette begrepet betegner samhandling med nærmiljøet ut fra elevenes behov for informasjon, konkretisering eller erfaring. Slike opplegg har ikke samme dobbelfunksjon som lokalbaserte opplegg. I det som kan betegnes som lokalorientert undervisning, inngikk også delvis direkte interaksjon med personer i nærmiljøet. Intervju av eldre mennesker og framvisning av skolealbum i hjemmet, i case 2, må betegnes som lokalorienterte opplegg. Lokalorientering inngikk også gjennom utstrakt eksemplifisering fra nærmiljøerfaringer i plenumsdrøftingene, noe som ble gjort i alle casene.

Frigjøringen fra en bestemt lærebok gjorde arbeidet mer variert. Denne fleksibiliteten styrket også mulighetene for tilpasning til ulike forutsetninger i elevgruppen. Det gjorde at elevene i større grad kunne bidra ut fra sine forutsetninger enn om de hadde måttet forholde seg til en

bestemt læreboktekst. Som Rødøyprosjektet på 70-tallet viste (Antonsen og Grensersen 1976), kan det være problematisk å bruke lærebøker som er laget for fulldelt skole. Det er f.eks. vanskelig for de yngste elevene på trinnet å bruke lærebøker som er beregnet for det høyeste årstrinnet i elevgruppen. På samme måte er det problematisk for de flinkeste elevene på det høyeste årstrinnet å bruke lærebok som er beregnet for det laveste årstrinnet i gruppen. Fleksibilitet gjennom variert stofftilfang og varierte arbeidsformer er derfor en nødvendighet i fådelt skole.

Elevene i disse skolene kjente det omliggende fysiske og kulturelle miljøet. De hadde også oversikt over hvor ting fantes i det fysiske skolemiljøet. Dette lettet deres arbeid med å lage tilstelninger eller arbeide med praktisk tilrettelegging. I slik nærmiljøtilknyttet undervisning kan elevene oppleve at de vet mer om bestemte ting i nærmiljøet enn det læreren gjør. Spørsmål som angikk deres egen livssituasjon og lokalmiljø, styrket derfor engasjementet. Elevene opplevde dermed betydningen av oversikt over eget livsmiljø og verdien av dette. Slik undervisnings-tilknytning skaper lokal identitet (Høgmo, Solstad og Tiller 1981, s. 36). Målsetningen i L97 om nærmiljøtilknyttet undervisning må forstås som et svar på den motivasjonskrisen skolen har erfart, og som delvis har blitt forklart ut fra manglende relevans mellom barne- eller ungdomskultur og skolekultur.

Fleksibel tilpasning og nærmiljøtilknytning på varierte måter viser i disse casene en utvikling som styrker en «utvida lokalkulturell kunnskapsklassifisering» (Raaen 1984, s. 53). (For nærmere utdyping av dette begrepet se kap. 9.1.9). Skolen har tidligere vært preget av en gjennomgående praktisering av en sterk kunnskapsklassifisering (Bernstein 1977). Disse lærernes undervisning syntes i mer eller mindre grad å implisere en svakere klassifisering i form av nærmiljøtilknytning og aspekter fra dagliglivskunnskap. De forholdt seg ikke til isolerte disipliner atskilt fra dagliglivets kunnskapsverden. Implisitt i dette ligger de unike muligheter som fådeltskolen på grunn av oversiktlig livsmiljø og helhetlig livsverden har for helhetlig pedagogisk tenkning og planlegging. En slik utvikling må sies å utgjøre et viktig framskritt i generell, pedagogisk tenkning. Som i alle skoleslag trengs det imidlertid også her kritisk analyse og felles løft for at alle partene skal bevisstgjøres hvor de står og hvor de går i den videre utviklingen.

Når slik frigjøring fra lærebok impliserte omfattende tverrfaglighet, slik som i case 2, ble det uttrykt at dette forutsatte et krevende planarbeid i en utviklingsfase, men at det samtidig gjorde arbeidet mer interessant. Slik frigjøring fra læreboka ut fra ønske om tilpasning til hva elevene var opptatt av i øyeblikket, slik som i case 1, impliserte noe tverrfaglighet, men syntes særlig å kreve at planarbeidet ble gjort i svært grove trekk. Det ble også uttrykt at slik fleksibilitet gjorde arbeidet mer interessant.

Varierte kunnskapsmål, materiellbruk, bruk av nærmiljøet og metodebruk hos disse lærerne viser tenkning knyttet til forsøk på tilpasset undervisning, trekk fra det Solstad (1994, s. 300) betegner som «adapted education». Solstad viste at slik bred tilpasning i større grad er kjennetegn ved små skoler enn større skoler, særlig med hensyn til kunnskapsmål, materiell- og metodebruk. Nærheten mellom partene og oversiktlig miljø åpner sannsynligvis for en helhetlig tenkning, selv om denne helhetlige tenkningen i disse casene syntes å sprike i forskjellig retning.

Når lærerne hadde en hovedvekt av fagene på samlet hovedtrinn, syntes dette å gi særlig gode muligheter for samordning og tilpasning, både som langsiktig planlegging og som spontane justeringer. Det syntes å gi en helhet som ga læreren muligheter til å sette elevene i sentrum og tenke helhetlig læring. Denne helheten utvidet mulighetene for å kunne fordype seg fleksibelt i relevante undervisningssituasjoner. Helhetstenkningen syntes også å styrke samhandlingen mellom lærer og elever og opplevelse av gyldighet. Slik helhet kan sannsynligvis også skapes gjennom et grundig teamsamarbeid, og i så fall synes det å stille svært store krav til det teamsamarbeidet. Vi kan vel heller aldri komme helt forbi at det utvikles forskjellige handlingsmønstre i interaksjonen mellom den enkelte lærer og den enkelte elevgruppe.

I disse casene så vi at læreren som brukte mest tverrfaglig integrering, og som hadde kommet lengst med prosjektrettet undervisning, også viste mest omfattende bruk av nærmiljø og varierte kilder. Dette harmonerer med min hovedfagsundersøkelse om hvilke holdninger lærerne i små fådelte skoler hadde til bruk av nærmiljøet i undervisningen (Løfsnæs 1988). De lærerne som hadde kommet lengst i sin didaktiske tenkning og organisering med mer omfattende bruk av temaopplegg, var også de lærerne som brukte nærmiljøet mest i undervisningen (s. 190). Skoler som organiserte undervisningen mer fagdelt, var også mindre utadrettet i sin pedagogiske tenkning.

Med unntak av læreren i case 5 hadde lærerne i de andre casene plansystemer som mer eller mindre ivaretok tverrfaglig tilpasning og samordning. De fire lærerne som hadde lagt planer, opplyste at det likevel skjedde en god del justeringer og tilpasninger i forhold til de planene de hadde lagt. At jeg deltok i avgrensede deler, tonet kanskje ned mulighetene til fagintegrering. Det kan også tenkes at min forskningstittel i brevet for avtale om forskningssamarbeid ble oppfattet til å skulle avgrenses til samfunnsfaget. Etter som jeg skrev at undersøkelsen dreide seg om didaktisk tenkning og analyse av helhetlig skolesammenheng (vedlegg 1), skulle dette likevel kunne forstås som mulig fagintegrering. Fagintegrering er jo nærliggende i didaktisk tenkning i en slik faglig sammenheng. Samtidig skisserer jo læreplanen som et minimum en fagintegrering knyttet til tema- og prosjektundervisning på mellomtrinnet på kun 30%.

Hvis disse fem casene representerer et gjennomsnittlig utvalg, må det sies å ha skjedd mye utvikling med hensyn til planarbeid. En undersøkelse på slutten av 80-tallet av 21 læreres holdninger til bruk av nærmiljøet i undervisningen i slike små skolemiljøer (Løfsnæs 1988), viste at kun seks av lærerne mente at de hadde årsplaner der målsetningen om bruk av nærmiljøet kom inn som en del av planen. Planarbeidet var da en utfordring som mange av lærerne ikke mestret. Planarbeid kan selvsagt skje på mange nivåer, men plansystemer med mer eller mindre fagintegrering kan sies å utgjøre et viktig skritt i riktig retning.

Kun halvparten av de 20 undervisningsoppleggene i disse 5 casene omfattet tydelig fagintegrering. I tillegg inngikk en viss fagintegrering gjennom slik måte som f.eks. vektlegging på notattekniikk (norsk) og sanger og sangleker i hyggestund for elevene på de to første årstrinnene (musikk). 6 av de 20 undervisningsoppleggene hadde sammenheng med andre undervisningsopplegg som inngikk i en større tverrfaglig sammenheng. 4 av undervisningsoppleggene impliserte videre oppfølging innen samme avgrensede opplegg.

Fagdelt perspektiver på kunnskap vet vi har utgjort og utgjør et problem i alle skoleslag, selv om det løses mer opp i fådelt skole enn i fulldelt skole (Solstad 1994, s. 277-300). Små skoler er også mer opptatt av lokale forhold og forholder seg oftere til forskjellige områder, slik som nærmiljøet og hjemmet i undervisningen (ibid., s. 299). Oversiktlig nærmiljø og felles virkelighet gir tilfang til undervisningen. Dette stemmer også overens med konklusjoner fra Rødøyprosjektet på 70-tallet (Antonsen og Grensersen 1976).

9.1.7 Utvidete arbeidsøkter og fleksibel timeplanbruk

Med utvidete arbeidsøkter menes at undervisningen ikke organiseres i 45 timers økter, men organiseres i dobbelttimer eller på varierte måter. Hvis undervisningen organiseres på varierte måter, krever dette fleksibel timeplanbruk.

Generelle trekk på tvers av casene

Alle skolene organiserte i utgangspunktet skoledagen fullt ut eller for det meste i dobbelttimer i stedet for kun enkelttimer. Avhengig av hva de holdt på med, kunne slike dobbelttimer innbefatte del av et større opplegg. Forskjellige opplegg kunne også inngå i denne dobbelttimen med en liten pause imellom. Når arbeidet krevde lengre tid, skjedde noen ganger omorganisering på timeplanen. Bruk av lengre arbeidsøkter impliserte variasjon i undervisningsformer hvis undervisningen ikke dreide seg om prosjekter eller andre større oppgaver, slik som f.eks. praktiske arrangementer. Prosjekter og praktiske opplegg krevde gjerne flere faser og omfattende selvforvaltning.

Lærerne i alle disse casene forholdt seg nokså fleksibelt til en timeplan for klassen. Oversiktlig miljø bidro til at det var enkelt i større eller mindre grad å gjøre endringer der det trengtes.

Forskjeller mellom casene

Læreren i case 1 valgte å bruke enkelttime i det første opplegget, mens andre og tredje opplegg strekte seg over økter på to timer. Det praktiske arrangementet i det fjerde opplegget strekte seg over en kveldsøkt på ca. fire timer. Hun hadde de fleste fagene på trinnet, men en annen lærer hadde en del timer i tillegg til spesialundervisningstimer. Disse to lærerne brukte fleksibel timeplanorganisering seg imellom.

I case 2 strekte den delen som jeg var til stede på seg over kun en time i det første undervisningsopplegget. Det andre opplegget strekte seg over en time pluss matpausen som inngikk som anskueliggjøring av måltid. Det tredje opplegget var et ikke alt for omfattende prosjekt. Der skjedde planlegging av prosjektet den dagen jeg var til stede. Dette omfattet to timer. I det fjerde opplegget arbeidet elevene selvforvaltet i fire timer ut fra en arbeidsplan. Det at læreren hadde de aller fleste fagene i klassen, ga særlige muligheter for fleksibel timeplanbruk.

Læreren i case 3 brukte undervisningsøkter på fire og to timer, og la inn korte pauser der det passet. I progresjonsfag var denne klassen ofte delt i to med 5. årstrinn for seg og 6. og 7. årstrinn samlet. Denne læreren og en annen lærer hadde i slike sammenhenger gruppene hver for seg, variert hvilken gruppe og hvilket fag. Hun fortalte at de i større temaopplegg opphevet timeplanen. Slike temaopplegg inngikk ikke som undervisningsopplegg i denne sammenhengen.

I case 4 strekte de to første undervisningsoppleggene seg over dobbeltimer. De to siste oppleggene inngikk som deler av et prosjekt, hver del på tre og fem timer. Denne læreren hadde hovedvekten av fagene kun for 5. årstrinn. En annen lærer, som fungerte som hjelpelærer i disse samfunnsfaglige sammenhengene, hadde hovedvekten av fagene for 6. og 7. årstrinn. Samarbeidet mellom de to lærerne ga imidlertid gode muligheter for fleksibel timeplanbruk. Alle oppleggene i case 4 ble fulgt opp i påfølgende undervisningsdager, selv om dette dreide seg om avgrensede opplegg som ikke impliserte en mer omfattende, tverrfaglig temaplan.

I case 5 strekte alle undervisningseksempelene seg over økter på to timer med gjennomføring på vel en time i tillegg i det siste opplegget. Dette dreide seg om avgrensede opplegg. Læreren hadde en hovedtyngde av fagene på mellomtrinnet.

Oppsummering av utvidete arbeidsøkter og fleksibel timeplanbruk

Alle lærerne tilkjennega praktisering av forskjellig organisering av arbeidsøkter og timeplanbruk. Det syntes også svært enkelt å praktisere fleksibel timeplanbruk når dette trengtes. At lærerne for det meste valgte å la meg være til stede i et par timer i stedet for hele dagen, kunne kanskje skyldes at de syntes det var nok å ha meg til stede i et par timer av gangen. Kravet som var stilt på forhånd var at undervisningen skulle strekke seg fra en time til en dag. I tre av de 20 undervisningsoppleggene var den delen jeg deltok i på en time, mens den i 5 av oppleggene strekte seg over tre til fem timer. De fleste oppleggene var på to timer. Forholdsvis korte arbeidsøkter kunne også skyldes at de fortsatt foretrakk en del oppdeling av arbeidsdagen. Det kunne også skyldes at de, selv om det også ble vist til at de kunne bruke lengre økter noen ganger, syntes at det passet i disse sammenhengene. Mye tyder på at lengre økter kanskje ble brukt når praktiske gjøremål, ekskursjoner o.l., stilte særskilte krav til tid.

Solstad (1994, s. 277) fant også i sin undersøkelse av likheter og ulikheter i utviklingen fra 1989 til 1991 i det norske skolesystemet, en tendens til at skoler generelt beveget seg bort fra en rigid timeplan med arbeidsøkter på 45 minutter. Han fant at en tredjedel av skolene i 1991 brukte større undervisningsøkter enn 45 minutter, gjerne økter på 90 minutter. Noe overraskende viste det seg at blokkplasseringen av timer var mest vanlig i større skoler. Flexibel timeplan brukt på varierte måter var imidlertid mest utbredt i veldig små skoler (barneskoler) og i kombinerte skoler (barne- og ungdomstrinnet), selv om dette representerte kun 7,5 % av de totale undersøkelsene av slike skoler. Solstad antok (ibid., s. 279) at skoler som bruker 45 minutters undervisningstimer ville være i minoritet i 1995.

Den store grad av fleksibel timeplanbruk som lærerne i mine case viste, kan tyde på at vi har hatt en markant utvikling på dette området, og at den utviklingen som Solstad antok ville komme har gått i oppfyllelse. Lengre arbeidsøkter åpner for muligheter til varierte, metodiske tilnærminger (Rodhe 1976). Dette tilgodeser på den måten elevenes helhetlige læring og utvikling, selv om denne faktoren i seg selv heller ikke kan ses isolert, men må vurderes i sammenheng med andre faktorer.

Stabile timeplanøkter på to og to timer syntes å bli brukt på varierte måter. Noen ganger kunne elevene ha behov for aktivitetsskifte midt i økta. Da la læreren inn felles pause. Andre ganger kunne læreren i utgangspunktet ha planlagt en felles pause. Slik pause kunne også legges inn uten at det inngikk i aktivitetsskifte, slik som da elevene i case 2 tok en dansepause i et tilgrenset rom. Lengre økter syntes imidlertid i større grad å gi rom for selvforvaltet styring, slik som da elevene i case 2 arbeidet etter arbeidsprogram. Å kunne bruke timeplanen mer fleksibelt enn som fast organisering i bolker på to og to timer syntes å være mest tjenlig og i tråd med aktuell undervisningsaktivitet. Økter på to timer ble også brukt nokså fleksibelt i forhold til fastsatt timeplan. Få samarbeidspartnere skapte grunnlag for fleksibel timeplantilpasning uten at dette var nedtegnet som timeplanendring. Organiseringen i dobbelttime i stedet for enkelttimer syntes dermed å åpne for mer variert tilrettelegging. Å kunne tilrettelegge for lengre undervisningsøkter, slik som i case 2, 4 og 5, eller bruke en kveldsstund, slik som i case 1, syntes å styrke helheten og sammenhengen i undervisningen. Slik fleksibel timeplanbruk syntes å være en nødvendighet for lokal tilpasning.

9.1.8 Bevissthet om aldersblanding og utnytting av dette som en ressurs

Med bevissthet om aldersblanding menes at lærerne så aldersblandingen som en verdifull del av barnas helhetlige oppvekstmiljø. Utnytting av dette som en ressurs viser til om undervisningen organiseres som samhandling på tvers av årstrinnene. Dette impliserer også hvordan slik samhandling organiseres med tanke på å utvikle elevenes refleksive bevissthet knyttet til denne ressursen, og de utfordringer denne samhandlingen gir.

Generelle trekk på tvers av casene

Alle lærerne tilkjennega en generell positiv holdning til aldersblanding. I de valgte undervisningsoppleggene hadde elevene som et utgangspunkt sine faste plasser organisert ut fra aldersblanding, med unntak av omorganisering på slutten i case 3. Om elevene hadde sine faste plasser organisert i aldersblandete grupper eller om de satt aldersblandet to og to på rekke, syntes ikke å ha noen betydning. Alle lærerne praktiserte fleksible organiseringsløsninger i undervisningen.

Lærerne var seg bevisst den verdien som ligger i at alle elevene etter tur får oppleve å være en av de eldste i elevgruppen, og at dette gir ny status og nye roller. Slik bevissthet om verdien av aldersblandingen kom bl.a. til uttrykk gjennom at læreren i case 1 bemerket at femteklassegruppen hadde vært for stor til at sjuendeklassegruppen, som besto av færre elever,

kunne klare å «oppdra dem». I case 2 ble det uttrykt forståelse for at det styrket prosjektarbeidet at de eldste visste hvordan de kunne gå fram i arbeidet. Derimot var de eldste elevenes manglende innordning i handlingsmønstre og deres rolle som modeller for de yngre den spesifikke utfordringen i case 3. Læreren i case 4 påpekte at eleven med konsentrasjonsvansker syntes å ha profittert på å ha blitt eldst i klassen. I case 5 var læreren bevisst at de flinkeste elevene på sjette og sjuende årstrinn var trendsettende elever.

Forskjeller mellom casene

I case 1 satt elevene i utgangspunktet aldersblandet organisert to og to ved hver sine pulter på rekke etter hverandre. I de to første gruppearbeidene ble de organisert som en stor aldersblandet gruppe på 8-9 elever. I et mindre gruppearbeid senere ble de organisert i små aldersblandete grupper på 3-4 elever. Med grupper på 8-9 elever fikk de mest aktive og trendsettende elevene forholdsvis stort handlingsrom, selv om det i de to oppgavene varierte sterkt hvor lydhøre disse elevene var overfor de andre gruppe medlemmene. I mindre grupper ville det ha blitt mer synlig for alle parter hvem som bidro eller ikke bidro i samarbeidet. Den mindre gruppeoppgaven i det tredje opplegget stilte enkle samarbeidskrav. Handlingsmønstre med fleksibel dialog om det som skjedde, i stedet for bevisst tilrettelegging for suksessiv utvikling av refleksiv bevissthet om samhandlingsprosessene, gjorde at aldersblandingen ikke fullt ut ble utnyttet som ressurs for alle elevene.

Også i case 2 satt elevene i utgangspunktet aldersblandet to og to på rekke etter hverandre. Denne læreren tilrettela mer bevisst for samhandling ut fra en større tyngde i vitenskapelig-rasjonell tenkning. Med bruk av «Klassemøte» som undervisningsmetode ble det kommunisert om kunnskapsinnhold, hva som skulle skje i videre arbeid, evaluert erfaringer og framsatt forslag om videre arbeidsprosess. I bruk av prosjektarbeidsmetoden ble det satt opp samarbeidsavtale, inngått kompromiss om hva som skulle gjøres og ført logg over arbeidsprosess. Dette syntes å øke elevenes evne til å kommunisere om produkt og prosess.

Læreren i case 3 hadde i utgangspunktet organisert elevene i aldersblandete grupper. Hun omorganiserte imidlertid til aldershomogene grupper i de to siste undervisningsoppleggene. Dette ble gjort på grunn av at de eldste elevene utgjorde dårlige rollemodeller for de yngre elevene. Elevene arbeidet både individuelt og samarbeidet i gruppe ut fra den faste organiseringen. I større gruppearbeider flyttet noen av gruppene til andre rom. Elevene styrte stort sett selv samhandlingen. Det ble i liten grad kommunisert om målsetninger og læringsprosesser.

I case 4 møttes elevene i disse undervisningsoppleggene på tvers av klasserommene de til vanlig satt organisert i; 5. årstrinn for seg og 6. og 7. årstrinn samlet. I sine faste rom satt 5. årstrinn organisert i hesteko, mens 6. og 7. årstrinn satt en og en aldersblandet på rekke etter hverandre. Når de møttes i samfunnsfaglig sammenheng, plasserte de seg som et utgangspunkt delvis gruppevis og delvis på sine faste plasser som de selv ville. Noen av gruppene var aldershomogene og andre aldersheterogene. I gruppearbeidene organiserte læreren dem i aldersheterogene grupper. Det var tilløp til kommunikasjon om produkt og prosessmål, men dette ble ikke tydelig vektlagt.

I case 5 satt elevene som et utgangspunkt aldersblandet organisert to og to. I disse undervisningsoppleggene var de mye organisert i aldersheterogene grupper eller alle samlet rundt et stort bord. Forøvrig inngikk mer eller mindre selvregulert samarbeid i det praktiske arbeidet i det fjerde opplegget. Jeg fikk ikke sett eksempel på kommunikasjon om produkt og prosessmål, men læreren mente at de skulle snakke om slike ting senere. Trenden syntes i større grad å være innordning enn kommunikasjon om utfordringer og samarbeidsprosesser. Innforståtte krav om innordning gjorde at alles synspunkter neppe kunne bli hørt i sammenhengen.

Oppsummering av bevissthet om aldersblanding og utnytting av dette som en ressurs

Gjennom bruk av aldersheterogene grupper uttrykte alle lærerne bevissthet om betydningen av aldersblanding. Alle lærerne uttrykte også på forskjellig vis bevissthet om at eldre elever fungerer som rollemodeller, og at de yngre elevene lærer av de eldre.

Melheim (1995, s. 36), som har oppsummert erfaringer med arbeid i fådelt skole, konkluderer med at aldersblandingen gir særlige muligheter for at elever fungerer som modeller for hverandre. Elevene har muligheter for å finne venner på samme modenhetsnivå, samhandle og lære av hverandre på tvers av alderstrinnene. Et kjennetegn ved slik aldersblanding i fådelt skole er også at elevene strekker seg etter dem som er litt eldre, og at evnegrupperinger også kan utvikles på tvers av årstrinnene. Skjølberg (1982, s. 7499), som har lang erfaring fra fådelt skole, sier det slik:

Når grupper er samansatte av elever med ulike alder, er det klart at det vil skje ei læring fra dei eldste til dei andre. For dei som tek mot kunnskap vert dette eit supplement til den lærargjevne kunnskapen. For elever som lærer bort, vert det ei form for effektiv overlæring som samstundes er meiningsfull og «polerer» akkurat den kunnskapen det gjaldt.

Levin, Glass og Meister (1984) sammenlignet fire strategier for kvalitetsbedring i skoler, økning i antall undervisningstimer, reduksjon av elevtallet, systematisk bruk av datastøttet undervisning og det å bruke elevene som hjelpelærere for andre elever. De fant at strategien med å bruke elever som hjelpelærere var ni ganger så effektiv som å øke antall timer, og fire ganger så effektiv som å redusere klassestørrelsen eller bruke datastøttet undervisning.

At elevene fungerer som hjelpelærere kan selvsagt heller ikke forstås uavhengig av andre relevante variabler som inngår i situasjonen. Det sosiale klimaet som slik samhandling skjer innenfor, og partenes refleksive bevissthet om framgangsmåter i slik samhandling, er avgjørende for hvordan dette fungerer. Målsetningen med å bruke elevene som hjelpelærere må også ses i forhold til faglig sammenheng og det en vil oppnå med slik samhandling. Ikke alt fagstoff og alle arbeidssammenhenger egner seg like godt til at elevene hjelper hverandre. Individuell veiledning stiller ofte spesifikke krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. I noen sammenhenger trengs den fagkompetansen og veiledningskompetansen som en lærer kan gi.

Hvis en betrakter undervisning som helhetlig læring, synes det imidlertid selvsagt at sosial samhandling kan støtte opp om helhetlige læringsprosesser. Slik samhandling kan skje på flere

nivåer. Elevsamarbeidet kan også styrkes ved at læreren legger til rette for en suksessiv utvikling både av evne til å fungere som hjelpelærer og til å motta hjelp og gi tilbakemelding på den hjelpen som gis. Hvis det tilrettelegges for at elevene også skal reflektere over måten de gir hjelp på, utvides straks læringspotensialet knyttet til samhandlingen for begge parter.

Dynamikken er barnekulturens og får smak av noe grunnleggende viktig for all læring: det virkelige, det autentiske og funksjonelt meningsfylte. For en eldre kamerat står så mye nærmere som identifikasjonsobjekt enn læreren. De større viser og belærer de mindre og styrker sin selvfølelse. De mindre strekker seg mot de større, med empati og beundring (Bjørkvold 1989, s. 163).

Satsing på aldersblanding som ressurs var ikke like tydelig i alle disse undervisningsmiljøene. På grunn av undervisningens interaksjonelle karakter syntes det nødvendig å utvikle *elevenes refleksive bevissthet* knyttet til samhandling. *Det er gjennom samhandling at aldersblandingen først og fremst kan styrkes i slike samfunnsfaglige sammenhenger.* Diskurs om prosessmål i samhandlingen syntes implisitt å styrke satsing på aldersblanding. Slik diskurs syntes å skape en nødvendig balanse mellom vertikal og horisontal demokratidimensjon. Ved at elevene selv evaluerte læringsprosessene, syntes de i større grad å utvikle nødvendig evne til å ta ansvar og kunne fungere selvforvaltet. Når elevene skulle arbeide sammen uten at det ble kommunisert om de målene dette arbeidet krevde, syntes aldersblandingen å komplisere utfordringen. Det syntes da usikkert hva utfallet kunne bli.

Hvordan det tilrettelegges for samhandling, må imidlertid vurderes på bakgrunn av mange faktorer. En faktor er hvilke måldimensjoner undervisning skal dreie seg om. Et viktig spørsmål som reiser seg da, er om det er legalt at noen elever har stor makt over andre. Spørsmålet er om det er legalt at andre elever skal lære å innordne seg og ta en underdanning rolle. Et annet sentralt spørsmål er hvordan dette virker på det totale læringsmiljøet. Dette impliserer spørsmålet om hvilke måter det skal kommuniseres på. Skal ulikheter mellom elevene dekkes over, eller skal elevene lære å forholde seg åpent til de utfordringene de møter, samtidig som de lærer å fokusere positivt og stille forskjellige krav til hverandre. Dette siste krever framheving av menneskeverd på tvers av ulikheter og forskjeller. En slik framheving og kommunikasjon synes å være nødvendig for å utvikle integrerte mennesker i en tvungen 10-årig grunnskole.

I en slik åpen dialog kan det eksistere mange fallgruver. Måten som likhet og menneskeverd betraktes på, avgjør utfallet.

It is a concept of equality which has to do with how we relate to both other human beings and how we perceive ourselves and to the transformed social relations that we might strive to create (Allman 1999, s. 138).

Dette høres nok mer enkelt ut enn det er i virkeligheten. Mange balanse ganger i den mellommenneskelige kommunikasjonen, i f.eks. tilretteleggingen, oppfølgingen og erkjennelsen av at utfordringer er en del av mellommenneskelig samhandling, må falle på plass i forhold til det miljøet som utvikler seg i elevgruppen og i forhold til lærerens personlige «takt». Læreren alene skaper ikke et læringsmiljø. Det er avhengig av alle parter som inngår i samhandlingen og de kanaler som igjen øver innflytelse på de enkelte i læringsmiljøet. Det syntes imidlertid nødvendig å utnytte bevisst aldersblandingen som ressurs for å utvikle en samhandlingskultur preget av empati og involvering. Uten at medelevene ble ansvarliggjort et slikt fellesskap, syntes maktkonstellasjoner å både kunne støtte opp om og stå i motsetning til lærerens vektlegginger.

Samtidig som evne- og vennegrupper kan utvikles på tvers av alderstrinnene, kan også interesse og fellesskapsfølelse hos barn ha sammenheng med identifikasjonsobjekter knyttet til alder (Ogden 1995, s. 67). På hvert utviklingstrinn møter barn forskjellige forventninger, og på hvert utviklingstrinn har de sosiale ferdighetene sine aldersadekvate uttrykksformer. Selv om det i slike miljøer skjer mye samhandling på tvers av alder og funksjonsnivå, kan det også lett oppstå allianser og ekskludering. Nærhetlig og oversiktig miljø kan også gjøre at elevene bringer med seg konflikter og uoverensstemmelser fra det utenforliggende miljøet inn i skolen (Eilertsen 1978, s. 124). Synligheten av det problemet som utestengning representerer, kan utgjøre en tilleggsbelastning (Sundell 1993, s. 98). Det rammer særlig de som har få elever på sitt nivå å alliere seg med (Bell og Sigsworth 1987, s. 10; Sanne 2000, s. 85).

At det kunne være en ulempe for enkelte elever å ha få alternative venner å velge mellom, ble i min undersøkelse bekreftet i case 5. I elevgrupper kan det eksistere sterke sosiale motsetninger og konflikter. Slike utfordringer er også til stede i små elevgrupper i fådelt skole (Bru 1998; Olweus 1992, s. 29-30). Dette gir utfordringer som det er verdt å reflektere over i lys av målsetningen om en skole for alle på tvers av intellektuelle og kulturelle utgangspunkt (Pérez 1998).

Forskning viser at mobbing forekommer på tvers av klasse- og skolestørrelse (Olweus 1992, s. 29-30). Elever kan være både aktive mobbere, passive mobbere eller medløpere (ibid., s. 36). At de er passive mobbere innebærer at de deltar i mobbingen uten selv å ta initiativ. Begrepet indirekte mobbing brukes om sosial isolering og utestengning fra gruppa. En elev som er utsatt for indirekte mobbing, får ikke være med i venneflokken, og har vansker med å få venner i klassen. Olweus (s. 18) mener at det er viktig å være oppmerksom på denne mindre synlige formen for mobbing. Han (s. 37) mener at en kan betrakte mobbing som del av et mer generelt mønster av antisosial eller regelbrytende atferd.

Noen av lærerne i mine case framhevet også hvilken betydning det hadde at det ble arbeidet med den sosiale interaksjonen elevene imellom, f.eks. i case 2 og med hensyn til samhandlingen i friminuttene i case 5. Hvordan arbeidet med den sosiale interaksjonen virker, vil i stor grad avhenge av hvilke målsetninger som fokuseres i læringsmiljøet. Aldersblandingen må betraktes som en unik mulighet til å lære empati og toleranse. Det må imidlertid ikke tas for gitt at dette utvikles av seg selv i enhver aldersblandet elevgruppe.

I case 4 ble det vist til at en elev kunne reagere på at elever som var yngre fikk lederfunksjoner i elevgruppa. Å oppleve at en fungerer på et dårligere nivå enn elever på yngre alderstrinn kan også virke belastende (Sundell 1993, s. 98). Samtidig virker det svært stimulerende å oppleve å ta igjen elever på trinnet over. Sosial sammenligning vil alltid skje mellom elever i alle typer skoler. I fådeltskolen opplever elevene å skifte roller etter hvert som de blir eldre i en elevgruppe. De vil dermed ikke på samme måte som i fulldelt skole være utsatt for sammenligning i en mer stabil elevgruppe.

Det er gjort lite forskning på alderblanding i fådelt skole, men til gjengjeld er det forsket mye på slik alderblanding som konstruert ordning i større skoler. Det er også lite forskning på alderblanding generelt i vårt land, med unntak av en del utviklingsarbeider. Forskning som er gjort på

aldersblanding sett som enkeltdimensjon sammenlignet med andre enkeltdimensjoner, som f.eks. faglige resultater eller mobbing, har gitt sprikende resultater. Det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner med hensyn til verdien av aldersblanding som enkeltfaktor. Dette synliggjør problemet med vurdering av enkeltfaktorer som del av en helhetlig undervisningssammenheng. Flere (Nissen og Eglund 1986; Anderson og Pavan 1993; Bacharach, Hasslen og Anderson 1995) har påpekt hvilke problemer som er forbundet med å sammenligne målbare, faglige resultater. De viser til at forskning på aldersblanding i stor grad har manglet en klar begrepsmessig visjon om målsetning.

I Sverige har Sundell (1993) sammenfattet erfaringer med aldersblandet undervisning. Der vises til sammenligninger med hensyn til faglige resultater og mobbing mellom aldersblandete og ikke aldersblandete klasser. Dette sammenlignes også med klasser i skoler med naturlig aldersblanding, en form for aldersblanding som Sundell (s. 15) mente kunne betegnes som en fysisk integrering og ikke en pedagogisk integrering. Sundell påpekte at det ikke kunne gis noen entydige konklusjoner om verdien av aldersblanding som enkeltfaktor i disse undersøkelsene. Eldre undersøkelser syntes å gi positive konklusjoner, mens nyere undersøkelser ga negative konklusjoner. Sett som enkeltfaktor ga aldersblandete klasser negative konsekvenser målt i forhold til faglige resultater og mobbing til forskjell fra aldersdelte klasser og fådelte skoler som ga samme resultater.

Anderson og Pavan (1993) har oppsummert erfaringer med aldersblanding i USA. De sier (s. 53) at det nå er sikre forskningsbevis som bekrefter teoriene som ligger til grunn for aldersblanding. De sier at fram til 1968 var forskningen på aldersblanding begrenset og viste motstridende og forvirrende resultater. Etter den tid viste undersøkelsene for aldersblandete elevgrupper samlet sett bedre resultater på standardiserte målinger av faglige prestasjoner og mental helse. 58% av undersøkelsene viste bedre faglige resultater for elevene som fikk aldersblandet undervisning, 33 % viste like resultater og 9 % viste dårligere resultater. For målinger av mental helse og holdninger til skolen viste 52% av de aldersblandete gruppene bedre resultater, 43% samme resultater og bare 5% dårligere resultater ved aldersblanding. Anderson og Pavan påpeker (s. 43) at disse resultatene ble oppnådd til tross for at de standardiserte testene var utviklet på elever i tradisjonelt strukturerte skoler. De argumenterer for at viktige endringer i skolestruktur og perspektiver på hvordan barn kan hjelpes i sin potensielle utvikling, skaper et lovende nytt klima som kan gi endringsresultater.

Disse resultatene bekrefter at enkeltdimensjoner som aldersblanding ikke sier nok om undervisning sett som helhetlige handlingsmønstre. Målbare, faglige resultater sier neppe heller mye om hver enkelt elevs helhetlige læring. Undervisning må dreie seg om spørsmålet om hvilke verdier vi vil at skolesystemet skal ivareta, ikke bare om hva som gir ensidig, gjennomsnittlig fagspesifikk læring. Slik avgrenset læring integrerer ikke den betydningsfulle medlæringen som har skjedd. Det integrerer dermed heller ikke hvordan læringsresultatet har gitt potensial for videre utvikling og læring når elevene kommer inn i nye, kontekstuelle sammenhenger.

Resultater som viser at elever med læringsproblemer taper på aldersblanding (Sundell 1993, s.98) eller vinner på dette (Cushman 1990), er eksempler som tydeliggjør at totalt læringsutbytte er avhengig av en balansegang mellom eksisterende handlingsmønstre og mange dimensjoner i lærerens tenkning og planlegging. Sett som enkeltdimensjon er det kanskje derfor mer

interessant å spørre om hvilke mulige positive effekter som aldersblandingen synes å være assosiert med i varierte sammenhenger.

Bacharach, Hasslen og Anderson (1995) oppsummerte amerikanske forsøk med aldersblanding både i fådelte skoler og i større skoler. De fokuserte særlig på hvilke forskningsresultater som dannet et teoretisk fundament for dette. Denne oppsummeringen viste til en rekke undersøkelser som i et bredere perspektiv bekreftet hvilke fordeler aldersblandet undervisning kan ha. De viste til resultater som mente å dokumentere at aldersblandingen fremmet samarbeid framfor konkurransepreget atferd. De viste også til studier som konkluderte med at når elevene fikk praktisere å instruere og hjelpe hverandre, ble det utviklet samarbeidsferdigheter, sosiale perspektiver, rolletaking og empati. Det ble også vist til forbedring i språklige ferdigheter, økt selvfølelse, at eldre elever tok lederroller i aldersblandete grupper, at eldre elevers evne til selvregulering økte når de mente yngre elever på regler o.l. Resultater viste også at aldersblandingen utviklet lærernes evne til personlig involvering og deres vilje til å individualisere undervisningen. Bacharach, Hasslen og Anderson (ibid., s. 66) konkluderte også med at aldersblandingen ikke kan være hele svaret. De mente at den individuelle læreren selv i stor grad er nøkkelen til suksess.

Hvordan aldersintegreringen organiseres i undervisningen, nærheten mellom partene og en rekke andre faktorer er med og avgjør om aldersblandingen skal bli en virkelig ressurs. Aldersblandingen i fådelt skole gir andre rammer enn aldersblanding i fulldelt skole. Det er mye som tyder på at fådeltskolemiljøer med små elevgrupper, aldersblanding og nærhet mellom partene i utgangspunktet utgjør unike ressurser (Kvalsund 1995). Bevisst tilrettelegging for et læringsmiljø som ivaretar formelle prosesser som støtter opp om de uformelle prosessene, vil imidlertid sikre at aldersblandingen kan bli reell ressurs for alle elevene.

Hvis barn skal utvikle sosial kompetanse, må de oppleve at den er etterspurt og verdsatt i flere miljøer, samtidig som de har muligheter til å observere sosiale kompetente modeller. Empirisk har det imidlertid ikke vært like lett å etablere slike sammenhenger på en entydig måte (Ogden 1995, s. 69).

De mulighetene og kvalitetene som fådeltskolemiljøene representerer, kan ses som generelle kvaliteter, men enda gi muligheter for både utestengning og mobbing. Den oversikten både lærer og elever har i slike små fådeltskolemiljøer, synliggjør forbindelseslinjene mellom erfaringer i undervisningssammenhengene, egne handlingsmønstre og fellesskapets handlingsmønstre. Dette kan utgjøre et godt grunnlag for positiv, sammenhengende læring. En bredere samhandling på tvers av alder kan betraktes som en mangel i dagens alderssegregerte samfunn. Å inndele barn etter alder som det eneste kriteriet er barn lite tjent med (Bjørkvold 1989, s. 162; Bronfenbrenner 1973, s.97). Alderssegregeringen som preger oppbygningen i de fulldelte skolene har tjent til bekymring for mange.

Aldersblandingen synes å være et stort fortrinn i slike fådelte skoler. Det skjer, som Kvalsund (1995) viste til, mye læring i samhandlingen i friminuttene, både med hensyn til samhandling i aktiviteter på tvers av aldersgrupperinger og i det å fungere sammen og finne sine roller. Oversiktlig miljø gjør at læreren lett kan oppfatte hvilke utfordringer elevgruppen står ovenfor i det uformelle samværet. Dette gjør at hun kan veilede elevene, slik vi så eksempel på i case 5. Slik veiledning kan skje uavhengig av undervisningen, men kan også integreres didaktisk i

tilretteleggingen av undervisning. Det gjør at hun i sammenheng med lokal tilknytning kan planlegge med stor treffsikkerhet (Antonsen og Grensersen 1976).

Ved å løfte utfordringer i elevenes hverdagsliv opp på et formelt undervisningsplan og bevisst tilrettelegge for sosial handlingsplan som del av undervisningen, kan læreren forebygge mobbing og lære elevene konstruktive handlingsmønstre. Da kan elevene i større grad ha muligheter til å forholde seg til de utfordringene dette krever både på et kognitivt, følelsesmessig og handlingsmessig plan. Som læreren i case 2 påpekte, krever dette samtidig en balansegang. Læreren skal ikke blande seg inn i alt elevene er opptatt av. Hun må lytte, involvere seg og forsøke å få innsikt i elevenes livsverden uten å overskride de private grensene (Oser 1994). Elevene trenger rom for å kunne forholde seg selvregulert og bli tatt på alvor og respektert ut fra sine særegne trekk. Samtidig trenger de at miljøet gir dem trygge rammer. Da kan de klare å gå inn i felles prosesser med personlig engasjement. De utfordringer som dette representerer, kan synes å stille overmenneskelige krav til læreren som tilrettelegger. Samtidig utgjør dette sannsynligvis generelle utfordringer som er til stede i all undervisning på tvers av skoleslag.

Oppsummert kan vi si at aldersblandingen er en ressurs i seg selv som kanskje særlig kommer de mest ressurssterke og trendsettende elevene til gode hvis ikke denne ressursen bevisst utnyttes pedagogisk. Hvis aldersblandingen skal komme alle elevene til gode, kreves formell tilrettelegging for utvikling av sosiale, affektive og handlingsrettete mål, og en diskursorientering som lærer elevene å praktisere gode samhandlingsmønstre. Slik tilrettelegging vil også styrke mulighetene for at undervisningssituasjonen kan gi elever status ut fra andre kriterier enn kognitiv kunnskap. Disse casene viste eksempler på at en diskursorientering styrket elevenes medansvar. Eksempler på slikt elevansvar så vi da elevene i case 2 drøftet flid og nøyaktighet i oppstillingen av verset de skulle skrive, og da elevene i case 2 og 4 støttet hverandre positivt og ga hverandre positive kommentarer.

For at slik læring ikke skal bli et ytre formalisert spill eller moraliserende harmoniseringskrav, må læringen skje i en kontekst som respekterer ulikheter og forskjeller og ivaretar den enkeltes muligheter til selvstendig stillingstaken. Konflikter må ses som en naturlig ting mellom mennesker i samhandling, og må kunne kommuniseres om på grunnlag av respekt for den enkeltes integritet.

9.1.9 Bevissthet om nærheten mellom partene, og mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet

Med nærhet mellom partene menes de muligheter samhandling mellom få personer gir til mellommenneskelig kontakt og omsorg. Det omfatter også de muligheter for kjennskap og kontakt som eksisterer mellom alle mennesker i små, oversiktlige miljøer. Hvordan læreren betrakter det pedagogiske arbeidet i den sammenheng, viser hennes bevissthet om de muligheter dette gir for samhandling på organisasjonsnivå og i nærmiljøet.

Generelle trekk på tvers av casene

De mest iøynefallende didaktiske forutsetningene som lærerne var seg bevisst, lå i nærheten mellom partene, mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet. Få elever i klassene og nærheten mellom partene i skolemiljøet ga læreren unike muligheter for en utvidet oversikt over enkeltelevers livssituasjon, en personlig involvering og kontakt mellom alle parter. I alle casene senset læreren i større eller mindre grad hvilke utfordringer som opptok elevene. Lærerne kunne dermed vise omsorg på individuelt primærsosialiseringsplan. De hadde sannsynligvis også forståelse av at elevene senset denne omsorgen.

Alle lærerne framhevet de verdiene det hadde for elevene å være en del av et slikt oversiktlig og kjent miljø som disse skolesamfunnene og nærmiljøet rundt representerte. De syntes å ha en klar forståelse av skolens funksjon som del av helhetlig oppvekstmiljø, og betydningen av de muligheter dette ga for helhetlig læring. To av lærerne framhevet imidlertid at denne nærheten i prinsippet også kunne gi spesielle utfordringer på godt og vondt, men at de selv hadde gode erfaringer med slik nærhet. Det gjennomgående synspunktet var at lærerne så verdien av de muligheter en slik helhetlig kontekst ga for elevenes læring og utvikling.

I alle disse skolemiljøene syntes det å eksistere en forholdsvis omfattende samhandling mellom skole, foreldre og nærmiljø. Slik samhandling omfattet også delvis hele lokalsamfunnet. Begrepet lokalsamfunn brukes da om et noe videre geografisk område enn begrepet nærmiljø (St.meld. 16, 1979-80). Med begrepet lokalsamfunn forstås det totale fysiske miljøet som er representert i form av elevenes bosted, til forskjell fra begrepet nærmiljø som representerer det miljøet som er innen fysisk rekkevidde i undervisningssammenheng. Nærmiljøet kan da defineres noe forskjellig i forskjellige undervisningssammenhenger, og i enkelte sammenhenger også overlappet begrepet lokalsamfunn.

Alle lærerne fortalte om kulturelle arrangementer gjennomført i et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn. Samhandling skjedde forøvrig på varierte måter, gjennom at elevene arrangerte lørdagskafé, at ressurspersoner i lokalsamfunnet ble brukt som kilde, avtale om at elevene utførte gjøremål i hjemmet, samarbeid med barnehagen, samarbeid om innsamlingsaksjon for nødlidende i Russland og det å anskueliggjøre med eksempler fra felles livsverden i lokalsamfunnet. Hvilke former for samhandling som var satset på, varierte med skolens lokalisering i forhold til annen virksomhet, etablerte undervisningsrutiner m.m. Samhandling i forbindelse med f.eks. jul, 17. mai, skoleavslutning og grunnskolens uke var etablert som tradisjon. I mange slike arrangementer var elevene de sentrale tilretteleggerne og aktørene.

Inntrykket av slike kvaliteter ved disse skolene stemmer overens med resultater fra Kvalsund, Løvik og Myklebust (1992, s. 43) sin undersøkelse²). Samhandlingen med nærmiljøet og skolens betydning i kulturell sammenheng ble også dokumentert i min hovedfagsundersøkelse (Løfsnæs 1988, s. 190). Kulturelle arrangementer er noe som små skoler i distrikts-Norge har tradisjon på. Det generelle inntrykket er også i tråd med Almås (1985, s. 171) sine konklusjoner om at i små miljøer er kontakten mellom skole og omliggende miljø uformell og uavhengig av sosial klasse.

Hvor nær samhandlingen blir mellom skole og lokalsamfunn, avhenger av de involverte partene. En del felles trekk for små skoler i små samfunn er likevel åpenbare. Ikke minst er det et

fellestrekk at menneskene i et lokalsamfunn rundt en fådeltskole er bevisst betydningen av skolen i bygda. Det vitner de mange folkeaksjoner tilknyttet spørsmål om skolenedleggelse om. Skolen fungerte i fire av de fem casene som et felles samlingspunkt i bygda, slik Myklebust, Kvalsund, Løvik og Hagen (1992, s. 44) har vist til at skolen ofte gjør i små samfunn. I det caset der skolelokalitetene ikke ble brukt som felles samlingspunkt, eksisterte det også et samlingspunkt som inkluderte skole og lokalsamfunn.

Samhandlingen i skoleorganisasjonen skjedde i stor grad på tvers av alle aldersgrensene. Få elever skapte ofte muligheter til og behov for samhandling på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn (delvis også ungdomstrinn der dette trinnet var representert) i aktiviteter i undervisning og friminutt. Noen av lærerne fortalte om en del undervisning som ble organisert på tvers av hovedtrinnene, og at elevene pleide å framførte ting for hverandre. Dette var sikkert noe som ble gjort i større eller mindre grad i alle skolemiljøene, men som i noen av casene i større grad enn i andre var utviklet som en innforstått del av skolens kultur. Samhandling mellom skole- og barnehagebarn syntes også å være avhengig av at slik samhandling var utviklet som en innforstått del av kulturen.

Alle lærerne, med unntak av læreren i case 2, inngikk som ledd i skolens organisering i et teamsamarbeid. Samtlige lærere uttrykte positive holdninger til teamsamarbeid. De uttrykte at teamsamarbeidet fungerte godt, og at de satte pris på å ha en samarbeidspartner, eller, som læreren i case 2 uttrykte, et savn av noen å samarbeide med på trinnet.

Forskjeller mellom casene

I case 1 framhevet læreren betydningen av innsikten i elevenes helhetlige livsverden i et oversiktlig miljø. Hun forsøkte å komme elevene i møte i det som opptok dem. En årvåkenhet mot elevenes totale livsmiljøer var dermed en forutsetning for slik imøtekommenhet. I denne samhandlingen var hun sterkt engasjert med sine personlige ressurser for slagferdige kommentarer og årvåken tillemping. Engasjementet signaliserte tydelig vilje til individuell støtte og omsorg.

I sammenheng med samarbeidet mellom skolen og lokalbefolkningen om innsamlingsaksjon for nødlidende i Russland og arrangering av bygdekveld med underholdning var hun opptatt av at skolen er en del av et større samfunn, og at det var viktig å være åpen mot det omliggende samfunnet. Hun framhevet også betydningen av å synliggjøre overfor elevene at det samfunnet de bor i er verdifullt.

Hun syntes at hun hadde et godt teamsamarbeid med sin medlærer på mellomtrinnet. I de utvalgte undervisningsoppleggene inngikk, foruten innsamlingsaksjonen og bygdekvelden, samhandling med 1. og 2. årstrinn. Læreren fortalte om nærmiljøtilknytning ut over det disse undervisningsoppleggene viste, og om arrangementer og organiserte fritidsaktiviteter ledet av skolens personale. Hun fortalte at større prosjekter ble organisert og samarbeidet om på tvers av alle trinnene ved skolen. For øyeblikket var de engasjerte i et prosjekt med betegnelsen «Positivt skolemiljø».

Læreren i case 2 framhevet også at det utgjorde en trygghet for elevene å være i et slikt lite miljø. Hun viste til samhandling mellom skole og lokalsamfunn gjennom sambruk av skolens lokaliteter, fritidsaktiviteter knyttet til sang og idrett. I de utvalgte undervisningsoppleggene inngikk samarbeid med foresatte om arbeidsoppgaver i hjemmet og «mimrestund» med klassealbumet, intervju med ressurspersoner i nærmiljøet og bruk av lokalhistoriske kilder. Hun viste forøvrig til at planarbeid og oversikt lettet mulighetene til å gjøre mange ting, blant annet å bruke nærmiljøet og være ute.

Denne læreren kunne ikke framheve teamsamarbeidet på mellomtrinnet, men utnyttet muligheter for samarbeid på tvers av hovedtrinnene i disse undervisningsoppleggene. I prosjektet ble det valgt å gjøre noe for elevene på småskoletrinnet, og i arbeidet med regler og normer anskueliggjorde elevene på 8. årstrinn hvordan et måltid foregår i dag til forskjell fra et par generasjoner siden. Læreren framhevet at klassene ofte pleide å være publikum for hverandre når de framførte ting.

Skolen i case 3 betegnet seg som oppvekstsenter. Etter som samordning og fellesskap var vektlagt, bidro dette til kontakt med foresatte på tvers av aldersgrensene til barna. En «lørdagskafé» som innimellom ble arrangert og som elevene sto for, fungerte ved siden av andre arrangementer som lokalt samlingspunkt. Øvrige fritidsaktiviteter var, med unntak av elevkvelder der foreldre hadde tilsyn, organisert utenom skolens lokaliteter. Denne skolen hadde tidligere gjennom flere år bevisst satset på samhandling mellom skole, barnehage og skolefritidsordning. Dette var synlig i den uformelle samhandlingen ved skolen, særlig i utemiljøet der barn i alle aldersgrupper samhandlet med hverandre.

Samspillproblemene mellom lærer og elever i undervisningen i dette caset dreide seg om utydelige handlingsmønstre knyttet til sekundærprosesser, ikke om samhandling med yngre barn eller voksne på et uformelt nivå i oppvekstsenteret. Læreren var seg veldig bevisst den verdien som den uformelle samhandlingen representerte. Hun framhevet at skoleelevene alltid viste hensyn og omtanke overfor barnehagebarna. Noen av elevene viste dem særlig mye omsorg.

Nærmiljøtilknytningen i disse undervisningsoppleggene i case 3 dreide seg om at elevene skrev hyggelige beskjeder til foreldrene, og at det i plenumsdrøftingene ble anskueliggjort med eksempler og erfaringer fra nærmiljøet. Læreren fortalte at en del organisert samhandling forøvrig skjedde på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn (ungdomstrinnet var sentralisert), særlig i tilknytning til felles temaplan på tvers av skolens årstrinn. I slike sammenhenger sto nærmiljøtilknyttet undervisning sentralt.

Læreren i case 4 fortalte at skolen fungerte som et kulturelt møtested i bygda. Større arrangementer samlet både barnehagebarn, skoleelever, ungdomsskoleelever (ungdomstrinnet var sentralisert) og lokalbefolkning. Barnehage og skole hadde, til tross for lokaliteter i samme bygning, atskilte utearealer. Elevene hadde i friminuttene ikke tillatelse til å blande seg inn i barnehagebarnas lek. En del samhandling skjedde imidlertid gjennom organisert felles virksomhet, slik som bestemte arrangementer.

I disse undervisningsoppleggene i case 4 ble nærmiljøet kun trukket inn i undervisningen i form av eksemplifiseringer i plenumsdrøftingene. Læreren berettet forøvrig om en viss bruk av

nærmiljøet i andre sammenhenger. Hun fortalte også at organisert undervisningsvirksomhet som omfattet samhandling på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn, var i hovedsak knyttet til arrangementer, juleverksted, turer, natursti og slike praktisk pregete opplegg.

Læreren uttrykte at hun satte pris på teamsamarbeidet med den andre læreren på trinnet. I lærernes åpne kommunikasjon med elevene visste hun hvordan prosessene forløp. Hun viste blant annet til at det ble vanskelig for eleven med konsentrasjonsvansker at en yngre elev var blitt satt til å være leder på prosjektgruppen. En yngre elev hadde blitt valgt til leder fordi hun mente at han var best skikket til å være leder. Det ble kommunisert mellom lærere og elever om slike problemer i arbeidsforløpet. Sett i sammenheng med lærersamarbeid mente hun at de hadde en «vi-skole». I den mellommenneskelige kommunikasjonen syntes dette begrepet langt på vei også å inkludere elevene.

I case 5 mente læreren at det hadde sin fordel for elevene å vokse opp i det hun betraktet som et nærmiljø med klare normer. En god del av samhandlingen i lokalsamfunnet skjedde lokalisert til annen bygning. Skolen hadde imidlertid tradisjoner med å invitere foreldrene til arrangementer tilknyttet avslutning av opplegg, slik som f.eks. avslutning av skoleåret eller grunnskolens uke. Skole og barnehage lå i atskilte bygninger ved siden av hverandre med gjerde mellom. Bruk av nærmiljøet inngikk i disse undervisningsoppleggene i case 5 i form av eksemplifiseringer i plenumsdrøftingene og som samarbeid med barnehagen. Det ble forøvrig fortalt om andre eksempler på nærmiljøbruk.

Læreren i case 5 påpekte ulempen med at enkeltelever kunne ha få venner av samme kjønn på alderstrinnet, og at de kunne bli utestengt i elevgruppen. I den sammenheng viste hun til eksempel på at hun hadde snakket med elevgruppen for å få dem til å være mer inkluderende.

Oppsummering av bevissthet om nærheten mellom partene, og mulighetene for samhandling på organisasjonsnivået og i nærmiljøet

Som et generelt trekk må det sies at disse lærerne var bevisst verdien som ligger i den nærhet og samhandling som eksisterte i disse skolemiljøene. Samhandling om praktiske gjøremål syntes å inngå som en naturlig del av handlingsmønstrene på organisasjonsnivået. Slik samhandling kom særlig til syne i forbindelse med samlingsstund med elevene i 1. og 2. klasse og arrangering av kulturkveld i case 1, arrangering av gammeldags skolesituasjon i case 2 og invitasjon av barnehagebarna i case 5. I alle casene tok elevene selvstendig ansvar i omorganisering til nye aktiviteter og i praktisk tilrettelegging.

I alle casene eksemplifiserte både lærere og elever, mer eller mindre men generelt ofte, med erfaringer knyttet til samhandling i nærmiljøet. I case 1 iverksatte skolen et større nærmiljøarrangement som del av dette samfunnskunnskapssemnet. Læreren i case 2 viste omfattende helhetlig tenkning og nærmiljøbruk. I case 5 ble det arrangert hyggestund for barna i barnehagen, som ikke var samlokalisert i skolemiljøet.

Oversikt over elevenes helhetlige livssituasjon gir utvidete muligheter for overføring av læring fra primærprosesser til sekundærprosesser og omvendt. Relevant og livsnær undervisning styrker elevengasjementet og læringen (Schnack 1992, s.91). Vi erfarte gode eksempler på dette i disse casene, selv om temaene i noen av casene kunne inngått i enda større sammenhenger med elevenes livsverden i forhold til det helhetlige emnet «Mennesket i møte med samfunnet».

Den aktive, praktiske deltakingen i fådeltskolen må sies å utvikle viktig handlingskompetanse med tanke på deltaking og samhandling i organisasjonsliv og samfunn. Slik praktisk samhandling utgjør sannsynligvis en spesielt framtrædende og mangesidig kompetanse hos elever i slike skolemiljøer. Dette er en kompetansen som kan betraktes som en mangelvare i dagens samfunn sett i relasjon til tidligere tider da det skjedde mer samhandling mellom mennesker om praktiske gjøremål. Slik aktiv samhandling gir en praktisk handlingsrettet kompetanse, en «*utvidet lokalkulturell kunnskapskvalifikasjon*» (Raaen 1984, s. 53). Slik kunnskapskvalifikasjon syntes særlig å være styrket i tilknytning til praktiske gjøremål, særlig gjøremål som kreves for å være det som læreren i case 1 betegnet som «gode komitefolk».

Samhandling mellom skole, barnehage og nærmiljø styrker primærsosialiseringen i oppvekstmiljøet. Å samhandle ut fra behov i et naturlig samvær mellom barn i ulike aldersgrupperinger og mennesker i varierte roller og situasjoner, utvider sosialiseringsteksten. Slik samhandling ivaretar kvaliteter som til en viss grad kan assosieres med Gemeinschaft-samfunnet (Tønnes 1957). Gjennom oversikt og samhandling kan det skapes flerfibrete/multiplekse kontakter³), dvs. kontakt med mennesker i varierte roller og sammenhenger (Bø 1989, s. 22).

Kvalsund (1995) har i Norge forsket på elevrelasjoner og uformell læring i slike små skolesamfunn som små fådelte skoler utgjør. Han stilte spørsmål ved hvordan og i hvilken grad skoler med ulik delingsform påvirket den sosiale samhandlingen, relasjonsdanningen mellom elevene på de ulike arenaene i skolen. Han stilte også spørsmål ved i hvilken grad mønstre i relasjonsdanningen påvirket konsekvens-variabler, bl.a. elevenes selvoppfatning, og hvordan vi kan forstå og forklare slike mønstre. Kvalsund (ibid., s. 223) fant at samhandlingsomfanget og vennsapsrelasjonene prosentvis var langt større i de fådelte enn i de fulldelte skolene. Selv om det er et faktum at valgmulighetene, og dermed forutsetningene for å skape relasjoner mellom elevene med ulik alder, jenter og gutter, er langt større i fulldelte skoler enn i mindre miljøer, var det tydelig at bare en svært liten del av valgene ble virkeliggjort. Samhandlingen mellom elevene i de fulldelte skolene var i større grad preget av den oppsplittingen og avgrensningen av det sosiale fellesskapet som er utgangspunktet for organiseringen i slike skoler .

Kvalsund (ibid., s. 240) fant at i fådelte skoler eksisterte et sterkt integrert miljø uten segregert gruppeinndeling. Vennskap eksisterte på tvers av kjønn og alderstrinn. Analysen av sosial nærhet på skolen viste at fådelte og fulldelte skoler er helt ulike kontekster for hvordan elevene kan forstå sine vennsapsrelasjoner. Forskjellen gjaldt også om de fulldelte skolene var forholdsvis små, slik som i dette materialet til Kvalsund. Han ser felles samvær og samspillrelasjonene i fådelt skole som figur og bakgrunn. Samværet i fådelt skole utgjør bakgrunnen, men samtidig er det slik at figur og bakgrunn er mer innvevd i hverandre og går mer i ett, særlig i 2-delt skole. Vennsapsrelasjonene mellom elevene i friminuttene involverer dermed et flertall av elevene i samtidig og felles samhandling. Slike vennsapsrelasjoner er helt annerledes enn i de fulldelte skolene. Det gjennomgående relasjonsmønsteret i fådelt skole mener han lå nært opp til det vi

kan kalle ekte eller dypere sosial samhandling, samhandling mellom ulike mennesker til tross for forskjeller og ulikheter. Samhandlingen på tvers av alder i fådeltskolemiljøer tilsa at slike skoler kunne betraktes som å fungere på et høyere kollektivt nivå (s. 364) .

I mine case syntes det å herske en familiær atmosfære i samhandlingen mellom barn og voksne. Alle lærerne viste elevomsorg, dog på noe forskjellig vis, og følte nærhet til elevene og en viss oversikt over deres helhetlige livsverden. Få elever gjorde at alle ble gitt individuell oppmerksomhet. Når en elev hadde problemer av noe slag, var det rom for at læreren ut fra sin tenkning kunne vie denne eleven særlig mye oppmerksomhet.

Slike trekk ved små distriktsskoler bekreftes også fra to engelske casestudier av synspunkter og konflikter rundt forslag om skolenedleggelse (Bell og Sigsworth 1987, s.10). Familiær atmosfære, nær individuell oppmerksomhet, nærhet til omliggende miljø og nær kontakt mellom foreldre og skole framheves i den sammenheng. Opplevelsen av at slik nærhet skaper trygghet, og gir grobunn for et godt samarbeid, er også bekreftet i en norsk case-undersøkelse (Sanne 2000, s. 84).

Vi kan neppe stille de samme kravene til den sosialiseringen som skjer i uformell samhandling i friminutt og hverdagsliv og den sosialisering som skjer som del av et læringsprogram i klasserommet. Primærprosesser preger i større grad den uformelle samhandlingen. Sett som primærsosialisering brukes prosessbegrepet om samhandling som gjelder sosialisering og oppdragelse der skolen er arena og lokalsamfunnet er den videre konteksten. Primærprosessene er i stor grad verdifulle i seg selv. Koplek til sekundærprosesser kan de i tillegg gis instrumentell verdi.

When an older and a younger child engage in a joint activity, it is not simply the case that the older child is *the* significant other. To the extent that the older child must learn to appreciate the younger child's limitations of stamina, knowledge and appreciation of rules, and to the extent that he must learn to appreciate what the younger child is capable of contributing to their relationship, the younger child is also a significant other to *him*. The circumstances where significant others bring most educational and social benefit, are not necessarily those where similarity of maturity and intellect are the only ruling criteria (Bell og Sigsworth 1987, s. 107).

Elevomsorg dreier seg ikke bare om forståelse av å bry seg om i en en-til-en relasjon og om muligheter til samhandling. Hvordan det tilrettelegges for sosial læring som styrker samhandlingen mellom alle partene i undervisningskonteksten og arbeides med effektivering av brede målperspektiver, dreier seg også om omsorg i en skolekontekst.

Mange undervisningsprosesser setter elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger på en hard prøve. I en formelt organisert situasjon som undervisning utgjør, synes det rimelig at det stilles krav til utvikling av strukturer for arbeid og samhandling, strukturer som kan bidra til at alle parter skal bli ivaretatt i fellesskapet. Skolens læringsprogram må tilrettelegge for en balansegang mellom primær- og sekundærprosesser. Primærprosesser kjennetegnes ved at de skjer i nuet. Reaksjonene er raske og omskiftelige. Symbolene i disse prosessene er «konkrete sammenligninger» (Dale 1986, s. 184). Sekundærprosesser preges blant annet av at vi ordner, setter opp planer og setter dem ut i livet i forhold til en tidsdimensjon. Undervisningsaktiviteter

krever at vi forholder oss til mål. *Den er selve planaktiviteten som i sin struktur er tenkning, selv om den har karakter av å være kvalitativ eller sensitiv i sin intelligensform* (ibid. s. 185).

Når formelle handlingsmønstre ble tydeliggjort på innarbeidet nivå, støttet den åpne kommunikasjonen i uformelle samhandlingsmønstre tydelig opp om de innforståtte, formelle handlingsmønstrene. Mulighetene for samhandling på uformelt plan i fådeltskolen utgjør med dette en viktig ressurs, men må balanseres i forhold til alle dimensjonene som undervisnings-situasjonen krever ivarettatt.

Selv om uformelt miljø har sine kvaliteter ved slike skoler, synes det nærliggende å tro at den læringen som skjer i undervisningsprosessene også influerer på det uformelle miljøet elevene imellom. Dette betyr ikke at formelt og uformelt skolemiljø skal betraktes som noe som sikter mot å ikke innbefatte rom for uenighet. Det er helt nødvendig at en lærer forstår at den enkelte eleven kan være imot det han/hun forstår refleksivt.

Nærheten mellom partene i slike små lokalsamfunn gjorde at lærerne inntok en rolle som grep inn i mer enn rollen som underviser og oppdrager i skoleorganisasjonen. Samhandlingsarenaene kunne være betraktelig utvidet, bl.a. gjennom private elevbesøk, deltakelse i lokale arrangementer o.l. Det så ut til at læreren i slike små samfunn lett fikk utvidete roller i den lokale samhandlingen. Dette syntes å gi et visst grunnlag for både fleksibilitet og evne til å utnytte de muligheter som fantes. Slik bred samhandling og nærmiljøtilknytning utgjør en særegen kultur i slike fådeltskolemiljøer.

Generell lærerrolle har endret seg betraktelig i dagens samfunn. Læreren har generelt ikke den samme status i samfunnet i dag som i tidligere tider (Grepperud 1989). Samtidig har nye målområder for skolens virksomhet, som bl.a. økt omsorgsfunksjon, bidratt til å gi lærerrollen utvidete funksjoner. Mange lærere i slike små skolesamfunn har imidlertid tradisjonelt spilt en stor rolle kultur- og samfunnspolitisk.

I visshet om at hele skoleorganisasjonen og relasjonen til nærmiljøet er med og skaper elevenes totale lærings- og utviklingsmiljø, kan det vises til både betydningen av skolens funksjon som organisasjon og lærerens og elevenes roller og livsmiljø som del av dette.

Rutter et. al. (1997, s. 20-21) sier i det kjente forskningsarbeidet «Fifteen thousand hours»:

A variety of studies in both Britain and the United States have clearly indicated that the main source of variations between schools in their effects on children does not lie in factors such as buildings or resources. Rather the crucial differences seemed to concern aspects of school life to do with its function as social organisation.

Som lærer i slike små skolemiljøer inngår en som del av en større sammenheng i både skoleorganisasjon og samfunnsliv. Læreren inngår i roller og funksjoner som er åpen for de fleste i lokalsamfunnet. Hun kan ha en oversikt og påvirkningsmulighet som gjør at hennes virkefelt fort utvides, og at et utvidet didaktikkbegrep blir framtrædende.

Knyttet til caseundersøkelser i større skoler i USA sier Hansen (1995, s. 116) at det er nærliggende å si at undervisning mer er en livsstil enn et gjøremål som krever bare minimale

sider av lærerens personlighet. Han påpeker at lærerne tjener ikke seg selv, men andre, og at undervisningsholdninger delvis har preg av det han betegner som et kall. Lærerne tjener først og fremst elevene, men som en utvidelse også det fellesskapet de er en del av og det samfunnet de fungerer i. Deres praksis inngår som del i en utvidet sammenheng. Skoler kan både begrense hva lærere kan gjøre og gi varierte former for fellesskap og profesjonell støtte. Samtidig oppsluker undervisningssituasjonen hele læreren som menneske. Hun gir av seg selv.

Dette er trekk ved lærerrollen i seg selv, men trekk som syntes å være særlig framtrædende i fådeltskolen. Etter som læreren kjente elevenes sosiale miljøer, visste hvilke venner de enkelte hadde og de problemer den enkelte måtte ha, kjente foreldrene og andre i nærmiljøet, var det lett å engasjere seg ut over undervisningskonteksten. Nærheten og oversikten kan i prinsippet gi utslag, som flere av lærerne påpekte, på både godt og vondt. De så samtidig den verdien som ligger i at noen bryr seg. Når slike utvidete funksjoner iverksettes, nærmer det seg i stor grad en livsstil. Denne siden ved lærerrollen i fådelt skole er også påpekt av andre (Smith1992).

Et visst teamsamarbeid syntes å være innarbeidet rutine, med unntak av læreren i case 2 som også ønsket seg et teamsamarbeid. Solstad (1994, s. 300) fant i sin sammenlignende undersøkelse av utviklingen i fådelte og fulldelte skoler at teamsamarbeidet var mindre utviklet i små, fådelte skoler enn i større skoler. Han forklarte dette med at behovet for gruppeorganisering sannsynligvis oppleves overflødig i et lite kollegium, særlig i de aller minste skolene med 3-4 lærere. Min undersøkelse dreier seg om 3- og 4-delte skoler og et lærerkollegium på 5-10 lærere. At et organisert teamsamarbeid var utviklet, kan implisere at det har skjedd en utvikling på dette området de siste årene. Hvis ikke antallet lærere er så lite at de underviser hver sine elevgrupper eller at alle underviser de samme elevene, skulle det være behov for et organisert samarbeid om den enkelte elevgruppen eller det enkelte hovedtrinnet. Behovet for lærersamarbeid ble ved flere av disse skolene i tillegg dekket gjennom nettverkssamarbeid med andre skoler (case 2, 3 og 5).

Profesjonell isolasjon framheves ut fra den engelske undersøkelsen av Bell og Sigsworth (1987, s. 10) som en ulempe ved små distriktsskoler. Lærerne i min caseundersøkelse syntes imidlertid langt på veg å bøte på dette. Et strukturert, felles lærersamarbeid ledet på organisasjonsnivå, slik som i case 2, teamsamarbeid der det er mulig og et nettverkssamarbeid syntes å gi gode muligheter for faglig samarbeid. Undervisningsteknologi og internettbruk kan sannsynligvis også bidra til at fysiske avstander ikke er noen ulempe.

9.1.10 Til tross for forskjellige årsaksforklaringer og oppfatninger om rammebetingelser syntes små klasser å gi en følelse av handlingsrom

Følelse av handlingsrom viser her til hvordan lærerne betraktet den interaksjonelle samhandlingen med elevgruppen og i forhold til skolekontekstens øvrige arenaer. Årsaksforklaringer og oppfatninger av rammeforutsetninger ses som en faktor i relasjon til oppfatningen av handlingsrom. jfr. fokus og oppsummering av perspektiver på gyldig undervisning i kap. 8. Samlet utgjør årsaksforklaringene et bakgrunnsteppe for forståelse av den enkelte lærerens tenkning og planlegging.

Generelle trekk på tvers av casene

I flere av casene syntes oppfatningen av slike kontekster som små fådelte skoler utgjør, å gi en følelse av handlingsrom. Liten lærergruppe samlet som en gruppe på lærerrommet ga fornemmelse av nær samhandling. Oversiktligheten i en liten skoleorganisasjon og en liten klasse syntes å gi holdninger som tilsa at handlingsmønstre da lettere kunne justeres. Endring av handlingsmønstre krever imidlertid endring på flere plan på samme tid, noe som er vanskelig å effektivere i en innarbeidet undervisningskontekst, også i små, fådelte skoler.

Forskjeller mellom casene

I case 1 viste læreren til at hun med så få elever fikk god tid til den enkelte, og at elevene kunne bli litt bortskjemte å så måte. Hun mente også at hun kanskje tillot mer prat fra den enkelte når de var så få.

Læreren framhevet verdien av at hun hadde mange fag i klassen, og uttrykte at hun likte å stå fritt til å bruke varierte kilder. Hun mente at samordning av planer på tvers av tre årstrinn ga muligheter til fleksibel tilpasning, men var svært arbeidskrevende. Et godt samarbeid med den andre læreren på teamet skapte forøvrig gode muligheter til fleksibel tilpasning. Hun antok at kollegaene var forskjellige, men trodde at de hadde et nokså samforent syn på betydningen av å lytte til elevene.

Med et konsensusbudskap bunnet i en demokratisk utdanningspolitisk retning med vekt på å møte elevene i det de var opptatt av i øyeblikket, framhevet læreren i case 1 elevenes modenhetstrinn som didaktisk forutsetning. Hun mente at det var mange ting elevene kanskje ikke forstod så godt ennå slik som voksne forsto det. Som årsaksforklaring viste hun til at elevene hadde fått dårlige vaner fra tidligere skoleår.

I case 2 uttrykte læreren at hun følte at hun kom nærmere elevene med en slik liten elevgruppe som hun hadde, enn hun ville ha gjort på en større skole med kanskje dobbelt så mange elever. Hun mente at hun da også måtte hatt klarere regler enn de hadde.

Hun så verdien i at hun hadde de aller fleste fagene i klassen. Det syntes hun ga gode muligheter til fleksibel timeplantilpasning og tverrfaglig planlegging. Hun savnet imidlertid et teamsamarbeid, og syntes at det var vel krevende å ha så mange forskjellige fag. I disse undervisningsoppleggene viste hun likevel et par eksempler på lærersamarbeid, om småskoleelevenes ønske om hva elevene på mellomtrinnet kunne gjøre for dem, og anskueliggjøring av hvordan et måltid kunne foregå i dag til forskjell fra et par generasjoner siden. Hun framhevet betydningen av å forklare foreldrene hvilke visjoner de hadde for undervisningen og måter de underviste på. Hvis læreren begrunnet hvorfor hun gjorde det slik hun gjorde det, trodde hun at det også ville bli forstått.

Med en viss fokus på metodebruk i en vitenskapelig-rasjonell retning vektla læreren i case 2 i større grad sin egen tilrettelegging og tilpassning til elevforutsetninger som sentral faktor i forklaringen av årsakssammenhenger. En slik tenkning setter i større grad det som skal læres og prosessene for å oppnå slik læring i sentrum. Hun uttrykte at den måten hun nå tenkte på i undervisningen, hadde innebåret en krevende omstillingsprosess, men at det var morsommere å undervise på denne måten. Når planleggingen var gjort for en periode, ble det mindre planlegging i det daglige.

Læreren i case 3 hadde hele 17 elever i undervisningen i dette samfunnskunnskapsemnet. Hun hadde ikke følelse av særlig handlingsrom i disse timene, men uttrykte opplevelse av slikt handlingsrom i andre faglige sammenhenger, særlig når hun hadde 5. årstrinn alene. Manglende opplevelse av handlingsrom i disse samfunnskunnskapsfaglige sammenhengene var først og fremst knyttet til at samhandlingen med de eldste elevene var kommet inn i et negativt spor.

Denne læreren og jeg var enige om at det var mange kvaliteter ved den uformelle samhandlingen mellom skoleelever, barnehagebarn og voksne i det helhetlige miljøet ved oppvekstsenteret. Læreren påpekte at de også hadde et fint nærområde rundt skolen, og at timeplanen ble brukt nokså fleksibelt. Hun mente at lærerne forsøkte å ha omtrent samme regler og samme grenser med hensyn til hva elevene fikk lov til, men at lærerne jo var forskjellige. Med et konsensusbudskap med tyngde i en vertikal demokratiforståelse kombinert med at patriarkalske reaksjonsmåter likevel inngikk som underforståtte handlingsmønstre, ble faktorer som hadde å gjøre med elevenes responser og forhold i hjem og samfunn framhevet som didaktiske forutsetninger.

Læreren i case 4 hadde hjelpelærer for enkeltelev. Disse to lærerne samarbeidet både om generelt faglig opplegg og ansvar for denne enkelteleven. Hun syntes at det var trivelig å samarbeide med den andre læreren, og at de på en måte utfylte hverandre. En samforent forståelse kom særlig til uttrykk i kommuniseringen med eleven med konsentrasjonsvansker. Eleven syntes å føle seg akseptert, og kunne selv kommunisere om de problemene han hadde. Læreren framhevet at det var ikke personen hun var ute etter, men atferden hun rettet oppmerksomheten mot hvis hun måtte korrigere enkeltelev. En følelse av samforent forståelse styrket sannsynligvis følelsen av handlingsrom. Samarbeidet lærerne imellom i det hun betegnet som en «vi-skole» og samarbeidet med foreldrene ble også anmerket. Hun syntes at der egentlig ikke eksisterte noen begrensninger for videre utvikling.

Som årsaksforklaringer og perspektiver på didaktiske forutsetninger betraktet læreren i case 4 både eget og elevenes erfaringsgrunnlag som den sentrale årsaken til mestringsnivået. Et visst fokus var rettet mot at hun følte at hun selv måtte arbeide med ting, som f.eks. hyppigere bruk av nærmiljøet og det å mestre prosjektarbeid bedre. Læringsprosessene ble i større grad sett som noe som elevene skulle ta ansvar for og styring i, med noe veiledningshjelp, enn som noe som skulle vokse fram i en bevisst tilrettelegging og en uttalt dialog mellom lærer og elever. Samtidig vedkjente hun seg at hun kanskje var for redd for å «slippe elevene løs», dvs. la dem arbeide med prosjekter og lignende. Likevel våget hun det.

I sammenheng med tilrettelegging for besøk av barnehagebarna medga læreren i case 5 at det lå en stor ressurs i at elevene nokså selvstendig ordnet opp og tok ansvar. Det ble imidlertid påpekt at de hadde en å konferere med, og aldri var helt alene om avgjørelsene. Hun viste også til flere

eksempler på den fleksibiliteten som en slik liten elevgruppe gir, f.eks. med hensyn til bær- og soppturer og videre bearbeiding av produktene på hennes private kjøkken.

Til tross for at hun mente at elevene måtte styres ganske bestemt, ble det også uttrykt at de trendsettende elevene ledet an i arbeidet. Dette mente hun gjorde at det var lett å motivere elevene. Når hun kom tilbake etter å ha vært borte en stund, merket hun en amper stemning. Samtidig mente hun at det eksisterte en fellesskapsfølelse mellom elevene og henne, og at det var lett for henne å få alt inn i vante former igjen. Hun syntes også at lærerne ved skolen hadde det samme normgrunnlaget, og at teamsamarbeidet fungerte godt.

Som didaktisk forutsetning eller årsaksforklaring framhevet denne læreren den undervisningen elevene var vante med. Hun mente at elevene, og også foreldrene, hadde noe konservative holdninger til hva undervisning og skole skulle innebære. Dette mente hun kanskje bunnet i de arbeidsmåtene som de som lærere brukte, og de måtene elevene var vante med å forholde seg på. Med et konsensusbudskap basert på faglig kognitive krav ut fra en balansegang med visse patriarkalsk trekk, hadde årsaksforklaringene sin tyngde i perspektiver på kulturell kontekst.

Oppsummering av uttrykt følelse av handlingsrom - årsaksforklaringer og oppfatninger om rammeforutsetninger

Alle lærerne, med unntak av læreren i case 3 som for øyeblikket ikke følte særlig handlingsrom i disse faglige sammenhengene, ga på forskjellige måter uttrykk for følelse av handlingsrom. Læreren i case 3 framhevet imidlertid den positive samhandlingen i det uformelle miljøet i oppvekstsenteret. Hun hadde også en forholdsvis stor elevgruppe, 17 elever, tatt i betraktning at dette var en klasse som omfattet hele mellomtrinnet. I case 4 var det også så mange som 16 elever i klassen. Denne læreren hadde imidlertid en annen lærer sammen med seg. I de andre casene var det kun 9, 10 og 11 elever i klassen.

Lærernes følelse av handlingsrom med liten klasse stemmer overens med hva Filby, Cahen, McCutcheon og Kyle (1980) konkluderte med fra en feltstudie i USA om hvordan undervisningsprosesser var influert av klassestørrelse. For å forstå effekten av klassestørrelse ble klassestørrelsen i fire klasser i midten av skoleåret redusert med 1/3, og klassene ble studert både i den perioden de utgjorde store klasser og etter at de ble reduserte til mindre klasser. Denne undersøkelsen ble riktignok foretatt på 2. klassetrinn, men betydningen av klassestørrelse skulle kunne være overførbart. De fant at flere ting tydet på at arbeidet gikk lettere når klassestørrelsen ble redusert. Med færre elever kunne læreren lettere ha oversikt over hva elevene gjorde. De kunne også oftere ha kontakt med den enkelte. Det gjorde lærerne i stand til å være mer avslappet og ha mer positive følelser for klassen. Samtidig fant de at lærerne ikke syntes å endre atferd, men å gjøre mer av og gjennomføre bedre de strategiene de allerede brukte. De konkluderte imidlertid med at klassestørrelse ikke syntes å være hele svaret.

Fordi klassestørrelse aldri kan gi hele svaret, har forskning på klassestørrelse gitt sprikende resultater. I USA fant Glass og Smith (1978), gjennom metaanalyser av data fra eksisterende studier, at elevenes gjennomsnittlige aktivitetsnivå kunne forventes å øke når klassestørrelsen ble

reduisert. Tydelig økning i aktivitetsnivå ble registrert når klassestørrelsen ble redusert til 15 eller lavere. De identifiserte tre hovedvariabler: individualisering, elevdeltakelse og undervisningskvalitet. For alle disse variablene mente de å finne at små klasser generelt var mer assosiert med positive lærings, og at lærerne tilla klassestørrelse stor betydning. En rekke oversiktsarbeider har imidlertid også vist at det er problemer med å fastsette en generell og sikker sammenheng mellom klassestørrelse og elevprestasjoner som enkeltdimensjoner (Berger 1982; Halloran 1984). Mange forskere har vært opptatt av at faktoren klassestørrelse kun kan forstås som ledd i en bredere analysesammenheng.

En norsk undersøkelse av læreres erfaringer med og syn på elevatferd i grunnskolen viste at størrelsen på kommunen, skolen og klassen hadde en viss betydning for lærernes vurdering av elevatferd (Ogden 2001, s. 37). I små, oversiktlige miljøer rapporterte lærerne mer positive erfaringer og vurderinger. Undersøkelsen begrenser seg til lærernes perspektiver på dette, men Ogden mener at styrken i undersøkelsen ligger i at den gir et representativt bilde av norske grunnskolelæreres erfaringer og vurderinger.

Bell og Sigsworths (1987, s. 139) konkluderer også med at kjennskap til nærmiljø, skole og klasse gir en viss oversikt over helhetlige sammenhenger. De små samfunnene som slike skoler ligger i, oppleves ikke som anonyme og fjerne miljøer der en snapper opp bare fragmenter av informasjon. Nærhet og kontakt med den enkelte elev og innsikt i elevenes fysiske og sosiale livsmiljø må nødvendigvis gi en følelse av oversikt og sammenheng i en slik undervisningskontekst.

Slik følelse av oversikt og handlingsrom syntes likevel å være knyttet til forskjellige vektlegginger og perspektiver. I dialogene i intervjuene var det lett å være enige om det vi faktisk erfarte, men vi så neppe sammenhengene som disse handlingsmønstrene avdekket på samme måte. Det kan være vanskelig å vurdere kritisk egen undervisning i en kontekst der arbeid og samhandling generelt sett fungerer i tråd med innarbeidete rutiner og handlingsmønstre. En blir på en måte litt «blind» for å forstå sammenhenger som tas for gitt (Metz 1995). Det dreier seg forøvrig for både respondent og forsker om en fenomenologisk forståelse.

Varierte konsensusbudskap og forståelse av undervisningsgyldighet ga ulike årsaksforklaringer og perspektiver på helhetlige sammenhenger. Med et framtrødende demokratisk konsensusbudskap med vekt på vertikal demokratidimensjon fokuserte læreren på elevforutsetninger, særlig knyttet til elevenes modenhetsnivå. I balansegangen mellom demokratisk og patriarkalsk konsensusbudskap ble det også fokusert på hjemmeforhold. Når denne balansegangen opplevdes særlig vanskelig, ble det også sterkere fokus på hjemmenes oppdragelse og oppvekstmiljø generelt.

Hjemmeforhold og oppvekstmiljø har selvsagt mye å si også i undervisningssammenheng. Hva lærerne fokuserer på i sin forståelse av sammenhenger, sier likevel noe om hvordan forskjellig tenkning innvirker på varierte forhold i en helhetlig sammenheng. Den tendensen som flere av disse lærerne viste med hensyn til å fokusere på elevresponser, stemmer over ens med hva Morgan og Morris (1999, s. 107-111) fant i sin undersøkelse av elev og lærerholdninger. Elevene tilla lærerens rolle avgjørende betydning for undervisningskvalitet, mens lærerne tilsvarende syntes å ha en tendens til å nedtone egen rolle og fokusere på elevenes responser. Selv om denne

under-søkelsen er foretatt i lys av en annen læreplan, forteller den sannsynligvis om en generell tendens knyttet til undervisningens vanskelige balanseanger.

Når demokratisk konsensusbudskap med vekt på vertikal demokratidimensjon ble forsøkt balansert med patriarkalske reaksjonsmåter i mine case, følte nok læreren selv at hun balanserte *tilsynelatende motstridende formål* (L97, s. 49). Slik balansegang syntes imidlertid å polarisere spørsmålet om elev eller lærerkontroll (Grannis 1978, s. 32) i stedet for å sette fokus på refleksive prosesser i bevissthet om å inngå i en læringsstruktur.

Jo sterkere innslag av patriarkalsk tenkning jo mer nærliggende syntes det å se etter årsaksforklaringer som lå i elevens vilje til å yte og anstrenge seg eller i ytre kontroll. Årsaksforklaringer åpnet også for at den undervisningen elevene var vant med innvirket på hvordan de forholdt seg. Med en større tyngde i vitenskapelig-rasjonell tenkning og planlegging satte læreren egen tilrettelegging i sentrum for årsaksforklaringer.

Lærernes årsaksforklaringer forklarer oss enda tydeligere betydningen av en lærende organisasjon der ulike måldimensjoner balanseres i interaksjon med elevene. Tenkning og planlegging i en skolevirkelighet kan bare fullt ut forstås som helhetlige handlingsmønstre.

På tvers av forskjellene syntes likevel opplevelse av handlingsrom å være framtreddende. Få parter å forholde seg til skaper opplevelse av muligheter for medinnflytelse og at alle lærerne kan ta medansvar (Solvik 1987). Nærheten til daglig der alle i kollegiet er samlet rundt et bord, kan gi en følelse av samarbeid. For målrettet utvikling trengs imidlertid også på organisasjonsnivået felles kritisk diskurs og strategivalg. Innovasjonsprosesser må også i slike skolemiljøer omfatte flere nivåer enn klassenivået. Pedagogisk ledelse blir ikke mindre viktig i slike sammenhenger enn i større skolemiljøer.

I undervisning bærer læreren med seg kunnskaper fra mange kunnskapsbaser. Noen kunnskaper er kanskje bunnet i holdninger som læreren har med seg fra egen oppvekst og skolegang (Gaarder 1987). Andre kunnskaper har sitt grunnlag i praktiske undervisningserfaringer knyttet til den skolekulturen hun forholder seg til (Arfwedson 1985). Kunnskaper er også utviklet tilknyttet de handlingsmønstrene som er skapt i samhandlingen mellom lærer og elever i klasserommet. På varierte måter har formale og praktiske kunnskaper påvirket hennes kunnskapsgrunnlag. Disse kunnskapsbasene skaper tatt for gitte forståelsesrammer der det kan være vanskelig å forstå varierte kvaliteter som del av en helhetlig, kvalitativ sammenheng. Det syntes som at en bevisst styrt utviklingsprosess med en viss tyngde i vitenskapelig-rasjonell tenkning tydeliggjorde eksisterende kvaliteter som ledd i en helhetlig utviklingsprosess.

Metodebruk som f.eks. involveringspedagogisk «Klassemøte» (Jakobsen 1985), trekk fra samarbeidslæring (Johnsen og Johnsen 1984; Hjertaker 1984) og prosjektarbeid, særlig Hoels (1997) strukturerte lærerveiledning, syntes å gi modeller for samordning av flere måldimensjoner på samme tid. Den vitenskapelig-rasjonelle tenkningen som slik metodebruk bygger på, innbefatter både strukturer og holdninger som ivaretar den interaksjonelle dimensjonen ved undervisning. Slik metodebruk kan hjelpe læreren til å skjønne kompleksiteten i tilnærminger og årsaksforklaringer, slik at det ikke så lett blir sprik mellom visjonære måldimensjoner og hva

som reelt gjøres. Metodebruken utgjør da et redskap for læreren uten at læreren inntar en teknisk rasjonell holdning til slik metodebruk.

Noter

- 1) Porter og Brophy (1988, s. 77) konkluderte også slik fra forskning på god undervisning i fulldelt skole: *Because most teachers have a great deal of autonomy in determining what they do once the classroom door is closed, there is great variance in the nature of the goals that teachers adopt, resulting in important differences in teacher practices and in student accomplishments.*
- 2) Kvalsund, Løvik og Myklebust fant at kontakt mellom foreldre og skole, ut over klasseforeldremøter og individuelle konferanser, var bredere og mer omfattende i 2-3 delte skoler enn i 6-delte. Med at kontakten var bred, menes at den også inneholdt kollektive, praktiske gjøremål som innebar direkte kontakt og kunne virke utviklende for samhandling og involvering av foreldre og lokalbefolkning. Dette representerte et større potensial for å skape og opprettholde en felles holdning i lokalmiljøet enn spesialisert kontakt om enkeltelever. De fant også at den uformelle kontakten var mer omfattende ved de minste skolene og i større grad var karakterisert av primærgrupperelasjoner.
- 3) Begrepet “flerbirete kontakter” brukes av Bø (1989, s. 22 og s. 160-161). Ordet stammer fra det engelske “munistrandedness”: Dersom en person kjenner og omgås en annen i mange roller, kan en forestille seg mange tråder mellom denne personen og den andre. En kan derfor snakke om en “flerfibret” (munipleks eller flerdimensjonal) kontakt. Dette er til forskjell fra et kontaktforhold der en kjenner den andre kun i en rolle. Da snakker en om “enfibret” (unipleks, endimensjonal) kontakt.
- 4) En lokalbasert undervisning viser til begrepet lokalbasert skole (Raaen 1984). Dette definerer Raaen som en alternativ læringsform som forutsetter større samhandling mellom skole og nærmiljø. Et utstrakt nærmiljøsamarbeid innebærer at skolen kan betraktes som et lokalt ressurscenter (Laksholm og Ness 1999). En lokalorientert undervisning (Raaen 1984) betrakter skole-nærmiljø arbeid som et supplement til tradisjonell undervisning.

9.2 Hvordan kan uttrykt kunnskap forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver gir dette oss på slik kunnskap

Jeg tilkjenner i kapittel 1 og 4 et kunnskapssyn som impliserer at formale og praktisk kunnskap er sammenvevet, men likevel inngår som to typer kunnskap med sine kunnskapsaspekter i de praktiske argumentene. I dette kapitlet forsøkes lærernes uttrykte kunnskap analysert pragmatisk forstått som type kunnskap. Den perspektivmessige argumentasjonen i lærerens tenkning krever generelle, kognitive begrep. Slike begrep blir gjerne uttrykt som formale begrepskategorier. Bruk av slike begrepskategorier sier noe om hvilke kunnskapsaspekter som anvendes. Om læreren bruker varierte kilder, om hun lar læreboka styre, og hvilke begrunnelser som gis for dette, sier også noe om de perspektivene hun har på undervisningen. Dette kan bidra til å forstå hvilke kunnskapsaspekter som ligger til grunn for hennes tenkning og planlegging.

I denne framstillingen kan bare gis eksempler på hvordan slike argumenter framstår, og hvordan disse kan forstås som formale og praktiske kunnskapsaspekter. Etter som praktiske og formale kunnskaper griper inn i hverandre, må et forsøk på å analysere hvordan lærernes uttrykte kunnskap kan forstås bli å kun gi et bilde av hvordan dette framstår i grove trekk.

De sentrale pragmatiske perspektivene som lærernes helhetlige anvendte kunnskap gir oss, analyseres og problematiseres videre i relasjon til læreplanens målsetninger. Dette problematiserer hvordan praktisk og formale kunnskap kan forenes i relasjon til læreplanens målstyring. Lærernes egne kunnskapsteoretiske perspektiver ble også drøftet med de lærerne som hadde tydeligst tyngde i en utdanningspolitisk retning. Slike argumenter tas med i utredningen av hvilke pragmatiske perspektiver den uttrykte kunnskapen gir.

9.2.1 Uttrykte typer kunnskap i case 1

Denne læreren støttet seg på varierte kilder i sin undervisningsplanlegging. L97 var imidlertid hovedkilde.

- F: U-u-m. Så du ha ikke brukt nå lærebok direkte i de oppleggan her, [du]=
L: [Nei]
F: =har mer bygd inn-, [tadd] litt i bøker, å [tatt] gjerne å-
L: [Ja.] [Ja.] Å sånner (.) temahefta som vi har, å prosjekt å sånn. Vi har en god del bøker om-, nån utav dem syns e e´ veldig bra. Vi får mange idéa.
F: Ja. Æ så det siste bokverket dåkk brukte. Det e´ vel det som het [for:-]
L: [Det] e´ Terella
F: Terella, ja. Der sto det litt om emnet her så æ-
L: Ja. Så du må jo i, du må jo i fagplan førr å sjå ka som står.
F: Ja.
L: Førr å finn begrunnelsen, førr det syns e, det e´ greitt det. E kan ikkje heile, så e må stadig vekk inn i den, å så sjå.

(C1, S1: 524-535)

Med L97 måtte kunnskapsinnholdet være nokså styrende. Tilvalg av lærestoff og arbeidsoppgaver fra andre kilder ble for det første sett som noe som kunne «krydre tilværelsen» (gjøre arbeidet mer interessant).

F: Sånn som i samfunnsfaget, e' det ofte at dokker frigjør dokk ifra bestemte lærebøker, å tar litt tips her å der?

L: Ja, det e' :- (.), altså, nå har jo e holdt på ei stund, så e syns at ei lærebok e' sånn å sånn, så hves e finn nokka i ainner bøker som e ha hatt god erfaring med, det kan vær bilda å det kan vær historie, det kan vær (.) sånn herran, så plukka e det fram. [...]
Men altså, e vil vær fri tel å ta fram ainner teng og. Det syns e, det krydra berre telværelsen, hves e har nå meir bilda å vis fram å (.) sånner teng.

(C1, S1: 543-551)

Dette impliserte at ikke bare lærestoffet, men også ønske om lokal tilpasning, styrte valgene. Læreren brukte dessuten deler av opplegg som hun tidligere hadde hatt gode erfaringer med.

L: Å: (.3) e syns det e' greitt å få lov tel å vær litt fri, at du ikkje ska vær så botten av boka, fører at bøker'n e' nå tross alt skreven av ainner, fører oss. Det e' jo-. E syns det e' flott. Bra bøker, fine bøker, fine illustrasjona, men (.) e syns nå man ska nå ikkje kast alt på båten som va bra før heiller.

(C1, S1: 560-563)

Læreren framhevet det praksisrelaterte aspektet i sin kunnskapsforståelse.

L: Ja, altså du, ja, det e jo også nødvendig, at du må jo praktisk få det her tel. Ellers så klar-, altså (.) det bi jo kaos. Å e syns når du e' usekker på teng, så må du jo bruk det som du kainn nokka, å veit nokka, om, eller sånn, korsen det herran her-. Å så får du då, gå lenger å lenger ut på glattisen, å så prøv de fram.

(C1, S1: 880-883)

Samtidig impliserer dette formal kunnskap knyttet til mål for elevene. Denne kunnskapen var knyttet til både innhold og læringsprosess. Med et konsensusbudskap bunnet i en demokratisk retning, må jo demokrati formelt begynne med de elevene som skal oppdras til demokrati. Dette må implisere medbestemmelse i læringsprosessene.

L: Å: det står jo i plan' videre og at de ska lær om hh (1.2) sånn som demokrati. Kor begynn man med demokrati? Det må jo vær i klassen. [...]

Å: de fikk jo prøvd å høre-, de fikk jo sei sett kan du sei om ka de ville ha med å- (.8).

Å: (.3) e tenkt jo at når de først får vær med å bestem (.) korsen vi ska ha det, så kanskje det, det e' beire å etterlev sånne regla som de har sjøl laga. Å særlig hves de no funka bra de der reglan.

(C1, S1: 8-15)

Slike perspektiver har sitt klare grunnlag i formal kunnskap. Mange utsagn hadde både formal og praktisk kunnskap implisitt i seg, men argumentene hadde en språkdrakt preget av praktisk kunnskap. Ordbruken impliserte et mer praksisnært og konteksttilpasset ordforråd enn det som til vanlig brukes i kunnskapsfeltets formelle referanseramme. Argumentasjonen var nært knyttet til hvordan undervisningen skulle gjøres i praksis.

L: Ja, de må-, de ska jo lær å, å tenk sjøl, å, å at det her med sjølstendig tenkning, altså, å øv se på å-, å at de ikkje får fasitsvaret, fører at det kan vær mange teng som e' fasitsvar, å det e' jo viktig å, å at vi plukka-, at

aille får tenkt å får sagt sett, før at så kanskje vi ser at det herran det e´ ikkje nå -, det e´ ikkje nå enkelt svar, det e´ ikkje nå matematikkoppgave det her.

(C1, S4: 153-156)

Det formale perspektivet på at elevene skal lære å tenke selv, innebærer for denne læreren et perspektiv på at de må få en viss frihet til selvforvaltning. Dette formale perspektivet innebærer at hun er redd for å styre dem for mye. Da vi drøftet balansegangen mellom frihet og innordning, argumenterte læreren kontekstilpasset og konkret. Samtidig tilkjennega hun også perspektiver på at den vertikale demokratidimensjonen kunne få for stort rom.

L: [...] men det e´ veldig lett å, å-, at vi kan bi førr sosial, eller førr demokratisk, at de bi-, at de mein at de ska bestem alt. [...]

Men, men, e ser leksom faren i det, at de kan bi førr, førr demokratisk, at det e´ de som ska spørres i alt. Men e må jo sett foten ned å sei at det e´ faktisk e som bestem innholdet i den her timen, hvess det e´ nokka-, de ska ha et emne, at ikkje vi flyt ut altså.

(C1, S3: 93-98).

Denne læreren argumenterte også, med formale perspektiver på elevenes utviklingsnivå, med at elevene ennå tenker konkret, ikke abstrakt (C1, S1: 31-40). Hun argumenterte også for elevenes metakognitive bevissthet gjennom begrepsbruk som å «*sett ord på teng*» (C1, S1: 314), og innsikt i samhandling og kommunikasjon gjennom utsagn om at det er viktig at elevene «*blir tatt på alvor*» (C1, S1: 367) og at de blir snakket «*med ikke til*» (C1, S1: 384-385).

Som generelt formalt prinsipp viste hun til å gå fra det nære til det fjerne, og tilføyde: «*Det e vel det som e´ ((latter)) vanlig i pedagogikken ((latter))*» (C1, S1:412-415). Sammenkoplingen mellom «*medbestemmelse*», at elevene føler at de er «*en del utav et samfunn*» og at de skal «*trives*» (C1, S1: 484-505) og perspektiver på trivsel og trygghet (C1, S1: 604-605) vitner om formal kunnskap om sosiodynamiske sammenhenger. Perspektiver på spiralprinsippet (C1, S1: 782) viser også til allmenn, formal kunnskap. Konsekvensen dette gir om «*at en ikke kan ta førr stor dosa*» (C1, S1: 782), kan representere både praktisk erfaringskunnskap og nærmere forklaring av den formale kunnskapen om spiralprinsippet.

Som denne læreren påpekte, kan en ikke utelukke praktisk kunnskap fra formal. Hun mente at det praktiske imidlertid måtte stå sentralt. Hun måtte jo «*praktisk få det her tel*» (C1, S1: 880). Hun påpekte at hun leste litt i hefter og bøker som de hadde, og lærte på kurs og av kollegaer, «*plukka det beste fra det du finn på kurs å sånn herran*» (C1, S1: 866). Teori mente hun var «*nøttig, i den forstand at en kan sette den ut i praksis*» (C1, S1: 902-903). Det mente hun var jo «*ballast å ha*», og at hun jo egentlig støttet seg på det hun hadde lært når hun nå syntes at det hun gjorde var rett (C1, S1: 905-907).

L: Ja, å då tenke e på at det va ikkje så ille likevel, e gikk på lærerskol´n, det som e lært då. Det va kanskje sånn ensformig, at ehh, altså lær førr å lær.

(C1, S1: 919-920)

F: U-u-m. Men de teorien som du lært om læring å forskjellig sånn, e´ de blitt veldig fjern eller har du nån av dem i bakhodet liksom (.), enda?

L: hh Det e´ jo litt vanskelig å host opp akkurat sånn kem va kem, å sånn der. Doing by learning, vet du, det e´ [jo]

- F: [Ja], det huske du. [((latter))]
 L: [((latter))] Det e´ s¸anner greier vet du, s¸a-. Å, det- (.), den e´ absolutt i live idag og.
 F: Ja.
 L: Ja. S¸a:- (.3). Nei da, det-, e kan ikkje husk aille de her teoriar. Det m¸a e sei at det m¸a e fresk opp igjen å., hves e ska sei at det, ah ja, det va det, å det va den, å-.
 F: Ja. Men likevel ha de kanskje hatt en viss nytte ved at de har skapt perspektiva p¸a ting?
 L: Ja, alts¸a, du m¸a v¸er n¸an år i skolen f¸orr å få vidvenkel.
 (C1, S1: 925-936)

L¸areren uttrykte at hun m¸atte ha v¸ert noen år i skolen for å skj¸onne helhetlige sammenhenger. Samtidig s¸a hun, i ettertid, at hun hadde hatt en viss nytte av det hun l¸arte i l¸ærerutdanningen. L¸eringen i praksisfeltet, praktisk kunnskap, sto sentralt. F¸orst med en slik tilkopling kunne formal kunnskap komme til nytte.

9.2.2 Uttrykte typer kunnskap i case 2

Denne l¸areren brukte ogs¸a en spr¸akdrakt bunnet i praktiske handlingsrettete kunnskapsbegrep.

- L: [...] Men i år s¸a har vi ehh lagt vekt p¸a det atte gruppen ska v¸er over tid. Å e´ det konflikta å, å s¸ann, s¸a ska vi pr¸ov å l¸oys det i: (.), i gruppa. Å: (.), å det trur e e´ en s¸ann- (.), det e´ l¸ering i akkurat det ogs¸a, å (.) ikke berre hopp ifra ansvaret men at de skal-, at de kan l¸er en god del av det og.
 (C2, S1: 301-304)

I tr¸ad med et konsensusbudskap med en tyngde i vitenskapelig-rasjonell tenkning, s¸a hun ofte perspektivmessig p¸a det hun gjorde.

- L: Ja, e trur at vi kan ikkje driv skole s¸ann som vi gjord f¸orr mange år telbake, kor l¸ærer´n st¸ar som en s¸ann herran - Det her ska vi gj¸or! F¸orr vi f¸ar ikkje med ungan idag trur ikke e. S¸ann at en (.) kombinasjon av det å v¸er myndig å å v¸er en kamerat p¸a en m¸ate, trur e e´ kjempe viktig. Å det (.), der trur e e´ tingen, å (.) hves du klare å få (.)-, d¸a f¸ar du ungan med p¸a det meste trur e (.), å at vi kan ha en- (.), ja du f¸ar en dialog med ungan rett å slett -. [...]
 (C2, S1: 102-106)

- L: Det e´ klart det her med forst¸aels, eh du ska ikke driv med s¸ann puggeskole som vi gj¸or f¸or, f¸orr d¸a forsto vi veldig lite av det. Men, e trur det her med å bruk forskjellige slags m¸ata å l¸er p¸a, det e´ tingen idag. Å e trur det her med opplevelsa.
 (C2, S1: 135-138)

Hun uttrykte, i tr¸ad med en viss vektlegging p¸a en vitenskapelig-rasjonell utdanningspolitisk retning, formale kunnskaper knyttet til b¸ade bakenforliggende motiver og m¸al og til vitenskapelige arbeidsm¸ater.

- L: [...] Men, e trur, ska vi l¸er oss de nye undervisningsmetodan, s¸a trur e det e´ viktig at du har en telrettelegger. Å en telrettelegger (.) ehh m¸a v¸er myndig p¸a sin m¸ate, ehh, trur e. Du ska v¸er en autoritet men ikke va autorit¸er. Å der trur e ligg leksom heile kjernen. [...]
 (C2, S1: 245-248)

- L: Ja, e trur den- (.2). Du laga ikke et vesst m¸onster berre f¸orr å lag et m¸onster. Men e trur at en

sånn-, de her tingan e' veldig viktig i arbeidet, sånn en avtale også, å e- (.), eh (.5) at de , >korsen ska e sei det<, at de: (.8) ja, ellers i det daglige leksom å hold frista å hold avtala å sånn at du har litt meire-, de får litt meire ansvar både førr (.) sett eget arbeid å ovenførr ainner også. Å lær se tel å- (.), ja lær se tel å ta ansvar. Førr (.5) e syns jo det vi opplevd, iallfall det som e ha opplevd mye eh (.5) opp igjenna tidan, det e' at elevan ha hadd veldig lite ansvar førr eget arbeid, førr det e' leksom-, det e' lærer'n som har bestemt det på forhånd. Alt va leksom bestemt av, av lærer'n. No e' det leksom de som får litt meire medbestemmelse, de som bestem ka som ska stå i den samarbeidsavtalen også, sånn atte (.) e trur de får et ainna forhold te det når de e' meire med, å at de kanskje føl at de e' meire med og.

(C2, S3: 62-71)

Denne læreren praktiserte grundig men fleksibel planlegging, bruk av varierte kilder og en dialog mellom lærer og elever i den nærmere planleggingen. Dette er en tilnærming som forener vitenskapelig-rasjonelle perspektiver på flere mål, og involverer humanistiske perspektiver på samme tid. Tilnærmingen impliserer formale perspektiver på vanskelige balanse-ganger i undervisningen. Formale kunnskaper syntes å ha blitt sammenvevet med praktiske kunnskaper, slik at formale begrep som del av dette også hadde fått en praksisrelatert språkdrakt. De røttene slik formale kunnskap kan ha i teoretisk kunnskap, syntes for en stor del glemte.

F: Har du nå-, huske du nå teorien fra utdanninga, eller e' det sånn fornuft som du har gjort om te praksis, eller e' det teorien som har blitt praksis?

L: Nei, det e' jo det her learning by doing, å Piasj, Piasj, ja, Dewey, e' det han? [((latter))]

F: [((latter))]

F: Piaget å Dewey blant ainna.

L: E huska det ikke. Det e' så lenge sida e gikk på lærerskola.

(C2, S2: 273-278)

En veksling mellom formale og praktiske kunnskapsperspektiver syntes å ha gitt resultater.

F: Prosjektretta undervisning-, hvordan har du lært dæ det?

L: Det har e lest, lest me tel, å:-, å prøvd ut.

F: I praksis?

L: I praksis ja. Ja.

F: Har du vært på kurs om det å sånn?

L: Eh (.) ja:, sånn en-dagers kurs, men ikke nokka sånne lengre kurs. Men (.3) e trur det e' veldig greitt å ha:, å ha litt sånn teori og. Ja. Så e har (.), e har lest en god del sånn. Men det gikk kanskje på litt sånn større eleva då, at de-, den (.) eh den boka som e:-, men i fjor når vi hadd om elevens valg, då hadd vi jo i gruppa både mellomtrinnet å ungdomstrinnet. Å då va det veldig greitt å hadd vært igjenna det.

F: Diskutert dokk det i gruppa å, på skol'n her?

L: Ja. Ja.

F: Da va dokk ganske konkret på hvordan dokk skull gjør [det], å hvorfor å [sånn]?

L: [Ja.] [Ja.]

L: Men e trur atte prosjektundervisning lær du (.) først førr du tørr å hiv de,= (.)

F: Ja.

L: = hiv de på det leksom på en måte, førr atte (.2) når vi skull ha det derre elevens valg, så lurt vi på korsen- (.), korsen vil det bi som- (.), korsen vil vi gjør det som veiledera, vil vi bi overflødig eller vil vi klar det herran, eller vil du-. Vi e' så vant, ikke sant, at vi vesst akkurat ka vi skull gjør førr nokka. Å det va veldig spesielt altså i begynnelsen å:- (.3), men (.2) det va en veldig god opplevelse å så følt at det her, det her går jo, det går jo an å gjør nokka nytt, å det går jo an å:- (.) . Å elevan fikk det tel å. Men (.2) e trur det krev veldig mye sånn forberedelse også, at elevan e-, får bruk litt tid på det, å ikke føl at vi e' leksom, vi kasta bort så mye sånn teori på det her med forarbeidet, at vi-, det her kan vi ikke gjør, atte (.3) vi må bruk tid på, på forarbeidet.

(C2, S3: 372-395)

Læreren var seg bevisst at hun hadde mange kunnskapskilder som grunnlag for sine praktiske argumenter. Etter som kunnskapsperspektivene på arbeidet var så pass framtrede i relasjon til L97, ble det særlig interessant å høre hvilke perspektiver hun hadde på kilde til denne kunnskapen.

- F: Hvilke kunnskapskilda vil du si at du bygge på når du forsøke å balanser det her med lærer'n som autoritet å lærer'n som involverende veileder?
- L: E syns det e' erfaringa, egentlig, mye erfaringa.
- F: Det må vel vær nå tanka også ut ifrå det du en gong har lært, som gjør at du kan reflekter over den erfaringa?
- L: Ja, det., det e' det. (2.0) Men (.8) e vet ikke om e kan sei nån sånn, en spesiell sånn, ehh om e huska så my frå [lærerskola sånn], ((latter)) om det va den å den altså, det, det veit=
- F: [Nei, sånn sett nei].
- L: =e ikke. Men selvfølgelig som lærer, så e' e-, e føl me veldig sånn der hungrig etter-, e vil lær nokka nytt, å e vil-, nye teoria e veldig greitt, du behov ikke å ta ailt altså, men det e' veldig artig å så les sånner ting, å så snappa du vel opp litt her å litt der, å har-, snakka med folk å har- (.), e ha vært på kurs, å egne erfaringa, å (.) sånn at e veit ikke- .hh hh.
- F: Det å ha perspektiva på dem, det er kanskje litt sånn teorigrunnlag, de perspektiva'n på det man gjør, å de tankan, e' det her rett eller kan du gjør det motsatte.
- L: Ja. Ja. Ja. Ja. Det e' det jo. Man har jo-, det e' jo ting som man ha hørt eller lest en plass altså, det e' det jo.
- F: Ja.
- L: Ja. Det e' det jo.
- F: °Ja°.
- L: Men e trur atte- (.), det har e sagt heile tida, å (.3) gå på lærerskola, du kan gjerne les om det herran altså, men (.2) å kom ut i skola å gjør egne erfaringa, det bi nokka heilt ainna. [...]
- (C2, S3: 416-436)

Hun framhevet selvstendige erfaringer og praksisrelaterte refleksjoner. Samtidig erkjente hun at lærerutdanningen hadde gitt henne et grunnlag. Dette grunnlaget betegnet også denne læreren som en «ballast». Samtidig problematiserte hun overføringen fra teori til praksis. Gode formale perspektiver blir det først når disse kan omsettes til praktisk handling. Erfaringer er derfor nødvendige å ha.

- F: Hadde du: (.) reflektert på samme måte hvess du kom ut i læreryrket uten de erfaringan fra lærerutdanninga, trur du?
- L: Nei, det trur ikke e. E trur man har en ballast der ifrå. Det trur e. E veit atte e gjord mange andre ting før e begynt på lærerskola. Det (.), det trur e. Sånn at det har gjort med me nokka som menneske, det trur e, det trur e. Å: (.6) e trur de- (.2), de åran e gikk på lærerskola, å va i et miljø også, at man fikk- (.3), ja du fikk jo lest veldig mye også, å brukt tid på det. Så det trur e atte (.), det gjord nokka med de også på en måte, det, det trur e heilt sekkert. Ja, det trur e. [...]
- L: Nei, littegrann sånn at du- (.), du må ha interesse å få litt glød før det du hold på med også, sånn atte de der to tingan må heng ihop og.
- F: Dess meir man ha lært, dess meir glød kan man kanskje ha? [For dess meir evne te=
- L [Ja. Ja. Ja.
- F: =å reflekter har man.]
- L: Ja, da. Ja.]
- L: Men det e' klart at e har- (.), e har tur på en .hh, en vess kunnskap å en vess (.3) læring ifrå det e fikk på lærerskola, det har e tru-, som ha gjort med me som- (.), .hh gjort hh (.) ja gjort nokka med me på en måte, som menneske, det trur e. Ja. E trur de erfaringan e:- (.), e kjempe vektig å hvess at du (.) kanskje tar litt på alvor de erfaringan å gjør nokka med det, å kanskje ikke berre (.) bi settanes, det har e gjort, å det- (.), sånn ska e vær leksom, neste ti åran, men at du (.) prøv å- (.2). Å det e' klart at det e' mange år sida e gikk på lærerskola, å (1. 2) ehh- (.8), sånn atte-, men det e' jo mange nye ting som e', som e' kommet, men det jo det atte- (.2), man har fådd litt glød etter hvert som man ha vært på kurs, å lest litt, litt, litt innimellom og å-. °Ja°.

F: Så det å les eh (.8) metodiske bøker å pedagogiske bøker å sånn, det bi kanskje særlig interessant når man e´ i jobb?

L: Ja, det trur e.
(C2, S3: 444-479)

Denne læreren framhevet at interesse og engasjement utvikler kunnskap. En lærer kan ikke bli god til å kople formale og praktiske kunnskapsaspekter uten at hun går inn for å forstå slike sammenhenger.

L: Men (.3) e trur det e´ veldig greitt å ha:, å ha litt sånn teori og. Ja. Så e har (.), e har lest en god del sånn.
(C2, S3: 377-378)

9.2.3 Uttrykte typer kunnskap i case 3

Læreren i case 3 brukte også varierte kilder i sin planlegging. Som begrunnelse for dette, framhevet hun variasjon i undervisningen. Tematisk innhold var fastsatt i L97. Nærmere definering av tematisk innhold gjennom arbeidsoppgaver ble delvis også gjort ut fra argumentasjon om hva hun syntes var elevenes kunnskapsbehov knyttet til faglig innhold.

L. °Ja°. Å: (.) då syns e jo i den sammenheng, så kunn det jo va veldig greitt å få satt fokus på- (.), på toleranse, å ka det e´ førr nokka egentleg. Så det trur eg e ha villa forklara de, sånn. Eg trur nok ikkje dæ at det skulla- (.) E trur nok de ha syns at dæ va greitt at vi- (.), ja, at vi bruka litt tid på akkurat det der. °E trur nok at det e´ mange som føle på dæ°.
(C3, S3: 16-19)

I den praktiske argumentasjonen gikk hun direkte på å begrunne kunnskapsinnhold og variasjon i undervisningsmåter ut fra tilpasset vanskegrad for de enkelte i den aldersblandete gruppen.

L: [...] Det e´ klart, det e´ jo en, det e´ jo ´en klasse med tre-, eller det e´ tre klassetrinn, å innenførr de her tre klassetrinnan e´ det veldig stor forskjell på modenheit. Å det e´ jo heile tida snakk om å- (.), uansett ke det e´ førr slags fag å ke det e´ de hold på med, så e´ det jo snakk om å legg det opp sånn at aille sammen ska få med seg littegrann, at det ikkje bi førr høgtravanes å at det samtidig- (.) Så, prøv å varier det littegrann å- (.) [...] e har prøva å velt ut, altså e har bruka ei bok som utgangspunkt, ei ny o-fags-, eller samfunnsfagsbok. Men e har-, det e´ berre et eksemplar som e har. E har ikkje nå lærerveiledning, å ikkje har e nån teng. Så e bruka stekkord ifrå den, å så ut ifrå dæ prøva å sydd isammen et opplegg, der vi fekk med oss en del av det e syns e´ litt vektig.
(C3, S1: 18-32)

Dette kan forstås slik at det faglig definerte innholdet i læreplanen settes i sentrum, og at det sentrale spørsmålet var hvordan dette kan tilpasses i ferdig form mer enn forstås som en prosess. Utsagnet «Så det trur eg e ha villa forklara de» peker i samme retning. Begrepet variasjon henviser i denne sammenhengen sannsynligvis til behovet for elevaktivitet.

L: [...] Så (.2) e føl rett å slett at de-, i den klassen her e´ det vanskeleg å (.) å berre prat, at vi må ha litt sånn skriftleg oppgave innimellom.
(C3, S3: 69-71)

En del andre utsagn vitner også om et slikt perspektiv på overføring av kunnskap, selv om det er gjennom drøftingsprosessen elevene skal komme fram til de samme stikkordene som læreren har på sitt skjema.

L: Så å det jo å håp at det e' litt som treng igjenna.

F: Å sjølve metoden du brukt da, kan du si nå meir om den, ka du villa oppnå med de forskjellige? Du brukt no mange forskjellige, men hvis vi starte med den begynnelsen der liksom, hvor du la opp te at dem skull kom med assosiasjona å så skreiv du stikkord på tavla å- (.).

L: U-u-m. Ja, då:- (.), då kom vi jo egentleg inn på det som- (.), på grunn av det at de kom med de stekkordan. Å så kom vi jo egentleg inn på det som (.), som eg og hadd som stekkord på min. Førre e ha jo en likens en sånn her med masse stekkord på. Å vi kom jo egentleg inn på det her, de her samme tengan. Det her med familien, det her med- (.), med (.2) ja, klassen, det her med heile skol'n, med bygda, med kommunen, å etter kvart det her som vi ha komme med, om stortinget å sånn. At det e' regla førre- (.3), førre korsen vi ska ha det i landet vårres å- (.), så: (5.5).

(C3, S1: 41-50)

Helhetlig sett ligger det selvsagt en viss forståelse av læringsprosess implisitt i det som ble gjort og sagt. Ordbruken tilkjenner likevel perspektivene på det som gjøres, og hvordan dette kan forstås som formale og praktiske kunnskap. Samtidig som forsøk på ytre påvirkning ble praktisert, argumenterte læreren for at hun ikke hadde særlig sans for bruk av sanksjonsmidler (C3, S4: 215-221). Både formale og praktiske kunnskap syntes å delvis sprike med hensyn til hva læreren anså som mulig å gjennomføre i denne elevgruppen. Læreren tenkning knyttet til demokrati-dimensjonen kan sies å vise til formale teori med sine røtter i 70-tallets progressive tenkning.

Andre formale perspektiver og praktiske tiltak står i motsetning til et slikt generelt konsensusbudskap.

L: Så e trur ikke dæ at vi e'-. (.), ihvertfall ikkje eg e' redd førre å ta en fight med de, men det e' klart at det e' ikkje aill gongan lik behageleg.

(C3, S3: 551-552)

L: [...] E har jo inntrøkk utav at hos enkelte så- (.5), så forstår de berre et språk. Å det e' ofte det her med når du heva stemmen å e' ganske sånn (.), myndig å bestemt. At du- (.), du prøva deg jo selvfølgeleg først (.7), med nå litt mildar, å litt forsiktigar måte. Men ofte så må det ganske hard lut tel (.3)=

F: U-u-m.

L: =førre å få- (1.5), førre å få de tel å stopp å forstå at no e'-. (.), no e' grensen nådd.

(C3, S2: 28-33).

I noen utsagn syntes også verdiperspektivene å sprike med hensyn til konsensusbudskap:

L: Ja, e syns ikkje- (.), altså vi sammen når vi har klasseråd, så kjem de med forslag. No skal vi- (.), no e' det kommen forslag om å skift plassa. Føl eg at vi sett bra sånn som vi sett no, så- (.), så bi det ikkje fløtta plassa den der dagen der.

F: Nei.

L: Men så- (.3), syns no ha de no sette veldig lenge, å det kan va greitt å fløtt littegrann, så kjem de med forslag på tavla. Så har de avstemning, kossen de skal sett ilag, ska de sett ein å ein, to å to, eller i gruppe, eller- (.), hestesko eller. Å så e' det jo den- (.), det som får flest stemma, som vinn.

(C3, S3: 400-406)

De praktiske argumentene har også hos denne læreren en tydelig handlingsrettet språkdrakt.

- L: Å der e' jo- (.), no har vi i år sånn at vi har vælt se ein klasserådsleder, å ein sekretær [(.)2], =
 F: [°Ja°]
 L: =har de vælt i klassen. Å ho slit jo og, med det her med at folk ikkje rekk opp handa. Å det ha e tenkt at vi-
 (.), no ha de skreven nån lappa te klasserådet, så hves vi fekk tid så skull vi ta litt sånn at de fekk sett det hær
 her med kor vanskeleg det va å- (.), å kom igjenna når at ikkje folk hør etter, å må rekk opp handa å-
 (C3, S1: 338-343)

Samtidig kom det generelle konsensusbudskapet tydelig til kjenne gjennom visse perspektivmessige utsagn som impliserer formal kunnskap om oppvekstmiljø.

- L: Vi har et område rundt omkreg her som gjer at e' det godver en dag, så bestem vi oss berre førr at vi går oss en tur, å vi lett timeplan va timeplan, å vi går ut å spella fotball hves det e' godver en sistetime, førr da om vi egentleg skull ha hatt et eller ainna ainna, å- (.). E trur jo vi har det ganske sånn, sånn fritt å godt. Det e' jo veldig positivt. (4.0) [...]
 Å vi har jo det her med at- (.), at vi kan- (.), ungan kan få lov å kom inn i barnehagen hves de vil, å va ilamme de småe å lek. Å dæ ser vi at enkelte utav de e'- (.), syns å sett veldig pris på. [...]
 Då e' det meir guttan faktisk som e' inne i barnehagen av og tel å e' ilamme de småe. Men vi har jo de småe rundt omkreg her. Å det går kjempegodt. Det e' så otruleg. Det e'- (.3), det e' sjelden eller aller at det skjer at det e' nån som får en ball på seg eller- (.), ja, eg kan nesten ikkje kom på episoda der barnehageungan ha skreke førr at de store ha vørre (.) bort i de. Så det e' klart at når de her etter kvart veks tel, å ska begynn på skol'n, så kjenn de jo aille sammen, både os og ungan. Det e' jo veldig positivt. Å:- (.), ja, å vi kjenn jo og de som arbeide her, gådd igjen i (.) mange år, de fleste utav de, å ha hatt de her ungan vårres i barnehagen før de kjem på skol'n, så de kjenn de og ganske godt. (2.0)
 (C3, S2: 316-333)

Læreren tilkjennega perspektivmessig forståelse av betydningen av å kople det som de snakket om i plenumsdrøftingene, til det nære og kjente i elevenes livsverden.

- L: Ja, å så at du må start med det som du har nært ikkje sant, når du ska snakk om det her med samfunnet.
 (C3, S1: 521-522)

Hun hadde perspektivmessig forståelse av at å finne nye samarbeidsformer mellom skole og barnehage etter at seksåringene hadde kommet over i skolen, dreide seg om en omstillings- og erfaringsprosess. Det dreier seg om å finne praktiske former innen den endrete situasjonen. Samtidig ga hun uttrykk for at å omsette verdifulle, formale perspektiver til praktisk handling oppleves vanskeligere enn det kanskje er i en endringsfase.

- L: Men det kan hend at det e' en sånn her prosess det her, at vi trur at det e' ganske verre enn det egentleg e'.
 (C3, S2: 228-229)

I drøftingen av hennes begrepsmessige forståelse av metodebruk, her eksemplifisert som prosjektarbeid, viste hun visse formale perspektiver på hva prosjektarbeid er til forskjell fra temaarbeid.

- L: Nei, de ha ofte kalla det prosjekt. Men når vi snakka om det, vi læreran, så bruka vi ikkje (.) dæ ordet. Vi- (.), vi tenk ikkje på det som prosjektarbeid.
 (C3, S2: 248-249)

Denne læreren problematiserte ikke som en hovedsak sammenhengen mellom teori og praksis. Hun syntes å ha godtatt et formalt teorigrunnlag, og var opptatt av å finne årsakene som lå til grunn for at praksis ikke fungerte i tråd med dette formale teorigrunnlaget.

9.2.4 Uttrykte typer kunnskap i case 4

Denne læreren brukte også, foruten L97, varierte kilder i sitt planarbeid. I den lærerstyrte undervisningen i det første opplegget framhevet hun perspektiver på målsetninger knyttet til både tematisk innhold og læringsprosess.

L: [...] så e' det jo før at eg vil (.) at ungan ska va klar over begrepan, [...]
(C4, S1: 7)

L: Å så har man ikke- (.), før mang gong så vi no lett før å spør, å så (.) lar vi dem ikkje få tid tel å tenk. Vi vent svaret med en gong, å så tar man den første som rett opp handa.
(C4, S1: 21-22)

Hun tilkjennega i de to siste oppleggene formale kunnskaper om visse trekk ved prosjektarbeid uten å ha klare perspektiver på hvordan hun i praksis skulle oppnå de målsetningene som disse trekkene ved prosjektarbeid innebar. Hun forbandt prosjektarbeid med det å selv finne fram til kunnskaper. Forøvrig hadde hun perspektiver på at hva elevene selv følte og undret seg over, skulle være sentralt i prosjektarbeid (C4, S4: 333-334). Som grunnlag for slik selvforvaltning hadde hun formale perspektiver på at elevene skulle tenke selv og være trygge på seg selv (C4, S4: 584). Dette viser til ennå ikke forenet formål og praktisk kunnskap. De perspektivene som hun hadde på visse trekk ved prosjektarbeid, medvirket til at hun satte opp et skille mellom elevstyrt/nærmere elevplanlagt undervisning og lærerstyrt/lærerplanlagt undervisning.

F: Dem holdt på litt på hver sin plass kanskje, med det samme dem starta. Litt sånn (.) med hver sine dela.
L: Det va vel litt sånn her difust korsen dem skull få det tel.
F: Ja.
L: Å sånn der. Å det hadd e løst å sjå (.) korsen dem greidd å- (.), korsen dem gjord det.
(C4, S3: 45-49)

Hennes vektlegging på at elevenes perspektiver på de erfaringene de gjorde skulle stå sentralt i de oppsummerende drøftingene underveis i prosjektarbeidet, må sies å ha visse røtter i formale teori. Dette framhever elevenes eiendomsfølelse til arbeidet. I sammenheng med begrunnelsen av tenkningen bak prosjektarbeidet framhevet hun også det at elevene skulle være med og bestemme, og at de etter hvert som de ble voksne skulle ha noe å si i samfunnet. Dette viser til formale perspektiver på at demokrati og medbestemmelse må læres for å kunne praktiseres senere.

L: E ha jo løst te at dem ska (.3) va klar over korsen alt fungerer i samfunnet, å at dem og- (.), e vil jo kom fram te at dem en gong ska- (.2), det med elevråd, at dem kan ta- (.), va med på å bestem her på skola. At dem har en- (.), dem har mulighet te å sei ka dem vil.
F: Ja.
L: Det va det e ønsk med det her, te vi kjem så langt at- (.2)=
F: U-u-m.

L: =at dem ska va (.), ja, va med på å bestem, å at dem har nokka å sei i samfunnet (.2),=
F: °Ja°.
L: =etter kvart, bi meir å meir etter kvart som- (.), som dem bli voksen, større.
C4, S1: 39-47)

Ut fra argumentasjon om at klare grenser var med og skapte trygghet for elevene (C4, S4: 612-614), vektla hun ytre struktur og orden. Dette gjaldt f.eks. stemmebruk og at elevene skulle rekke opp handa for å få ordet. Hvilke formale kunnskaper dette representerer, kan bare forstås i relasjon til øvrige formale perspektiver og vektlegginger. Hun klargjorde overfor elevene hva som skulle skje i løpet av dagen (C4, S3: 29-30). Dette begrunnet hun med at de da slapp å spørre om hva som skulle skje. Måten hun kommuniserte med elevene på, og det at hun brukte elevsamtaler (C4, S290-303), vitner om formale perspektiver på betydningen av å ha en dialog med elevene og en viss interaksjonell forståelse.

I den lærerstyrte tilnærmingen vektla hun en del formale perspektiver ut fra vitenskapelig-rasjonell tenkning, for eksempel at elevene delvis evaluerte hverandres arbeider. Perspektiver på overføringsverdi av annen konkret metodebruk til prosjektarbeid har sitt grunnlag i formale kunnskaper om hva slik metodebruk krever av elevene (C4, S4: 636-647). Forklaringen av sammenheng mellom motivasjon og forventninger rettet mot andre gjøremål (C4, S1:31-36), viser også til perspektiver på formal kunnskap om motivasjon.

Formal kunnskap om betydningen av en positiv, sosial interaksjon kom tydelig til kjenne i en del utsagn.

L: E trur jo, hvesv at du grei å gje positiv tilbakemeldinga, trekk fram det positive, så får du det frem, meir å meir.
(C4, S1: 312-313)

Slik forståelse av betydningen av positiv, interaksjonell samhandling ble videre koplet til perspektiver på læring.

F: Så, det sosiale miljøet, det- (.), det betyr jo ganske mye da i en sånn situasjon?
L: Ja. Funger man ikkje ilag, så bi det jo heller ikkje nå læring utav det.
F: °Nei°.
L: Å e´ det berre negativt, så trur e heller ikkje dem lær nokka. E trur at det positive e´ veldig viktig.
(C4, S1: 327-331)

Perspektiver på betydningen av dialogen mellom lærer og elever inngikk som sentral del på både formalt og praktisk nivå. At forståelsen av slik dialog ble knyttet til både trygghet og læring, vitner om formale perspektiver på læringsmiljø.

L: E trur jo at når ungan e´ trygg på den voksenperson´ som e´ der, så har dem det godt, dem e´ trygg, tørr dem å sei ka dem vil (.5). Å då trur e jo og, når du e´ trygg i situasjon, så e´ du åpen førr læring.
(C4, S1: 401-402)

L: Ja, førr det her å stå å skjennes, det har e altså så liten tru på. [Sånn]- (.2)
F: [Ja.]
F: Men det e´ en tabbe som mange gjør.
L: E har gjort det eg og! Herre mann! Heilt stådd der [å] (.3) frustrasjonan å ailt=

F: [Ja.]

L: det herre her å (.5). Men hvess eg e´ sliten å klar, det e´ eg, så bli det tel det- (.3).

F: Ja.

L: Det e´ eg som får det verst. Så det ha eg funne ut at det passa ikkje, pass ikkje førr meg.
(C4, S2: 406-413)

Hun framhevet også formal kunnskap med hensyn til måten å kommunisere på knyttet til regelbrudd:

L: U-u-m. Ja, å forstår det at om eg sei- (.), hvess eg sei at det der e´ ikkje lov, så e´ eg ikkje ut etter den som person, men akkurat den atferden lika eg ikkje.
(C4, S2: 388-389)

Læreren argumenterte i flere sammenhenger med formale perspektiver på det hun gjorde. Hun syntes imidlertid å være litt usikker på hvordan hun helt konkret skulle tilrettelegge for praktiske utviklingsprosesser i tråd med formale, overordnede perspektiver, særlig i prosjektarbeidet i de siste oppleggene.

9.2.5 Uttrykte typer kunnskap i case 5

Denne læreren hadde ikke laget langsiktige planer, men brukte varierte kilder i en grundig planlegging for det enkelte undervisningsopplegget. Målperspektivene på disse oppleggene var kognitiv forståelse knyttet til dialog, noe som i denne sammenhengen innebar perspektiver som impliserte både overføring av verdier og elevenes selvstendige refleksjoner i læringsprosessen.

På samme måte som i de andre casene, var denne lærerens argumenter i hovedsak preget av en praktisk preget språkdrakt.

L: Og: (1.5) ordensreglementet på skolen og: (.5), ja, og det at vi er en del av et samfunn. Vi er jo: (.3) ikke så mye sammen med- (.), med unger fra andre steder kan du si. Og de trenger vel av og til å se (.) seg sjøl som en liten enhet og (.) seg sjøl som en del av en helhet. XX kommune ehh, Norge som samfunn og alt det der som vi var inne på.
(C5, S1: 13-16)

L: Ja. Vi sitter mest i: (.5), ja, den gammeldagse bussmodellen, kan du si. Det er den vi bruker til vanlig. Fordi det har ungene sjøl ønska seg. Da vi var mindre, så prøvde jeg med mange andre møbleringer, å det var den liksom som de kom tilbake til hver gang. Når de spurte om å få ommøblere i klasserommet, så ble det sånn (.), to og to.
(C5, S1: 29-32)

Hun brukte en generell praktisk språkdrakt i sin argumentasjon, men i denne argumentasjonen ligger en viss formal forståelse av betydningen av å knytte plenumsdrøftingen til tidligere erfaringer og til å ha en positiv kommunikasjon.

L: Og det:- (.4), det er vel naturlig at vi- (.) vi snakker om hva vi har gjort før. Jeg (.) la no kanskje vekt på å prøve å være positiv hele tiden (.)=
F: Ja.

L: =fordi at (.) å være negativ overfor den gjengen der, og i den alderen her (.), det (.) har veldig lite for seg. (C5, S1: 145-149)

Hennes syn på at elevene trengte «stramme tøyler» (C5, S1: 356), perspektiver på ordentlige teaterstykker i stedet for dramaaktiviteter (C5, S1: 779-782) og hennes uttrykk om at hun måtte mase på eleven med konsentrasjonsvansker (C5, S1: 638-639), kan alt forstås som formale perspektiver ut fra en konservativ læreplantolkning med betraktning av demokratiet som form. Dette kommer også til uttrykk som felles interaksjonell forståelse.

L: Ja, ha. Å, å (.) ja ha, de-, de på en måte ser det sjøl. Jeg tror det (.), uten at jeg bør ta den enkelte forma å: (.) vis hvordan dem skal ta mer hensyn. For det- (.3), det hender jo at noe av det negative kommer fram på konferansetimer (.) overfor foreldrene. Og jeg har også inntrykk av det var noe av det XX mente, når ho sa at (1.2) hvis det ikke hadde noen følge. Hvis lærer'n bare sa - Du skal ikke gjøre sånn -. Ikke gjorde noe mer. Så var det for dårlig altså. Det kan godt komme fram overfor de voksne og, ehh på foreldremøte, hvis det er noe graverende de gjør, tror jeg. (C5, S1: 183-188)

Læreren hadde formal forståelse av at det var viktig å forsøke å gjøre undervisningen relevant for elevene (C5, S3: 50-56). Hun uttrykte også formal forståelse for betydningen av en viss selvforvaltning. Det ble sagt at elevene skulle kunne regulere litt selv, og be om pauser i arbeidet når de følte behov for det. Dette så vi ikke spesifikt eksempel på i disse undervisningsoppleggene. Hun berettet imidlertid om valg av gjøremål og hyggestunder med oppfølging av elevenes ønsker i andre sammenhenger. Målsetningen impliserer imidlertid formal forståelse knyttet til læring og utvikling. Dette sammen med hyppig bruk av gruppearbeid viser til formal kunnskap bunnet i demokratisk, utdanningspolitisk retning. Etter som det i disse undervisningsoppleggene ikke ble vist eksempler på tilrettelegging for dialog og refleksiv bevissthet om gruppeprosessene, syntes gruppearbeid i hovedsak å inngå i en kombinasjon mellom humanistiske perspektiver på selvforvaltning og patriarkalske perspektiver på ytre kontroll. De formale perspektivene støttet da opp om den praktiske erfaringen som tilsa at selvforvaltningen kunne fungere med sterk ytre kontroll og allianse med trendsettende elever. Dette forsterket formale perspektiver på ytre styring.

L: Nei, min erfaring er jo det at (.) den gjengen her er veldig sterk (.2), og at jeg må holde nok så stramme tøyler. Og at (.) når- (.), når jeg gjør det, så fungerer de veldig bra (.) å, å (1.5) ja, å lære dem det. Det (.5) syns jeg. (C5, S1: 355-357)

Perspektiver på samhandling med barnehagebarna (C5, S4: 7) viser også til formal kunnskap om betydningen av å få anledning til å gjøre noe for andre. Læreren uttrykte også en viss formal kunnskap knyttet til prosjektarbeid som vitenskapelig arbeidsmåte. Da hun ble spurt om hva hun la i prosjektarbeid, viste hun til:

L: Blant annet det å samarbeide. [...]
På gruppa. Det å ta ansvar for hverandre på gruppa. Og det at dem skal gjøre avtaler om hvem som skal gjøre hva, hjemme for eksempel og sånne ting. Vi har brukt den derre boka av- (.), med de ti skjemaer i, som- (.2)= [...]
Ja, som, vi har gjennomgått- (.), gjennomgått med dem da. (C5, S4: 93-103)

Dette ble videre utdypet senere:

F: Hva syns du e' målet med prosjektarbeid?

L: Ja, selvfølgelig skal det være et faglig resultat og, men det er jo en del av prosessen underveis og, det å lære seg å jobbe sammen med andre.

F: Ja. Hva e' det eksakt dem skal lære, syns du, jobbe sammen med andre (.), e' det andre ting?

L: Ja, holde avtaler (.)=

F: °Ja°.

L: =blant annet.

F: °Ja°.

L: Og ta ting på alvor, ta det på alvor det dem gjør, og gjøre en god jobb, så godt som dem kan.

(C5, S4: 162-170)

Det er imidlertid usikkert hvilken praktisk kunnskap hun hadde knyttet til bruk av prosjektarbeid som undervisningsform. Erfaringer med gruppearbeid skapte et viktig grunnlag. I de undervisningsoppleggene som jeg her erfarte, brukte hun ikke undervisningsstrukturer som innebar at elevene skulle sette opp samarbeidsavtale, evaluere måloppnåelse eller lignende strukturer for framgangsmåter som utgjør et grunnlag for og inngår i prosjektarbeid gjennomført i gruppe. Praktisering av gruppearbeid syntes å utgjøre erfaring ut fra demokratiske, utdanningspolitiske perspektiver mer enn den vitenskapelig-rasjonelle læreplanforståelsen som er knyttet til slik skjema bruk som læreren hadde fått tips om i nettverksgruppen.

Det læreren først og fremst hadde perspektiv på, var kanskje at slik skjema bruk kunne være en støtte i arbeidet uansett tidligere erfaringsgrunnlag og utdanningspolitiske vektlegginger. Dette kan implisere både formale og praktiske kunnskaper. I en slik utvikling kan hun, som hun påpekte, også ha hjelp i at de trendsettende flinke elevene tar ansvar i arbeidet. Perspektiver på slik skjema bruk må sannsynligvis i større grad sies å utgjøre en praktisk kunnskap enn en formale kunnskap. Læreren viste til erfaring med slik strukturering i innledende fase i prosjektarbeidet (C5, S4: 105-107). Dette må derfor sies å utgjøre en gryende formale innsikt som sannsynligvis kan tjene til videreutvikling av både formale og praktiske kunnskaper på området.

Læreren viste også til formale kunnskaper om utvikling av ansvar ut fra en demokratisk forståelse da hun appellerte til selvstendig stillingstaken knyttet til å få elevene til å ta ansvar for å involvere medelev i gruppefellesskapet.

L: [...] Og det som skjer nå (.), det må dere bestemme sjøl (.). Det ansvaret for hvordan den klubben skal være (.), med eller uten den eleven (.), det må dere ta ansvar for sjøl. Jeg sier ikke at dere skal hverken det ene eller det andre (.), men det må dere snakke om, finne ut av.

(C5, S3: 299-302)

Denne læreren var seg bevisst betydningen av å lytte til elevene, la dem ordne opp selv og ta ansvar i hverdagslivets utfordringer. Samtidig syntes det som om hun i den praktiske tilretteleggingen av undervisningsoppleggene i hovedsak forholdt seg til elevenes kognitive forståelse, og at hun regnet med at elevene ut fra kognitiv forståelse selv skulle styre og utvikle samhandlingsferdigheter. Det formale og praktiske perspektivet på den sosiale dimensjonen ble da i hovedsak utøvelse av kontroll, enten som elevkontroll eller som tydeliggjørelse av ytre krav.

9.2.6 Oppsummering av hvordan uttrykt kunnskap kan forstås kunnskapsteoretisk, og hvilke sentrale pragmatiske perspektiver dette gir oss på slik kunnskap

Hvordan lærerne handlingsrettet skulle forholde seg i praksis, praksiskunnskapen, sto mest sentralt i deres tenkning og planlegging. Lærerne hadde likevel klare målperspektiver på det de gjorde. Når de ble bedt om å begrunne hva de ville oppnå, anga de forskjellige mål med dette. For at undervisningen skulle fungere etter sin hensikt, måtte imidlertid læreren vite hvordan hun skulle forholde seg i praksis.

L: Ja, altså du, ja, det er jo også nødvendig, at du må jo praktisk få det her tel.
(C1, S1: 880)

Mange har påpekt at lærere er handlingsorienterte i sin undervisningsplanlegging (Schwab 1978; Clark og Yinger 1979). Lærere forholder seg først og fremst til innholdet det skal undervises i og sammenhengen dette skal skje i (Clark og Yinger 1979, s. 257). De forholder seg til handlingsrettete forklaringer knyttet til aktiviteter, innhold og pedagogiske rutiner. Deres kunnskap er knyttet til spesifikt gjøremål og konkret klasseromstilfelle (Carter 1993, s. 111).

Undervisningens kompleksitet gjør at målene må inngå som ledd i en helhetlig forståelse av hvordan de praktisk skal få dette til. Shavelson (1987, s. 485) viste at selv om lærerne i sine verbale rapporter ikke først og fremst fokuserte på undervisningens mål, valgte de i laboratoriepregete planleggingsundersøkelser ut mål som de mente stemte med det de gjorde i sin vanlige planlegging.

I den nærmere tolkningen av hvordan lærernes kunnskaper kan forstås kunnskapsteoretisk, bruker jeg Herbarts «takt»-begrep (Metz 1995), forstått som et mellomledd mellom praktisk og formal kunnskap. I den følgende framstillingen drøftes dette begrepet som grunnlag for tolkning.

Metz (ibid.) viser til at Herbarts begrep «pedagogical tact» tolkes forskjellig, og at Herbart åpnet for slik tilpasset tolkning ut fra forskjellige motiver. På den ene siden plasserer en fortolkende interesse begrepet i en biografisk eller filosofisk kontekst, eller ved å forklare begrepet som en iboende del av en helhet. Den andre gruppen fortolkninger forklarer idéen med begrepet og de fenomenene dette beskriver i sammenheng med idéhistorie, profesjon eller fenomenologi.

Ut fra en fortolkende interesse i en biografisk kontekst kan «pedagogisk takt» forstås, slik som det framsto i Herbarts livsverden, som et instinktivt resultat av langvarige menneskelige relasjoner og observasjoner (ibid.). Herbart fulgte sine egne instinkter og etablerte orden eller forsøkte å etablere orden der dette manglet. Metz viser til at begrepet framsto som en uatskillelig «tanke-livs» prosess. Liv og tanke var ikke betraktet som to atskilte forhold i denne prosessen. Herbart snakket om «takt» som et mellomledd som automatisk rykker inn mellom teori og praksis. Dette impliserer å gjøre valg og vurderinger ut fra sedvane mer enn gjennom klart gjennomtenkte regler. Begrepet tilskynder karakterfast, rask og bestemt handling. Metz (ibid.) viser til at Herbart mente at «takt» bare utvikles gjennom praksis. Det oppstår som en effekt av det vi erfarer i praksis. Verdien av denne erfaringen oppstår og styrkes gjennom den vitenskapelige utformingen av vår tenkning.

Det er mye som tyder på at lærernes kunnskapsbaser i stor grad utvikles på en slik måte som Herbart beskriver, som akkumulerte praksiserfaringer. Lærernes praktiske argumentasjon i de forskningscasene som her er framstilt, tyder på at det er gjennom praksis at den personlige, handlingsrettete kunnskapen oppstår. Den forståelsen som lærerne uttrykte, impliserte formale kunnskaper, men den formale kunnskapen hadde fått en praktisk rettet språkdrakt. I ivaretagingen av alle de måldimensjonene som undervisning impliserer, må læreren instinktivt finne ut hvordan hun kan forholde seg i praksis. I denne prosessen går hun inn med hele sin personlighet. Mellomleddet mellom formale og praktisk kunnskap utgjorde derfor en svært personlig «takt».

- F: Hvilke kunnskapskilder vil du si at du bygger på når du forsøker å balansere det her med lærerens som autoritet å lærerens som involverende veileder?
- L: E synes det er erfaringa, egentlig, mye erfaringa.
- F: Det må vel være nå tanka også ut ifra det du en gang har lært, som gjør at du kan reflektere over den erfaringa?
- L: Ja, det:, det e det. (2.0) Men (.8) e vet ikke om e kan si nå sånn, en spesiell sånn, ehh om e huska så mye fra [lærerskole sånn], ((latter)) om det va den å den altså, det, det veit=
- F: [Nei, sånn sett nei].
- L: =e ikke. Men selvfølgelig som lærer, så e e-, e føl me veldig sånn der hungrig etter-, e vil lære nokka nytt, å e vil-, nye teorier e veldig greit, du behøver ikke å ta ailt altså, men det e veldig artig å så lese sånne ting, å så snappa du vel opp litt her å litt der, å har-, snakke med folk å har- (.), e ha vært på kurs, å egne erfaringa, å (.), sånn at e veit ikke- .hh h.
- (C2, S3: 416-427)

Noe av denne kunnskapen kunne lærerne sette ord på. Annet var i van Manens (1995) betydning av begrepet «takt» så innvevet i lærerens personlighet at det var vanskelig å sette ord på.

Med denne nære praksistilknytningen i utviklingen av «pedagogisk takt» synes det svært forståelig å konkludere slik Buchmann (1987) gjør, med at det er mer nærliggende å bruke begrepet «teaching knowledge» enn «teacher knowledge». Kunnskapsutviklingens nære påvirkning av kontekstuell og organisasjonell sammenheng støtter opp om en slik tolkning. Dette gir utenfra sett en kunnskap som kan synes å ha så mye preg av «vite hvordan», at det kan fortone seg som en «folkways of thinking». Det personlige ved denne kunnskapen må også ha preg av «common sense» for å bli personlig og praksistilknyttet kunnskap som kan omsettes til praktisk handling.

«Common sense» utgjør en standard for hva vi kan være sikre på, det som har blitt selvfølgeligheter for oss. I eventuelle konflikter mellom «common sense» og vitenskapelige kunnskapsaspekter må vitenskapen vike for slike oppfatninger (Sivertsen 1996, s. 67).

Disse «common sense» pregete oppfatningene utgjør vår personlige forståelseshorisont (ibid., s. 68). Forståelseshorisonten utgjør en bakgrunn for de oppfatninger vi er oss bevisst til enhver tid. De utgjør som sådan også en forventningsskapende helhet. Enten vi er oppmerksomme på det eller ikke, forstår vi noe i samme grad som det passer med de forventningene vi har.

Disse casene viste stor forskjell mellom lærernes kunnskapsbaser. Dette kom til uttrykk som helhetlige, modellpregete «vite hvordan», forestillinger som kunne begrunnes med «for-å motiver» og «fordi forklaringer». Totalt sett syntes dette å utgjøre en svært personlig og helhetlig integrert kunnskap. Kunnskapen hadde preg av å være del av en personlig livsstil. En slik

integrert kunnskap kan sammenlignes med hvordan kunnskap generelt utvikles i menneskers livsverden. Det tatt for gitt preget i utviklingen av kunnskapen vitner om det. Samtidig er ikke god undervisningskunnskap noe som kan vokse fram kun gjennom praktiske oppskrifter og akkumulert som generell «folkways of thinking». God undervisningskunnskap krever formal forståelse av de mange didaktiske relasjonene som innvirker på situasjonen. Slik kunnskap krever evne til å analysere sammenhenger og konsekvenser i et helhetsperspektiv, og forutsetter et profesjonelt blikk både for modellpregete helhetlige sammenhenger og de impliserte konsekvenser og måldimensjoner.

Med hensyn til hvordan begrepet «pedagogisk takt» i seg selv skal forstås, begrepets iboende tolkning, refererer Metz (ibid.) til Norbert Hilgenheger. Hilgenheger viser, gjennom å skille mellom trenet og utrenet intuisjon, til utviklingen i Herbarts arbeid og begrepsbruk. Trenet intuisjon sammenlignes med kunstnerens blikk for å se. Likedan som trenet intuisjon utgjør et øyemål som gjør at læreren lett og korrekt persiperer utforminger av undervisningen, støtter «pedagogisk takt» raske avgjørelser og beslutninger. Dette skjer ut fra i hvilken grad hun er disponert for å se og forstå det som skjer. Både trenet intuisjon og «pedagogisk takt» fyller gapet mellom pedagogisk vitenskap og pedagogisk praksis. Behovene i den enkelte situasjonen kan verken utledes fra formal kunnskap eller praksis isolert. Enhver formal kunnskap er for generell, og enhver praksis er for begrenset til å sikre undervisningssuksess.

Metz (ibid.) drøfter Hilgenhegers forståelse av Herbarts begrep. Han påpeker at en instinktivt fortolkning ikke kan begrense seg selv. En slik fortolkning framstår i seg selv som valid for den som fortolker, også om den ikke holder mål. Tolkningen er i utgangspunktet blind for mulige eksterne argumenter. Metz mener at Hilgenheger motsier seg selv i det han også viser til Herbarts argument om at «pedagogisk takt» bare oppstår gjennom praksis. Enda mer alvorlig enn den mangelfulle presiseringen av begrepet mener Metz det er at det diskuteres hvorfor den vitenskapelig-teoretiske betydningen av begrepet minket kort tid etter Kants innflytelse på vitenskapelig tenkning. Denne endringen innebærer en mulig inkonsistens i Herbarts arbeid og/eller Hilgenhegers fortolkning av det.

«Common sense» uttrykker selvfølgeligheter, men reviderbare selvfølgeligheter. Vi kan revidere vår forståelseshorisonnt stykkevis gjennom refleksjon og implisitt forståelse (Sivertsen 1996, s. 69). Schutz (1982, s. 351) påpeker at de kunnskapsaspektene som blir problematiske, tegner seg ut i den sosiale situasjonen. De prosedyrer (med hensyn til tegn og symboler) som er egnet til å løse problemet, framstår som typisk løsning og inkorporeres i den tatt for gitt kunnskapsbasen.

Lærerne i mine forskningscase kunne alle begrunne det de gjorde. Intuisjon syntes imidlertid å ha ført lærerne inn i selvforsterkende spor. Behovet for rutiner, erfaringsbasert kunnskap og kontekstuelle forhold syntes å forsterke det hovedperspektivet på kunnskap som tas for gitt, og forstås i relasjon til eksisterende handlingsmønstre. Etter som de framtrede kunnskapene tar forskjellig retning i forskjellige skolemiljøer, synes det som at en del utvikling forsterkes gjennom intuitiv persipering fra varierte kilder. Denne intuisjonen synes også å påvirke den enkelte lærerens «pedagogiske takt».

Dette viser til det relativt stabile i en slik livsverdenforståelse som her brukes (Sivertsen 1996, s. 77). Begrepet livsverden må imidlertid forstås som livsverden i en sammenheng (ibid., s. 88).

«Common sense» forståelse sett i lys av livsverden impliserer endring av både sammenheng og partenes forståelse (ibid., s. 78). Slik endring impliserer mange forhold, og tar lang tid.

Lærernes kunnskaper hadde vokst fram i en personlig intuitiv refleksjonsprosess. Påfyll til slik refleksjonsprosess kunne være hentet fra drøfting med kollegaer, lesning i hefter og bøker, så vel som fra lærerutdanning og videre kurs. Kunnskap som kjentes relevant og var omsettbart til praktisk handling, var snappet opp i uformelle så vel som formelle sammenhenger. Dette stemmer med hva vi vet fra innovasjonsforskning (House 1974). Kunnskapsutvikling er personlig, og utvikles like så gjerne gjennom personlig kontakt som at den er avhengig av strukturelle forhold på flere plan.

Det at lærernes tenkning lett synes å komme inn i et selvforsterkende spor og preges av deres oppfatning av skolens kultur, støtter forklaringen av at «pedagogisk takt» utvikles i en autonom, instinktiv prosess med utgangspunkt i praksis. Samtidig vedkjente lærerne seg formell og praktisk påvirkning fra varierte kanaler, en påvirkning som i større grad syntes å oppleves som indirekte.

L: [...] Sånn at det har gjort med me nokka som menneske, det trur e, det trur e. Å: (.6) e trur de- (.2), de åran e gikk på lærerskole, å va i et miljø også, at man fikk- (.3), ja du fikk jo lest veldig mye også, å brukt tid på det. Så det trur e atte (.), det gjord nokka med de også på en måte, det, det trur e heilt sekkert. Ja, det trur e. (C2, S3: 447-450)

L: Ja. Så:- (.3). Nei da, det-, e kan ikkje husk aille de her teorien. Det må e sei at det må e fresk opp igjen å:, hves e ska sei at det, ah ja, det va det, å det va den, å-.

F: Ja. Men likevel ha de kanskje hatt en viss nytte ved at de har skapt perspektiva på ting?

L: Ja, altså, du må vær nån år i skolen før å få vidvenkel.

(C1, S1: 933 -936)

Etter som Metz setter «trenet intuisjon» opp mot den «pedagogiske takt» som utvikles kun gjennom intuitiv praksis, forstår jeg begrepet trenet intuisjon som en intuisjon som er styrket gjennom tilført kunnskap. Når dette skal utgjøre et bindeledd mellom formell og praktisk kunnskap på samme måte som «pedagogiske takt», må dette ha blitt en personlig tilegnet kunnskap. Det er bare læreren selv som kan trene sin intuisjon. Uansett læringsprosess må dette utgjøre en personlig, helhetlig læring der tanke, handling og følelser forenes for å bli lærerens personlige «pedagogiske takt».

L: Men (.3) e trur det e´ veldig greitt å ha:, å ha litt sånn teori og. Ja. Så e har (.), e har lest en god del sånn. (C2, S3: 377-378)

Slik forening av informert kunnskap og «common sense» forståelse utvikles hovedsaklig som refleksjoner gjort på forhånd eller refleksjoner etter endt undervisningsgjennomføring. Undervisningsprosessen er i sin natur for kompleks og mangesidig, og krever for mye internalisert forståelse til at det er særlig rom for refleksjoner over alternative strategier.

Samtidig kan den formelle, ytre påvirkningen ha gitt generelle perspektiver (*gjort noe med læreren som menneske* (C2, S3: 447). På den måten kan den kunnskapen som på en slik måte har blitt personlig internalisert, til en viss grad koples inn som formelle perspektiver på det som gjøres. Dette forutsetter at læreren ser sammenhengene mellom formell og praktisk kunnskap, og bevisst går inn for å forstå saken på både formelt og praktisk plan.

L: Ja, å då tenke e på at det va ikkje så ille alikevel, e gikk på lærerskol'n, det som e lært då. Det va kanskje sånn ensformig, at ehh, altså lær før å lær.
(C1, S1: 919-920)

Schutz (1970, s. 239-241) skiller mellom eksperten («the expert»), mannen i gata («the man on the street») og velinformert innbygger («the well-informed citizen»). Ekspertkunnskapen er begrenset og knyttet til et allerede etablert og avgrenset område innen feltet. Det er kunnskap som er klar og distinkt. Oppfatningene med bakgrunn i slik kunnskap er basert på rettferdiggjorte påstander. Vurderingene er ikke bare gjetninger og løse antakelser. Hva som er pålagte relevante kunnskaper innen feltet er akseptert.

Kunnskapen til mannen i gata (ibid.) kan utgjøre en selvfølkelig forståelse innen mange felt som ikke nødvendigvis står i en sammenheng med hverandre. Kunnskapen er gjerne mer oppskriftspreget for hvordan en skal gå fram i bestemte situasjoner. Det kan vises tillit til disse oppskriftsmessige prosedyrene uten at de nødvendigvis forstås. Denne kunnskapen er i all sin vaghet likevel tilfredsstillende presis for den praktiske hensikten i øyeblikket. Personen forholder seg til de kunnskapene som er relevante i den intersubjektive sammenhengen («the in-group»). I en slik forståelse utvikles også overbevisninger og ikke klargjorte perspektiver som lites på så lenge personen finner seg til rette i situasjonen. Det er iflg. Schutz også en av grunnene til at personen er mer styrt av følelser enn av informasjon.

Den som har velinformert kunnskap, har en kunnskap som skiller seg fra både den spontane erfaringen og ekspertkunnskapen. Schutz (ibid., s. 240) kaller dette idealtypen kunnskap. Å ha en velinformert kunnskap betyr å ha en rimelig velfundert formening knyttet til hva som synes å fungere i feltet. Dette er meninger som både kan begrunnes i sammenhengen, og forstås ut over øyeblikkelig hensikt.

Ut fra dette kan vi innføre begrepet «informert takt». Med didaktikkens etableringsprosess opp gjennom historien har vi fått en klarere forpliktende referanseramme innen kunnskapsfeltet. «Informert takt» må derfor tilsi en kunnskap som fortsatt er intuitiv, men som i et tilbakeskuende perspektiv også harmonerer med kunnskapsfeltets referanseramme.

Dette gir en utfordring med hensyn til å informere en intuitiv lokalkulturell «common sense», slik at det utvikles et trenet blikk. Slik utvikling krever kunnskap på mange nivåer. En viss modellforståelse som både kan forstås og kontinuerlig analyseres som praktiske strukturer og formale kunnskapsdimensjoner, har sannsynligvis størst sjanse til å bli etablert som en trenet intuisjon. En slik forståelse må dreie seg om å forstå balanseanger, helhetlige konsekvenser og sammenhenger med utgangspunkt i egne, subjektive praksiserfaringer, ikke om bastante løsninger.

Forståelsen av kunnskapens intuitive og personlige karakter fører oss over i den tredje fortolkningen knyttet til forståelsen av begrepet «pedagogisk takt», tolkningen ut fra filosofisk-historisk diskurs. Metz (ibid.) viser til at Herbart, i likhet med filosofer i tiden som han var influert av, definerte gjensidigheten mellom formal og praktisk kunnskap. I stedet for å forsøke å definere teori og praksis i detalj, satte imidlertid Herbart inn mellomledet pedagogisk «takt».

I en fortolkning ut fra filosofisk-historisk diskurs er det ikke begrepet «takt» i seg selv som er gjenstand for tolkning, men i hvilke sammenhenger begrepet inngår. Forstått på denne måten kan begrepet «takt» først settes inn i en idéhistorisk sammenheng. Metz anbefaler at begrepet forstås på den måten som Etienne Bonnot de Condillac i sin *Traité des sensations*, publisert i 1754, så mellomleddet «takt».

Condillacs (ibid.) grunnleggende forskningsteori er fortellingen om en marmorstatue som bare er i stand til å persipere. Den er en sjel fri for alle idéer avsondret fra den ytre verdenen ved sitt harde skall. Med tiden erverver den seg imidlertid gradvis alle sanser. Statuen blir etter hvert et totalt bevisst individ på en slik måte at den gjennom sine sanser blir i stand til å persipere. Egoet er her summen av alle sansene. Oppfatningen og tenkningen er imidlertid immateriell, nemlig den uforanderlige sjelen. Metz viser til at det sett i sammenheng med en slik forståelse av begrepet «takt», er verdt å merke seg Herbarts realistiske filosofi. Denne filosofien kombinerte rasjonalisme med empirisme, og forsøkte å unngå Kants forklaringer av tingen *apriori* og tingen *per se*.

Den eneste sansen som tillater Condillacs statue å konkludere med andre objekters eksistens, er iflg. Condillac den taktile sansen. Hvis statuen berører seg selv, gir dette enn annen sansefornemmelse enn det gir å berøre et annet objekt. Denne forskjellen er basisen for bevis av den ytre verdenens eksistens. På samme tid utgjør det forskjellen mellom idéer og fornemmelser så vel som forbindelser mellom dem.

Through sensations the statue only knows of the existence of objects it can touch and it is through ideas that it knows what it has touched and that it touches them no more. It only assesses objects it touches by comparing them with what it has already touched, and since current sensations are the source of knowledge, the recollection of past sensations or intellectual ideas is the basis of it all; it is through the help of recollection that new sensations become clear and continually developed (Metz 1995 etter Condillac 1754/1984, s. 133).

Metz påpeker at i kontrast til Herbarts «pedagogiske takt», er «takt» i denne forståelsen knyttet til aktuell berøring og forstås ikke som en mental prosess. Det er nødvendig forutsetning for erfaring, men ikke en konsekvens av erfaring, slik som Herbart ser det. Ikke desto mindre er «takt» iflg. Condillacs ide´ et effektivt mellomledd mellom virkelighet og handling på den ene side og førforståelse på den annen side, slik som hos Herbart. Kants dualistiske forståelse er unngått og sjelen metafysisk forstått.

«Takt» forstått ut fra en filosofisk-historisk diskurs må altså ha en intuitiv og vel-fundert forståelse av hva som fungerer innen feltets referanserammer. En idéhistorisk forståelse av slik helhet harmonerer godt med de helhetlige måldimensjonene som framheves gjennom framstillingen av det meningssøkende mennesket osv. til det integrerte mennesket i L97. Som for Condillacs statue aktiveres mange sanser i mennesket, slik at det til syvende og sist bare kan helhetlig forstås i sin sammenheng. Dette gjelder lærerens så vel som elevenes læringsprosesser. Lærerens tilrettelegging må derfor, i tillegg til at den alltid må bygge på personlig ervervet pedagogisk «takt», ha sine røtter i en helhetlig balansert for tiden gjeldende idéhistorisk betraktning. Da blir det velinformert kunnskap som på en personlig måte kan begrunnes og underbygges og samtidig rasjonelt forklares.

Alle mennesker innehar i forskjellige sammenhenger kunnskaper på forskjellige nivåer, som «mannen i gata», «ekspert» eller «velinformert innbygger», men i hver sammenheng i forhold til forskjellige kunnskapsfelt eller «meningsprovinser» (Schutz 1970, s. 240). Innen det enkelte kunnskapsfeltet vet hver og en av oss at det samme er gyldig kunnskap for de andre innen feltet. Slik utvikles en felles referanseramme. «Mannen i gata» vet at eksperten kan spesifikke ting innen feltet. Den velinformerte er den som anser seg selv i stand til å avgjøre hvem som er kompetent ekspert. Han/hun er også i stand til å gjøre seg opp en selvstendig formening etter å ha lyttet til eksperten. Slik kan han/hun også opponere mot ekspertoppfatningene.

Den velinformerte kan sammenstille egne erfaringer med hva som fungerer og ekspertens formale kunnskapsaspekter. Dette synes å ha stor sammenheng med kopling mellom praktiske og formale kunnskaper og en trenet intuisjon.

Herbart (1910, s. 78-94) viser til fire mulige forhold mellom formal og praktisk kunnskap. Man kan 1) *være ureflektert og tingene fungerer på et vis uten at en reflektert forsøker å forstå sammenhengene i det som skjer*. Som lærere kan vi også gjennom 2) *velberegnet eksperiment* komme langt lengre. Vi kan også, slik teorien i hovedsak gjør, 3) *reflektere over våre erfaringer og systematisere dem*. Dertil trenger vi 4) *«takt», evnen til å bedømme hurtig hva som er tilfellet i en undervisningssituasjon*.

Tolkningen av hvordan lærerne forsøkte å gjøre undervisningen gyldig for elevene, kan forstås i et visst hierarki i relasjon til de fire mulige forholdene mellom praktisk og formal kunnskap som Herbart viste til. Alle lærerne i disse casene tilkjennega formale kunnskapsaspekter i det de uttrykte. Disse kunnskapsaspektene var imidlertid mer eller mindre uttrykte. De impliserte også i mer eller mindre grad kunnskapsaspekter knyttet til hensiktsmessig, helhetlig forståelse av sammenhenger, årsaker og virkninger. Det blir derfor et spørsmål om hvem som i størst eller minst grad viste trekk som kan identifiseres med de forholdene som Herbart viser til.

Den ikke reflekterte erfaring kom mest til uttrykk i case 3, etter som uttrykte visjoner koplet til det som reelt ble gjort ikke harmonerte med konsekvensene i reell virkelighet. Hensikter må alltid tilpasses aktuelt utgangspunkt. Det fins ingen «sannheter» for hva som er hensiktsmessig å gjøre uavhengig av reell virkelighet.

Velberegnet eksperiment var som en uttrykt grunnleggende holdning mest framtrødende i case 1. Denne læreren uttrykte også en visjonær holdning, men spriket mellom uttrykte hensikter og reell virkelighet var ikke like stort som i case 3. Læreren ga forøvrig velbegrunnede, idealistiske forklaringer knyttet til det hun gjorde.

Evne til å reflektere over erfaringer og systematisere dem, var mer eller mindre framtrødende hos alle lærerne. Slik systematisering blir imidlertid ikke systematisk nok eller nok velfundert i filosofisk-historisk diskurs hvis ikke dette viser til både formal og praktisk kunnskap med røtter i aktuell referanseramme. Formale begrunnelser må systematisk redegjøre for hva som er tilfellet i situasjonen. Læreren må også forholde seg på måter som står i samsvar med de systematiske redegjørelsene.

Velfundert systematisering var mest framtreddende i case 2. Denne læreren tilkjennega, i tråd med filosofisk-historisk diskurs, svært nyanserte og balanserte perspektiver på undervisningens kompleksitet. Hun tilkjennega perspektiver på de mange vanskelige balansegranger som læreren må forholde seg til. Systematiseringen impliserte klare refleksjoner knyttet til rasjonelle forklaringer mellom årsak og virkning i en helhetlig sammenheng. Dette syntes å ha utviklet evne til å hurtig bedømme *hva som var tilfellet i undervisningssituasjonen*. Det tilkjennega et større omfang av kopling mellom praktiske og formale kunnskapsaspekter, og dermed en større grad av *en pedagogisk «takt»* forstått i betydningen *personlig informert «takt»*.

De kunnskapene som kom til uttrykk i case 4 hadde, som i alle casene, på forskjellige områder trekk fra alle de fire områdene. Det prosjektpregete undervisningsopplegget i case 4 kan sies å ha trekk fra et velberegnet eksperiment. Et velberegnet eksperiment kan føre til læring hvis eksperimentet er tilpasset aktuell målgruppe. Spesielle trekk ved målgruppa og samhandlingen i miljøet kan tilsi at eksperimentet kunne lykkes på sikt. Veien syntes imidlertid unødvendig lang å gå, og helhetlig virkning syntes vanskelig å forutsi. Dette skyldtes noe vag formål og praktisk kunnskap på det aktuelle området til å kunne gjøre reflekterte erfaringer. Samtidig hadde gruppearbeidet knyttet til kommunikative uttrykksmåter trekk av reflekterte og systematiserte erfaringer. Ulike aspekter av dette tilkjennega også *personlig informert «takt»*

I case 5 syntes det også å eksistere trekk fra alle de fire områdene. Helhetlige holdninger syntes imidlertid å sprike med hensyn til verdikomponenten, kunnskapskomponenten og handlingskomponenten i spesifikke sammenhenger, slik at de helhetlig sett ble noe i utakt med nåtidig filosofisk-historisk diskurs.

Det som utgjorde et skille mellom casene, var først og fremst en velfundert systematisk og reflektert helhetsoppfatning av hensikter og mål, årsak og virkning som var så forankret i formål kunnskap at det utgjorde en *personlig informert «takt»*. Selv om der var tydelige forskjeller mellom casene, uttrykte alle lærerne både praktiske og formale kunnskapsaspekter. Dette stemmer overens med hva Gipps, McCallum og Hargreaves (2000) fant i forskning på hva som kjennetegnet gode grunnskolelærere i Storbritania. De (s. 163) fant at selv om lærerne ikke refererte til formale læringsteorier, arbeidet de på grunnlag av intuitive teorier som hadde sitt brede grunnlag i formål teori.

Kunnskapens intuitive, personlige karakter krever mange kanaler for utvikling, ikke minst muligheter til å reflektere over og sette egne ord på sammenhenger mellom praktiske og formale kunnskapsaspekter. Kunnskap om undervisning er blitt intuitivt omsatt til praktisk undervisningshandling. Det betyr ikke at kunnskap ikke også er hentet fra formale kunnskapskilder. I prinsippet kan det også kommuniseres om praksis ut fra en språkdrakt preget av rent formalt kunnskapsnivå, slik vi så spredte eksempler på. Det at avklaringen av lærernes tenkning og planlegging i disse forskningssammenhengene hadde sitt klare utgangspunkt i praksis, gjorde også at det ikke ble naturlig å kommunisere på et formalt plan løsrevet fra praktisk kunnskap. Kommunikasjonen ville kanskje hatt en annen språkdrakt hvis samtalen ikke hadde vært så nært knyttet til praktisk handling. Det syntes likevel å være et generelt trekk at kunnskapen måtte bli personlig og intuitiv for ikke å glemmes.

Undervisningens kompleksitet styrker sannsynligvis mulighetene for at læreren fjerner seg fra formale kunnskapsbegrep. Begrepene som forstås helhetlig gis en praksisrelatert språkdrakt preget av «common sense» begrep. Formal kunnskap utgjør bare en referanseramme sett i relasjon til praktisk kunnskap. Kunnskaper på to nivåer kan likevel gi et refleksjonsgrunnlag, selv om tilkoplingen mellom formal og praktisk kunnskap ikke er enkel og entydig. For at formal kunnskap skal fungere som en referanseramme, trengs sannsynligvis stor innsikt på både formalt og praktisk nivå. En del formale kunnskaper synes altså å glemmes i den formen dette er gitt i lærerutdanningen. Den direkte praksistilknytningen er vanskelig å etablere i slik kunnskapsproduksjon i dagens samfunn. Praksisrelevante eksempler og problematisering i forhold til praktisk gjennomføring kan kanskje lette koplingen til praksis når den lærende personen står i praksisfeltet. Slik forening synes å kreve intuitiv og personlig opplevd forståelse av sammenheng og nyanser som innvirker på praktiske handlingsmønstre.

Læreren i case 2 påpekte at det var arbeidet på organisasjonsnivået med å forholde seg til prosjektarbeidsmetoden. At dette arbeidet var ledet og satt i system, syntes å inngå som en del av hennes bevissthet om formale så vel som praktiske kunnskapsaspekter knyttet til slik metodebruk. Forstått som helhetlige handlingsmønstre og i relasjon til at undervisning i stor grad er en livsstil der tenkning influeres av den konteksten en står i, oppstår en intuitiv personlig forståelse av undervisningen. Denne personlige forståelsen påvirker selvsagt også lærerens personlighet og «takt» i van Manens (1995) betydning.

Det personlige og helhetspregede ved pedagogisk «takt» gjør at det selvsagt må være rom for variert kunnskaps-, lærings- og samfunnssyn. Samtidig må en sikre at den enkelte lærer har beredskap for å analysere sin egen praksis for å forstå hvilke måldimensjoner dette ivaretar. Slik kan læreren bli mer bevisst både i relasjon til egne valg og i relasjon til den offisielt vedtatte nasjonale læreplanen.

Som Carlgren (1999) påpeker, er det krevende for den enkelte lærer å omstille seg i forhold til skiftende læreplanssystemer. Det er ikke utenkelig at de som fikk sin utdanning hos lærere som var sterkt preget av f.eks. 70-tallstenkningen med vekt på alternative løsninger og frigjørende pedagogikk, fikk et grunnlag for videre utviklingsprosess. Med fem case er det ikke grunnlag for generalisering ut fra utdanningstidspunkt. For læreren i case 3 må det også antas at et visst grunnlag var lagt gjennom mange års undervisningserfaring som ufaglært før hun tok utdanning på 80-tallet. Den yngste læreren syntes å ha mest nyanserte og balanserte perspektiver på den didaktiske tenkningen og planleggingen, mens det syntes å eksistere flest konservative trekk i den eldste lærerens tenkning og planlegging.

Lærerens konsensusbudskap må forstås som personlig kunnskap intuitivt tilpasset forståelse av aktuell kontekst. Forstått i relasjon til helhetlige modeller for aktivering av slik kunnskap kreves det perspektivendringer i omstillingen til de nye læreplanssystemer som disse lærerne med fra 8 til ca. 30 års undervisningserfaring hadde måttet forholde seg til. Denne omstillingen til skiftende læreplanssystemer er vanskelig. Den griper inn i svært mange formale og praktiske aspekter ved etablert modelltenkning. Læreplantenkningen var annerledes på 70-tallet enn den tenkningen L97 representerer. Det kan være vanskelig for lærere som har oppfattet en «sannhet» å revurdere den målsetningen dette innebærer balansert i forhold til andre målsetninger (Carlgren 1999).

Enhver læreplan er preget av historisk tidsfase med noe forskjellige trekk med hensyn til balanse ganger mellom *tilsynelatende motstridende formål* (L97, s. 49). Samtidig kommer den enkelte lærer lett inn i selvforsterkende spor, og klarer på grunnlag av dette tatt for gitt ikke selv å se nyansene i sin tenkning og planlegging. Sett i sammenheng med dette synes det nødvendig å fastslå at undervisning i vårt samfunn dreier seg om en balanse gang mellom utdanningspolitiske vektlegginger. Skolen er den offentlige forordningen et samfunn har for å forsøke å skape et selvsagt noe forskjellig fortolket, men historisk kulturelt felles og romslig verdikonsensus på tvers av politiske skillelinjer. Dette er hva den nasjonale læreplanen tilsikter. En større bevissthet om konsekvenser av forskjellige balanse ganger synes nødvendig i den praktiske tolkningen av læreplanens målsetninger.

Som Buchmann (1987) påpeker utvikler nok lærere mye undervisningskunnskap gjennom deltakelse i kulturelle situasjoner og sammenhenger («teaching knowledge»). Når den formale kunnskapen får en annen språkdrakt i integreringen med praktisk kunnskap, må ordbruken nødvendigvis få et visst preg av forståelse på «common sense» nivå. Slik kunnskap er imidlertid formal kunnskap som har blitt gjort personlig og livsnær omsatt til praktiske handlingsmønstre. Undervisning fanger lærerens helhetlige livsverden. Lærere vil imidlertid alltid reflektere på både et praktisk og formalt nivå. Uten det kunne de ikke forholde seg til og ha tolkningsperspektiver på læreplanen. Slik refleksjon er også nødvendig for at regjerende myndigheter skal ha mulighet til å styre og påvirke den utdanningen som gis. Formell styring krever kommunikasjon gjennom formal kunnskap.

Med hensyn til begrepet «takt» forstått som profesjonell tolkning viser Metz (1995) til Tuiskon Zillers tolkning av Herbart, der det forsøkes å gi et bidrag til skjematiskeringen av «formell plattform» («formal stage»). Den grunnleggende idéen bak profesjonalisering ble Zillers «rasjonelle takt». Som Metz viser til, vil oversetting av Ziller eller Herbarts idéer om «takt» skape et program som vanskelig kan rettferdiggjøres innen læreplantenkning og utdanningssystem. Hvis grunnleggende pedagogiske prinsipper skal bestemme retning på handling, må de gjennom trening bli ganske sterkt innpodet i praktikerens bevissthet. Praktikerens må blindt forholde seg til presise uttrykk gjennomtrengt av teoretiske dogmer.

Metz (ibid) viser til at Ziller ikke trodde at undervisningskunsten berodde på en skjebnegitt gave, sunn menneskelig forståelse eller lykkelig mental tilstand, selv om han ikke utelukket slik innvirkning. Han vektlegger, i motsetning til Herbart, i sin fortolkning av begrepet «takt» sterkt rasjonaliteten i trening og utdanningsaktivitet. Ziller antar at det i stor utstrekning er mulig å rasjonalisere lærernes holdninger. Han mener at dette kan skje gjennom teori som impliserer en streng korrekthet i forskjellige situasjoner i overensstemmelse med varierte forhold. Metz viser imidlertid til at det til tross for den systematiske struktureringen i Zillers formelle utdanningsteori, ikke er klart hvordan rasjonell takt er relatert til andre strukturer som regulerer teoritilkoplingen i utdanning og undervisning.

Selv om det i et demokratisk samfunn aldri kan være mulig å lage direktiver for «rasjonell takt», kan forståelsen av rasjonelle sammenhenger være til hjelp i den enkelte lærerens praktiske resonnering. Dette trenger ikke formidles teknisk rasjonelt, men som sagt heller i form av modellpregete forståelsessammenhenger som grunnlag for drøfting og problematisering i relasjon til egen pedagogisk «takt». Å ha utviklet individuelt en slik form for plattform syntes å

kunne fungere som støtte for raskt og selvsikkert å gjøre vurderinger og handle i gitte situasjoner. Det dreier seg om helhetlig forståelse.

Refleksiv bevissthet knyttet til metodebruk syntes delvis å utgjøre en slik form for plattform. Metodebruken kunne ha formale og praktiske kunnskaper og flere måldimensjoner i seg, og utgjorde med dette en modelltenkning som også så ut til å kunne overføres til andre undervisningssituasjoner. Verdien av involverende kommunikasjon praktisert i involveringspedagogisk «Klassemøte» syntes f.eks. å bli overført til andre undervisningssituasjoner. Samtidig ivaretok strukturen «Klassemøte» prosedyrepregete framgangsmåter som sikret både vertikal og horisontal demokratidimensjon. Noen av disse prosedyrene var generelle, overførbare prosedyrer. Elevenes måldefinering og evaluering i prosjektarbeidet i case 2, var også overført til andre undervisningssituasjoner, i det minste som deltakelse i måldefinering og varierte former for evaluering. Faren som ligger i å sette fokus på metodebruk, er at dette kan føre til teknisk rasjonalitet. Å forsøke å gjøre læreren til en teknisk funksjonær vil bære helt galt avsted. Informert «takt» kan bare utvikles intuitivt som forståelse av undervisningens mange balanseanger.

I denne intuitive læringsprosessen, som vi alltid er inne i, er kunnskapen mer eller mindre vag eller mer eller mindre mulig å uttrykke på både praktisk og formalt plan. Det er denne intuitive karakteren som preger helhetlig kunnskap. Dette gjør også at det er lett å havne inn i bestemte spor, og bli «blind» for hvilke helhetlige sammenhenger dette impliserer.

Med hensyn til å forstå begrepet pedagogisk «takt» i en videre fenomenologisk forstand viser Metz (ibid) til forskjellige fenomenologiske fortolkninger. Dette inkluderer det innlevelsorienterte «takt»-begrepet som jeg i utgangspunktet brukte. Van Manens forståelse av begrepet sto for det mer personlige og «tause» aspektet i lærerens kunnskapsbase. Dette fokuserte undervisningsaktiviteten generelt personlig og normativt. Metz påpeker at de fenomenologiske fortolkningene rettferdiggjøres ved at de avdekker nye aspekter og forandrer vektlegginger. I den sammenheng viser han til at Jakob Muth forsøkte å komme fram til en dypere definisjon eller i det minste en beskrivelse av hva som mentes med «pedagogisk takt». Dette ble gjort ved å kople begrepet sammen med den eksistensielle retningen som var framhevet av Martin Buber og Otto Friedrich Bollnow. Metz viser til at det imidlertid oppstår et problem når denne fortolkningen går seg vill i vilkårligheten av måldimensjoner. Det blir lett ren moral i stedet for å følge formelle, analytiske hensikter. Forsøk på å definere begrepet ytterliggående eksistensialistisk nedtoner også lærerens planlegging.

Selv om disse casene må forstås fenomenologisk på sitt eget grunnlag, så jeg i mitt analytiske perspektiv eksempel på at fleksibel læreplanbruk og imøtekomning av elevene ble framhevet på bekostning av strukturert tilrettelegging for målrettede utviklingsprosesser. Jeg så også at den læreren som hadde best balansert grunnlag i en vitenskapelig-rasjonell tenkning ved siden av humanistisk tenkning, i størst grad uttrykte formale kunnskaper som abstraksjoner over virkeligheten i tillegg til erfaringsbasert kunnskap. Det syntes vanskelig å utvikle en del enkeltdimensjoner i undervisningen uavhengig av en viss harmoni mellom hensikt og måloppnåelse i en helhetlig modellforståelse, selv om slik forståelse også må inngå i sammenheng med et spørsmål om balanseanger. Elevenes fornemmelse av gyldig undervisning var avhengig av helhetlig opplevd erfaring. I denne erfaringen syntes både affektive, sosiale og

kognitive måldimensjoner å være sammenvevet. Erfaringen var likevel konkret og direkte fornemmet.

Metz (1995) viser til at Muth syntes å være overbevist om at det til tross for den grunnleggende uforutsigbarheten som preger undervisning, ikke er umulig å lære å bli eller bli trent til å være pedagogisk «taktfull». En kan ikke enkelt ignorere Zillers kritikk av «takt» som naturalisme og enkel rutine. Samtidig vil dette overdrevne perspektivet på rasjonell «takt» nedvurdere det vitenskapelige perspektivet på undervisning og det autonome i forståelsen av fakta i favør av den uavhengige, formelle metoden.

Metz (ibid.) viser til at i Muths arbeid er det imidlertid heller ikke noen forklaring på hvordan «pedagogisk takt» som indre følelse og rask vurdering og beslutning kan eller ikke kan bli skapt av institusjonaliserte metoder. Dette skyldes at slik skaping, som også nødvendiggjør «pedagogisk takt», til syvende og sist er uforutsigbar. Disse forklaringene av pedagogisk takt og de institusjonaliserte metodene å skape det på forblir forskjellige og uforenlige.

For å kunne forstå og analysere helhetlige erfaringsprosesser trengs praktiske kunnskapsaspekter knyttet til hvordan ferdigheter og refleksiv bevissthet kan utvikles i fellesskap hos både elever og lærer. Samtidig trengs formelle perspektiver på hvilke mål disse erfaringsprosessene sikter mot. Å tilgodese den interaksjonelle dimensjonen ved undervisning synes nødvendig. Gyldig undervisning krever utvikling av en *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling. For at undervisning skal oppleves gyldig, må både lærer og elever lære sammen.

Det synes lett å ta et for snevert begrepsperspektiv på de kognitive prosessene som trenger å ligge bak undervisningen til fordel for den brede erfaring, tro og viten som ligger bak handlingene. Samtidig må selvsagt psykologiske begrep for den kognisjonsprosessen som er relevant for undervisningen stå svært sentralt.

At lærere trenger personlig informert, perspektivmessig og helhetlig modellforståelse av hvordan de helt konkret vil forholde seg, er kanskje det de signaliserer når de ønsker seg «matnyttige kurs». Dette trenger likevel ikke bety den tilstrekkelige og inntil videre tatt for gitte oppskriftsmessige forståelsen til «mannen i gata», jfr. Schutz (1970, s. 239-241). Det er naturlig at de forventer å bli dyktigere i forhold til det handlingsfeltet de skal fungere i (Schnack 1992, s. 89). For å knyttes til praksis må den formale kunnskapen gjøres gjenkjennelig som praksiskunnskap.

Som Clark og Yinger (1979) påpekte, er rutiner eller strukturelle forhold et viktig produkt av planleggingsprosessen. I denne planleggingsprosessen må læreren, som tidligere vist til, ha en «mixed scanning» (Etzioni 1984). Ved reflekterte erfaringer kan læreren bygge en personlig praktisk kunnskap i sin tenkning og planlegging (Conelly & Clandinin 1988, s. 59). Lærerens kunnskap er personlig i den betydning at læreren formulerer og trekker erfaring av sin personlige forståelse av den praktiske konteksten de arbeider i (Carter 1993, s. 111).

Formale perspektiver uttrykt og underbygget isolert, som «delsannhet» i det pedagogiske landskapet, blir ofte til lite hjelp for læreren. Dette har svært ofte ført til en dualistisk tenkning. Som Hansen (2000, s. 71) sier, er læring og medlæring «uadskillelige tvillinger».

Bevissthetsfilosofien ser bort fra det vesentligste i vår tilværelse, at vi på forhånd er innfelt i strukturer av intersubjektivitet. Praktisk handling impliserer den begrepsforståelsen som er utviklet i denne intersubjektive virkeligheten.

Det blir like galt å ensidig formidle formal kunnskap uten å forsøke å knytte dette til handlingsrettet og praksisnær førforståelse hos de som skal anvende kunnskapen, som å gjennomgå en ferdighetrettet praksiskunnskap uten at en forstår denne kunnskapen i en formal sammenheng. «Takt» er noe som bare kan utvikles gjennom selvstendig bearbeidelse, noe som læreren må utvikle i sin egen praksis. Utdanningssystemets utfordring er hvordan utviklingen av lærerens *personlige informerte «takt»* kan styrkes. Begrepet pedagogisk «takt» er ikke blitt mindre problematisk å forstå med tiden. Formal og praktisk kunnskap, implisitt filosofisk innsikt i undervisningens mange og vanskelige balanse ganger, har utgjort en mer og mer omfattende referanseramme gjennom den historiske utviklingen.

I det om ble avdekket i disse casene, synes det imidlertid som at vi ved krav knyttet til metodebruk i L97, som f.eks. prosjektarbeid, kan komme et steg videre i retning av en helhetstenkning som involverer formale og praktiske perspektiver på undervisning. Når slik metodebruk også skal gjennomføres som gruppearbeid, stiller dette imidlertid svært store krav til lærerens formale og praktiske kunnskaper knyttet til tilrettelegging.

Både formal og praktisk kunnskap er nødvendig for å styrke engasjementet og den yrkesetiske dimensjonen i lærerens tenkning. Formal kunnskap blir imidlertid stående på et «utenpå-nivå» hvis ikke denne kunnskapen integreres med kontekstuell praktisk kunnskap.

Den kunnskapen som disse casene avdekket, skulle tilsi at den enkelte lærerstudent og lærer i yrkesfeltet burde få hjelp i å analysere praktiske undervisningseksempler som anskueliggjør sammenhenger mellom formal og praktisk kunnskap. De trenger også formal innsikt for å reflektere selvstendig og utvikle en «livsteori» som harmonerer med kunnskapsfeltets referanseramme. Samtidig må de gis et grunnlag i praktisk akkumulert «pedagogisk takt» som kan utgjøre et grunnlag for å reflektere selvstendig og intuitivt.

Hvor startpunktet i denne utviklingsprosessen bør være, kan være vanskelig å vite med sikkerhet. Etter som lærernes praksiskunnskap er så framtrepende i deres uttrykk av intuitive, formale perspektiver, skulle det sannsynligvis ligge en viss akkumulert kunnskap forstått som «pedagogisk takt» i betydningen instinktiv kunnskap i bunnen for videre personlig tilegnelse av praktisk og formal kunnskap. Slik kan videre formal læring kombinert med praktisk læring ha et visst tilknytningspunkt. Bare en kopling mellom praktisk og formal kunnskap kan styrke utviklingen av en autonom forståelse som ivaretar formelle perspektiver på det som gjøres.

10.0 HVA FORTELLER KUNNSKAPSBASENE OM GYLDIGE KUNNSKAPER I SLIKE SAMMENHENGER

Undervisning kan best forstås som helhetlige sammenhenger i relasjon til utgangspunkt. De helhetlige sammenhengene peker fram mot sentrale kvaliteter som gjennom utviklingsprosessen kan skape gyldighet. Slike kvaliteter oppsummeres her med utgangspunkt i de 5 helhetsprinsippene som Borgnakke et. al. (1991, s. 46-47) stilte opp ut fra et evalueringsprosjekt av 16 utviklingsprosjekter gjennomført for Folkeskolens Utviklingsråd av Danmark Lærerhøjskole. Med utgangspunkt i hvordan Borgenakke et. al. beskriver dette, utdyper jeg nærmere hvordan samfunnskunnskapsundervisningen kan sikte mot et slikt helhetspreg. Dette drøftes og nyanseres med tanke på at slike sider ved undervisning også krever sine balanse ganger. Det som sies, ses hele tiden i relasjon til konteksten fådelt skole. Som en konklusjon på hva som kan skape helhetlige utviklingsprosesser fram mot gyldighet i undervisningen, påpekes deretter fådeltskolens særegene, kvalitative potensiale.

10.1 Mot helhet i undervisningen

Vi må vekk fra undervisningsformer som motarbeider læreplanens målsetninger om aktive, demokratiske mennesker. Vi må utvikle en demokratisk skole hvor demokratibegrepet støttes opp av vitenskapelig-rasjonell tilrettelegging som understøtter læreplanens målsetninger. En slik vektlegging utgjør en balanse gang som er nært knyttet til helhet i det fysiske miljøet så vel som helhet i tid, innhold og mellommenneskelige relasjoner.

En slik helhetsundervisning setter eleven i sentrum, men ikke som enkeltdimensjon. Eleven kan settes i sentrum først når de andre helhetsdimensjonene ivaretas. Denne helheten kan ikke ivaretas uten en balansert tilrettelegging mot intenderte mål i samhandling med elevene.

Denne helheten må også integrere elevenes helhetlige livsverden. Nærheten og oversikten i små skolemiljøer gir unike muligheter for å skape helhetlige sammenhenger på tvers av de livsverdener elevene ferdes i.

Hvis der er noget, der er fælles for de forskjelligartede pædagogiske bestræbelser, der henvises til med betegnelsen «erfaringspædagogik», så er det optagenheden af at overvinde isolationen, nedbryde parallelliteten, forbinde den videnskabelige indsigt med deltagerens erfaringer og handlinger (Schnack 1992, s.91).

Undervisning som er karakterisert ved å være mer eller mindre målrettet, kan sammenlignes med toppen av et isfjell. Det meste er under overflaten, og skjer som «skjult læreplan» eller «medlæring». Det er særlig med tanke på denne medlæringen at en balanse gang som ivaretar mange måldimensjoner på samme tid, blir viktig.

Hvis en ser den pedagogiske aktiviteten som den spinkle toppen av sosialiseringisfjellet, må det være av avgjørende betydning at det enkelte barnet får muligheter til å gjennomskue og forstå de påvirkningskreftene han/hun som samfunnsvesen blir utsatt for.

Men samtidig med, at man kan konstatere, at samtidsorientering hører til de fag, der er størst interesse for at kontrollere fra politisk side og fra forældreside, må man nok se i øjnene, at jo større iver, man udviser med hensyn til styring og kontroll og sikkerhed for resultatet, jo mere umuligt er det at leve op til fagets grundidé - at være en øvelsesplads, hvor man kan gøre erfaringer med at vælge og handle - og med at drøfte og trænge bagom egne og andres erfaringer fra almen livspraksis med henblik på at øge intentionsdybden i handleforståelsen. (Schnack 1992, s. 178-179)

Udfordringen er å gjøre alle til deltakere i det felles menneskelige livet. Skolens åpning mot samfunnet må imidlertid ikke redusere undervisningsvirksomheten til sosial turisme (Schnack 1992, s. 179). Lærestoffets verdi kan heller ikke måles i dets livsrealistiske plassering, men som nyhetsverdi gjennom erfaring og refleksiv forståelse. Skolens utfordring er å både gi erfaringsbasert læring og å løfte de dagligdagse erfaringene opp på et formalt kunnskapssnivå. Dette krever et tydelig skille mellom undervisning og dagligliv. Skolen må finne sin balansegang mellom dagliggjørelse og nye subjektivt betydningsfulle erfaringer. Elevene må også få innsikt i noe ikke-selvfølgelig. Det er en selvfølge at elevene får utvikle sin subjektive selv- og verdensoppfatning. I sitt behov for å være noe, å finne tilknytningspunkter til noe som man er for, trenger elevene også nyanserte og alternative perspektiver og erfaringer.

Gyldig undervisning stilte krav om *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling. Den kunnskapsproduksjonen som dette forutsetter fra lærerens side, syntes å ha visse fellestrekk med en gyldig kunnskapsproduksjon for elevene. Didaktikkens prinsipper gjelder for lærerens så vel som for elevenes kunnskapsproduksjon.

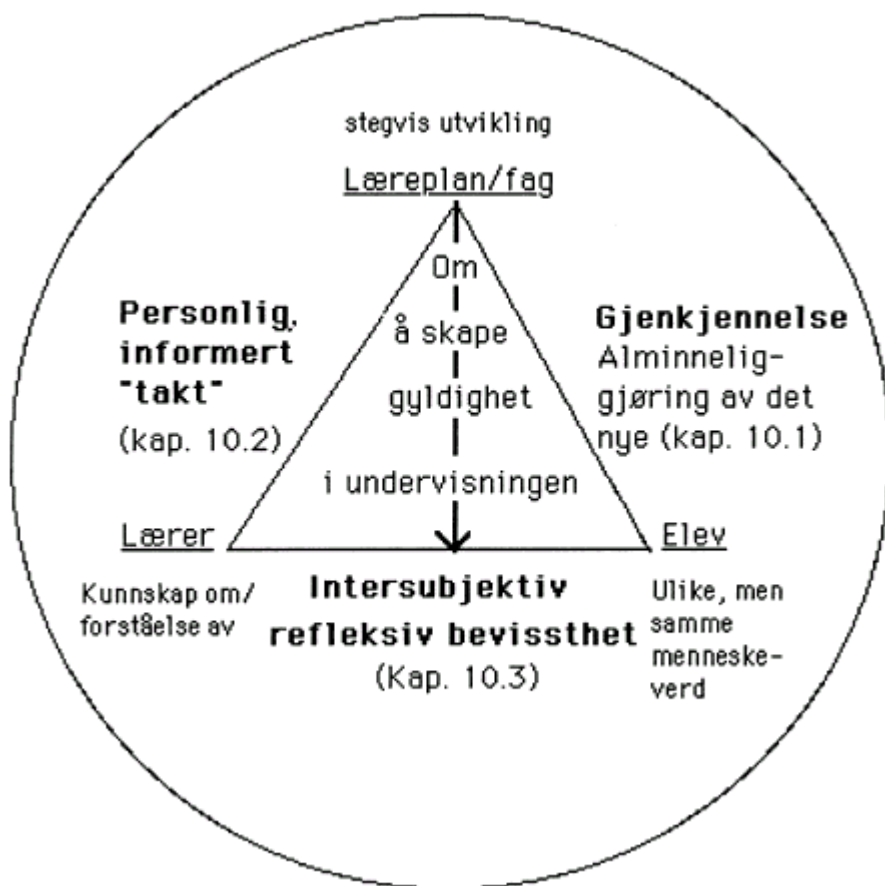
Det var slik Herbart betraktet lærerens kunnskapsproduksjon. Han brukte didaktikkens egne prinsipper på seg selv, «didaktikkens didaktikk» (Hopmann, under arbeid). I forklaringene av hvordan lærerens kunnskapsproduksjon skjedde, framhevet han den samme personlige læringsprosessen som er nødvendig i all kunnskapsproduksjon.

Herbart var opptatt av elevenes interesse og individualitet som grunnlag for læring, jfr. f.eks. hans § 28 og § 30 (Herbart 1901, s. 18-19). I § 28 framheves at de enkelte elevene har forskjellig erfarings- og forestillingsgrunnlag. Herbart vektlegger sinnstilstander og følelser som del av denne «forestillingsmassen». Videre framhever han i § 33 at «*The capacity for education, therefore, is determined not by the relationship in which various originally distinct mental faculties stand to one another, but by the relations of ideas already acquired to one another, and to the physical organism. Every pupil must be studied with reference to both*». Både elevenes og lærerens kunnskapsproduksjon krever en alminneliggjøring av det nye som skal læres. Kunnskapen må gjøres *gjenkjennelig* på et «common sense» nivå. Slik kan den passe inn i personens aktuelle livsverdensforståelse.

Didaktisk kunnskapsproduksjon for læreren kan derfor forstås å følge de samme prosedyrene som gjelder for gyldig undervisning: 1) Det skjer ingen læring uten *gjenkjennelse og alminneliggjøring av det nye* som skal læres. All læring må oppleves relevant og gi mening i forhold til aktuell livsverdensforståelse. 2) Det må utvikles en *personlig, informert «takt»*, dvs. at det må bli personlig innforstått hvordan en kan forholde seg. «Takt» forstått som et personlig mellomledd mellom begrepsmessig å gjenkjenne (eller forstått mer helhetlig som å kroppslig fornemme) og å forholde seg refleksivt bevisst i interaksjonell samhandling, er kjernen i lærerens

kunnskaps-produksjon. Dette er også et sentralt grunnlag for at elevene skal vite hvordan de skal forholde seg i arbeid og samhandling. Først da kan de bli i stand til å ta selvforvaltet ansvar i slike sammenhenger som undervisning utgjør. Når både lærer og elever har utviklet en viss «takt» som grunnlag for handling og samhandling, en «takt» som er utviklet på grunnlag av gjenkjennelse knyttet til strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling, kan de ha en 3) *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til det som skjer i læringsprosessen.

Nedenfor gis en forenklet modell for hvordan de sidene ved læring som er listet opp ovenfor, inngår som sentrale dimensjoner i enhver kunnskapsproduksjon. Modellen viser sammenhengene mellom disse dimensjonene i kunnskapsproduksjonen. Denne modellen er forenklet fordi den utelukker mange av de didaktiske relasjonene som tidligere er skissert med utgangspunkt i Bjørndal og Liebergs (1978) modell for didaktisk relasjonstenkning. Modellen gjenstår kun med sakens kjerne, møtet mellom elev, lærer og faglig innhold.



Figur 10.0: En forenklet modell over sentrale forutsetninger for kunnskapsproduksjon

Nedenfor redegjøres nærmere for hvordan disse dimensjonene forstås som sentrale forutsetninger for gyldighet i undervisningen, *gjenkjenning* i kap. 10.1, *personlig informert «takt»* i kap. 10.2 og *intersubjektiv refleksiv bevissthet* i kap. 10.3. Dette utdypes både som sentrale forutsetninger for lærerens tilrettelegging for at elevene skal oppleve en gyldighet i undervisningen, og som sentrale forutsetninger i lærerens egen kunnskapsproduksjon. Til slutt oppsummeres dataframstillingen som helhetsperspektiver på *didaktisk gyldighet i undervisningen*, kap. 10.4.

10.1.1 Gjenkjenning som grunnlag for kunnskapsproduksjon

Læring forutsetter iflg. Piaget (1955, s. 350-357) at det nye bygger på det som allerede er kjent. Slik utvikling krever at både eleven og læreren i sin kunnskapsproduksjon bygger på det de vet fra før, og at kunnskapen oppleves relevant og gyldig i en stegvis utvikling. Med utgangspunkt i *gjenkjenning* (assimilasjon) etableres utvidet erkjenning (akkomodasjon). Kunnskap kan ikke eksistere uten en levende, tolkende og handlende person (Imsen 1991, s. 185). Kunnskapsproduksjonen er personlig og subjektiv. For at slik kunnskapsproduksjon skal oppleves gyldig for alle, må den vektlegge mange måldimensjoner, og bygge på en erkjenning om at vi alle er *ulike, men har samme menneskeverd*. Vi gjenkjenner på forskjellig vis og med utgangspunkt i forskjellig personlig grunnlag.

Tilrettelegging for gjenkjenning som grunnlag for kunnskapsproduksjon

I elevenes kunnskapsproduksjon må det for det første eksistere et grunnlag for gjenkjenning. Det faglig tematiske innholdet må på den ene side oppleves relevant og gi mening i relasjon til den enkelte elevens aktuelle livsverdensforståelse. Slik livsverdensforståelse har for de enkelte elevene mange fellestrekk i den kulturen de tilhører. På den annen side er elevenes kunnskapsproduksjon avhengig av at de er trygge på hva situasjonen krever av dem. De trenger bevissthet om hvilke rammer som gjelder for det de skal gjøre. For at de skal kunne opptre selvforvaltet, må de bygge arbeidet på gjenkjente aktivitetsstrukturer og aktivitetssegmenter. Når læreren tilrettelegger for å allminneliggjøre det nye og bygger på et visst grunnlag av gjenkjent kunnskap og mestring, utgjør dette en svært viktig forutsetning for opplevelse av gyldig undervisning.

Gjenkjenning går på forholdet mellom den enkelte eleven og det som skal lærers, det faglige innholdet forstått i vid forstand, jfr. Vernerssons modell for samfunnskunnskapsinnhold, kap. 5.2.1. At det nye knyttes til det som allerede opptar og engasjerer dem, styrker slik gjenkjenning.

Slik gjenkjenning krever individuell tilpasning. Dette styrkes gjennom de andre dimensjonene i trekanten. I tilrettelegging for slik gjenkjenning blir det viktig med kommunikasjon (forutsetning for intersubjektiv refleksiv bevissthet) og tilpasset stegvis utvikling (forutsetning for personlig, informert «takt»).

Lærerens egen gjenkjenningssprosess som grunnlag for kunnskapsproduksjon

Lærernes bevissthet om framgangsmåter, årsak og virkning krever også den *gjenkjennelsen* som ligger i personlig modellpreget forståelse av sammenkoplinger mellom formal og praktisk kunnskap. Kunnskapsgrunnlag for gyldig undervisning etableres med utgangspunkt i praktisk tilknyttet livsverdensforståelse som «common sense» begrep. Slik kunnskapsproduksjon krever som all annen kunnskapsproduksjon at kunnskapen oppleves relevant og gir mening innen den aktuelle livsverdenen. Kunnskap som ikke gir slikt gjenkjennelsesgrunnlag (Piagets assimilasjon) i relasjon til praktisk handling, kan ikke bli relevant og livsnær kunnskap for undervisning.

Hvis læreren skal utvikle en gyldig kunnskap, må kunnskapen bli en personlig integrert forståelse som på samme måte som en «common sense» forståelse kan oppleves som selvfølgelig og tatt for gitt, samtidig som kunnskapen er systematisert og forstått som modellpregete sammenhenger.

10.1.2 Gyldig undervisning forutsetter personlig, informert «takt»

Kunnskapsproduksjonen i en undervisningssammenheng impliserer både personlige og intersubjektive begrepskonstruksjoner. Kunnskap som kan omsettes til praktisk handling, forutsetter at slike begrepskonstruksjoner er blitt «common sense» forståelse knyttet til hvordan det er hensiktsmessig å forholde seg i arbeid og samhandling. Slik læring oppstår delvis som en naturlig følge av arbeid og samhandling. Personene informerer hverandre intersubjektivt gjennom spontane tilbakemeldinger. Slik mening utvikles i en prosess. Denne prosessen er en nødvendig del av en personlig og intersubjektiv kunnskapsproduksjon. Gjennom en slik prosess utvikles en form for personlig, informert «takt» i den interaksjonelle undervisningen.

Kunnskapsproduksjon forutsetter autonomt engasjement. Slikt engasjement kan styrkes gjennom å sikre mening og helhetlig relevans i de aktuelle samhandlingssituasjonene. I en undervisningssammenheng i tråd med gjeldende læreplanssystem trengs rasjonell (definert i tråd med Schutz som hensiktsmessig) informasjon som kan styrke den personlige og intersubjektive begrepskonstruksjonen. Undervisningens kompleksitet krever en form for *personlig, informert «takt»* hos alle parter som inngår i situasjonen. Det regulerer og skaper gyldighet for alle som inngår i fellesskapet. Personlig informert «takt» forutsetter bevissthet om hensikt og mål, rammer for og framgangsmåter i arbeidet. En slik «takt» impliserer forståelse på både kognitivt, ferdighetsmessig og sosialt plan for hvordan en kan forholde seg.

Personlig, informert «takt» må utvikles *stegvis* i relasjon til det faglige innholdet det gjelder, og i relasjon til lærerens formelle *kunnskap om/forståelse* av de variabler som inngår i utviklingen av slik personlig informert takt.

Tilrettelegging for at elevene skal utvikle personlig, informert «takt»

For at det skal utvikles handlingsmønstre som ivaretar hver enkelt elev i fellesskapet, må også den enkelte elev utvikle personlig, informert «takt». Den samhandlingen som utvikles mellom

lærer og elever og elevene imellom, forutsetter en form for *personlig, informert «takt»* hos hver enkelt deltaker. Personlig, informert «takt» er en bevissthet nedfelt som handling. Slik «takt» forutsetter at den enkelte føler seg som en likeverdig og medansvarlig i fellesskapet. På samme vis som for læreren må denne «takten» utvikles som en intuitiv forståelse. Dette forutsetter aktiv og personlig stillingtaken. På grunn av at eleven inngår i et fellesskap og for å styrke forståelsen i slike kompliserte sammenhenger som undervisning ut fra gjeldende idealer krever, trenger denne «takten» å informeres.

Undervisningsprosesser stiller store krav både til den enkelte og til samhandlingen. Utvikling av en *personlig, informert «takt»* tjener både den enkelte og fellesskapet. Med tilrettelegging for slik personlig, informert «takt» kan elevenes muligheter til å kunne forholde seg til de ulike partenes forutsetninger, inklusive lærerens, styrkes i samhandlingen.

Personlig, informert «takt» utvikles best med en tydelig pedagogisk ledelse. Læreren er den som skal sikre at både enkeltindivid og fellesskap blir ivaretatt, og at de konflikter disse balanse-gangene representerer kan drøftes demokratisk. For å kunne utvikle slik *personlig, informert «takt»* kreves både formale og praktiske perspektiver på hvordan det er hensiktsmessig å tilrettelegge undervisningen. Tilretteleggingen krever innsikt som forener mange måldimensjoner, og er en forutsetning for utvikling av «det integrerte mennesket».

Lærerens personlige, informerte «takt»

Læreren må klare å utvikle praktiske kunnskaper som kan underbygges av formale kunnskaper, kunnskaper som harmonerer med vedtatt nasjonal læreplan. Dette er kunnskap som er nedfelt i kunnskapsfeltets referanseramme, og som inngår i filosofisk-historisk diskurs. Utvikling av slik kunnskap krever dialog og balanse-ganger i stedet for på forhånd fastlåste definerte verdier (Allman 1999). Vi kan imidlertid aldri komme utenom de personlige verdiperspektiver som dette må representere i form av menneske- og samfunnssyn.

Samtidig er læreren gjennom sin rolle forpliktet til å forsøke å utvikle en samforent forståelse med sine samarbeidspartnere. Lærerens *personlig informert «takt»* må derfor utvikles i dialog med og tilpasses de elevene det gjelder, deres foresatte og skolens vedtatte verdier. Hun må utvikle en *personlig informert «takt»* som i størst mulig grad tjener den enkelte i det samfunnet han/hun lever i. Slik kan både dette samfunnet og individet i samfunnet utvikles på sikt (ibid.).

By placing responsibility with communities or collectivities, we would foster and encourage dialogue and a much more democratic approach to decision-making and social transformation (Allman 1999, s.133).

Utgangspunktet for slik forståelse som undervisning krever, er praktisk kunnskap. Denne praktiske kunnskapen kan imidlertid informeres som *kunnskap om/forståelse av* hva det aktuelt gjelder. Først når kunnskapen videre er blitt *lærerens personlige informerte «takt»*, er dette blitt kunnskap som kan omsettes i praksis.

10.1.3 Undervisning krever intersubjektiv refleksiv bevissthet

Undervisning forstått som samhandling mellom lærer og elever er en type interaksjonell handling som forutsetter *intersubjektiv refleksiv bevissthet* knyttet til strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling. Dette skyldes ikke minst at undervisning dreier seg om et arbeidsfellesskap der det tilsiktes at mange læringsmål på forskjellige plan skal oppfylles for alle som inngår i dette fellesskapet. Slik intersubjektiv bevissthet må erkjenne at alle er *ulike, men har samme menneskeverd*, og dermed utvikler *kunnskap om/forståelse av* i ulikt tempo, på ulike måter og ulike felt.

For læreren trengs forøvrig refleksiv bevissthet i forhold til en større sammenheng. Forstått som lærerens mandat, som omsetting av offisielt vedtatte målsetninger, er læreren forpliktet på en viss refleksiv bevissthet med kontakt i den nasjonale læreplanen og kunnskapsfeltets referanseramme.

Intersubjektiv, refleksiv bevissthet impliserer for både den intersubjektive bevisstheten mellom elever og lærer i elevenes kunnskapsproduksjon og mellom lærer og kunnskapsfeltets referanseramme i lærerens kunnskapsproduksjon en felles forståelse knyttet til prosjektert handling. Samtidig impliserer det i begge tilfeller rom for personlig, refleksiv stillingstaken i et bevisst forhold til oppfattet prosjektert handling.

Intersubjektiv bevissthet i den interaktive undervisningssituasjonen

Det kreves intersubjektiv, refleksiv bevissthet om hvilke strukturer og rammer som gjelder for arbeid og samhandling i de forskjellige undervisningssituasjonene. Undervisning står i en bestemt sammenheng. I en skoleklasse skal undervisningen ivareta både enkeltindivid og fellesskap. Utviklingen av intersubjektiv, refleksiv bevissthet hos alle parter krever forståelse av elevenes *ulikhet, men samme menneskeverd* (tilpasset forutsetning for gjenkjennelse) og *kunnskap om/forståelse av* tilrettelegging for den enkeltes *stegvise utvikling* i sin utviklingsprosess (personlig, informert «takt»).

Dette stiller krav til undervisningen som forutsetter at den oftere har preg av en sekundær-sosialisering enn den sosialisingsformen som preger den uformelle sosialiseringen i hverdagslivet. Undervisning er interaksjonell samhandling, og forutsetter refleksiv bevissthet om det som skal skje, skjedde og har skjedd. Lærer og elever må kommunisere om mål og arbeidsformer. Elevene må trekkes inn i både måldefinering og evaluering når det passer. Da kan de utvikle eiendomsfølelse til det som gjøres, og kan ta medansvar for egen og hverandres læring.

I disse faglige sammenhengene farges den *intersubjektive refleksive bevisstheten* knyttet til det som skal skje, skjedde og har skjedd av det faglige samfunnskunnskapsemnet som står i fokus for undervisningen.

Refleksiv bevissthet knyttet til sammenheng med offisielt vedtatt læreplan, kunnskapsfeltets referanseramme og filosofisk-historisk diskurs

Det samme som gjelder forholdet mellom lærers og elevers refleksive bevissthet om hvilke sammenhenger de inngår i, gjelder også imellom læreren og kunnskapsfeltets referanseramme, eller om en vil filosofisk-historisk diskurs. Læreren må kunne ta selvstendig stilling til læreplanens målsetninger. Hun må vite hvordan de synspunktene som hun selv har, harmonerer med den filosofisk-historiske diskursen som læreplanen representerer. Dette er en nødvendighet for å kunne analysere kontinuerlig hva som kan oppleves som gyldig undervisning for de partene hun skal tjene. Hun skal først og fremst tjene elevene, men elevene inngår også i en større filosofisk historisk sammenheng (Allman 1999). Det betyr ikke at ikke visjoner er viktig. Visjonene må imidlertid kommuniseres og balanseres i feltet.

Forskjellige fag stiller forskjellige krav om intersubjektiv, refleksiv bevissthet

Forskjellige fag stiller forskjellige krav til strukturert tilrettelegging og til intersubjektiv, refleksiv bevissthet. I fådelt skole varierer strukturene særlig mye fra undervisningssituasjon til undervisningssituasjon. Forskjellige fag stiller forskjellige krav til innarbeidete strukturer i arbeidet. Varierte grader av aldersblanding i forskjellige faglige sammenhenger forsterker forskjellen mellom hvilke strukturer som kreves i de ulike fagene. I typiske progresjonsfag er de samme elevene som på mellomtrinnet er samlet i samfunnsfag, som oftest delt i mindre grupper. I slike undervisningssituasjoner må det nødvendigvis bli mange arbeidsøkter der elevene må arbeide individuelt og selvstendig. Det er nødvendig for at læreren skal rekke å forholde seg til alle nivåene som elevene står på i den aldersblandete klassen. I slike sammenhenger kan der herske en avslappet stemning preget av hverdagslivets sosialiseringsmønstre. Elevene kan i større grad styre seg på egen hånd, fleksibelt hjelpe hverandre og kommunisere med lærer uten å rekke opp handa først.

Når elevene da kommer i en større gruppe, som f.eks. i samfunnsfag der flere årstrinn som oftest gis undervisning samlet etter rullerende årsplaner, kreves helt andre strukturer. Skifte av aktivitet med forskjellige aktivitetsmønstre krever bevissthet om hvilke strukturer som gjelder i de forskjellige sammenhengene. De forskjellige handlingsmønstrene som dette krever, må uttrykkes og gjøres innforståtte. Uten fokus på refleksiv bevissthet om struktur kan læreren lett få problemer med å utvikle tjenlige strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling.

I samfunnsfaglige sammenhenger der mange måldimensjoner skulle ivaretas på samme tid, syntes det helt nødvendig å strukturere arbeidet i forhold til hvilke strukturer som var innarbeidet. Slik kunne det eksistere en viss gjenkjennelse som grunnlag for arbeidet. Hvordan slik strukturering skal være, vil avhenge av hvordan den enkelte lærer betrakter balansegangene mellom tilrettelegging og selvforvaltning. En viss strukturering syntes imidlertid nødvendig. Struktureringen må også tilpasses den enkelte elevens forutsetninger for å etablere *kunnskap om/forståelse av* de aktuelle framgangsmåtene for arbeid og samhandling. Hvis struktureringen skal bli et redskap for at eleven etter hvert skal kunne arbeide selvforvaltet, må elevene utvikle *refleksiv bevissthet* om de strukturer arbeidet krever, både med hensyn til faglig-metodiske framgangsmåter og samarbeidsprosesser. Slik *refleksiv bevissthet* er et nødvendig grunnlag for engasjement og elevansvar. Uten slik *refleksiv bevissthet* syntes det vanskelig å utvikle et

grunnlag for at arbeid og samhandling kunne flyte lett og gi en god arbeidssituasjon også i mer krevende gruppeoppgaver.

De kravene som stilles til refleksiv bevissthet om struktur for arbeid og samhandling, blir imidlertid svært forskjellig i forskjellige undervisningssammenhenger i fådelt skole. Med dominerende vektlegging på vertikal demokratidimensjon hersket sannsynligvis både en avslappet og harmonisk stemning i mange sammenhenger, f.eks. når elevene arbeidet på egen hånd, og når de fleksibelt hjalp hverandre i enkelte progresjonsfag. Når det samme konsensusbudskapet som fungerer godt i en slik situasjon da overføres til et fag som krever helt andre strukturer for framgangsmåter og samarbeid, kan det være svært vanskelig å skjønne hvor problem med arbeid og samhandling ligger. Det er forståelig at det i slike små miljøer er lett å se det eksisterende grunnlaget for den selvforvaltende eleven, og at en dermed kan få problemer med de vanskelige balanse ganger som kreves fra situasjon til situasjon.

I case 1 og 3 hadde læreren noe problemer med å håndheve det at elevene skulle rekke opp handa før de tok ordet. I små grupper er det veldig nærliggende å la samtalen flyte fritt. Det tar tid å be om ordet først, og dette kan også hemme en naturlig flyt i samtalen. Spontaniteten blir lett borte når eleven må vente på tur for å fortelle noe som var relevant i det øyeblikket dette ble markert med å rette opp handa.

Rismark (1998) refererer til sitt doktorgradsarbeid der hun undersøkte hvordan barn forholdt seg til regler de møtte i klasserommet. Hun viser til at lærere har et sammensatt forhold til at elevene skal rette opp handa og vente på å bli utpekt til å snakke. Mange lærere opplever regelen om å rette opp handa som nødvendig. Samtidig står denne forordningen i veien for å føre en naturlig samtale med barna. Rismark viser til at lærere ofte aksepterer at elevene kan ta ordet uten lærerens tillatelse når en elev er ferdig med å prate og en annen er i ferd med å ta ordet. I dette skiftet er det mulig å smette inn med kommentarer uten at det fører til påtale. Videre er det mindre sannsynlig å få påtale fra læreren for brudd på regelen om håndsopprekning dersom en gir riktig svar. Læreren ønsker at samtaler med klassen skal løpe så smidig som mulig. Da vil stadige avbrudd med kommentering av regelbrudd bryte opp en sekvens som jo som oftest har et spesielt fokus. På denne måten kan en se at regler som støtter opp om faglig progresjon, stadig brytes.

Rismark (ibid.) påpeker at kravene eller reglene elevene møter, tolkes og utprøves i en forhandlingsprosess mellom lærer og det enkelte barn. Dermed blir eleven aktivt med på å fastlegge, ikke hvilke krav som skal gjelde, men på hvilken måte de skal gjelde for hver især. Elever som kan forhandle, klarer å forhandle seg fram til en praktisering av reglen. Dette gjør at de får forholde seg til den på sine premisser. Noen elever er sterke til å gjøre seg selv synlige i sammenhengen, slik at deres synspunkter kommer til uttrykk.

Det er særlig stor sjanse for at elever får anledning til å danne premisser for praktisering av reglen om å rette opp handa og bli tildelt ordet i små klasse miljøer. I prinsippet kan flere komme til ordet når det er få til stede. Særlig når læreren er bevisst betydningen av elevenes selvforvaltning, kan det være nærliggende å vektlegge at samtalen skal flyte naturlig i stedet for å håndheve reglen om å rekke opp handa. Ulike situasjoner stiller ulike krav til håndheving av

regelen. Det gjør at det er vanskelig å forstå de helhetlige sammenhengene som håndhevingen skjer innenfor. Årsaksforklaringen kan da lett sette fokus på elevens tilkortkomning.

Det er forøvrig vanskelig å endre praksis og styre praktiseringen av denne regelen hvis ikke læreren er seg bevisst de fallgruver som er knyttet til håndheving av en slik regel. En måte å styre håndhevingen på er å bevisstgjøre elevene på at regelen skal praktiseres forskjellig i forhold til forskjellige arbeidsstrukturer. Hvis ikke elevene bevisstgjøres at ulike arbeidsstrukturer kan gi ulike rammer, vil det bli enkeltelever som i praksis bestemmer hvordan regelen håndheves i de ulike undervisningssammenhengene. I små klasser må læreren særlig tenke igjennom hvordan hun vil håndheve slike regler som for eksempel at eleven skal rekke opp handa, ellers kan hun lett miste muligheten til å tilrettelegge for hensiktsmessige læringsprosesser i en del undervisningssituasjoner.

Hvordan en slik regel om å rekke opp handa som grunnlag for demokratiske samhandlingsprosesser skal foregå, må selvsagt også tilpasses aktuell kontekst og lærerens «takt». Regelen kan også praktiseres for rigid. Med felles refleksiv bevissthet om gjeldende strukturer blir slik praktisering sannsynligvis noe som ikke trengs uttales. Det blir en innforstått del av handlingsmønstrene. Det kan sidestilles med det læreren i case 2 sa om tillatelse til å ta pauser og gå ut. Dette ble praktisert forskjellig avhengig av hva elevene holdt på med. Hun mente at slikt regulerte seg selv etter hvert som hun lærte elevene å kjenne. Det regulerer sannsynligvis seg selv også fordi regelen praktiseres på grunnlag av refleksiv bevissthet om at forskjellige arbeidsstrukturer stiller forskjellige krav.

Det er generelt vanskelig å balansere ulike håndheving av regler i forhold til de krav ulike undervisningssituasjoner stiller. Praktisering av ulike håndheving stiller tilsvarende større krav til tydeliggjøring av hvilke strukturer som skal gjelde i forskjellige sammenhenger. Når det ikke eksisterer forholdsvis klare strukturer for når elevene kan få regulere dette selv og når visse regler må følges, kan opprettholdingen av struktur bli svært vanskelig i enkelte situasjoner. Lærerens tenkning og planlegging i samfunnsfaget utgjør kun en del av det helhetlige bildet. Denne tenkningen kan imidlertid avdekke en del generelle trekk ved hvordan læreren forholder seg i forhold til sentrale perspektiver på sosialisering.

I en obligatorisk skolegang kan det ikke tillates at noen trendsettende elever gir premisser for arbeidsprosesser og samhandling. Det er stort rom for selvforvaltning i slike små skolemiljøer, og det handlingsrommet er det verdifullt å utnytte. Noen situasjoner krever imidlertid tydelig strukturering og større grad av kommunikasjon om både faglig-metodiske strukturer og samarbeidsstrukturer. Kommunikasjon om og refleksiv bevissthet om slike balanseanger er med og skaper undervisningens helhetlige innhold.

Behovet for samtale om de ferdigheter arbeidet hadde som siktemål og påfølgende evaluering i et vitenskapelig-rasjonelt perspektiv, syntes å ha særlig betydning i sammenheng med arbeid som stilte store krav til refleksiv bevissthet om strukturer for framgangsmåter og samarbeid, for eksempel i sammenheng med prosjektarbeid som undervisningsform. Prosjektarbeidsmetoden er i L97 ikke definert bare ut fra progressiv pedagogisk tenkning, men også som akademisk undervisningsmetode. For at elevene skal mestre å ta det ansvaret som slik undervisningsform gjennomført som gruppearbeid krever, må det gradvis utvikles innforståtte strukturer for

framgangs-måter, og refleksiv bevissthet om målperspektiver som gjør dem i stand til å arbeide på egen hånd. Elevene må ha lært å definere målene for arbeidet, bl.a. prosessmål, fordele roller og gjøremål i gruppa, sette opp en arbeidsplan, føre logg, akseptere at hvert gruppemedlem ikke kan arbeide på samme nivå, tolerere og hjelpe hverandre, evaluere og gi hverandre tilbakemeldinger, osv. De må også lære å bli oppmerksomme på den sosiale dimensjonen i samarbeidet, evaluere disse dimensjonene og lære av sine erfaringer.

Hvis f.eks. prosjektarbeid initieres som gruppearbeid, og det forventes at elevene skal mestre ferdigheter som læreren selv ikke har begrepsmessig forståelse av, kan ikke dette bli en god arbeidsprosess for alle elevene. Flere av disse lærerne ville sannsynligvis ha hatt det samme problemet som en av lærerne viste med prosjektarbeid gjennomført i gruppe. Den læreren som mestret dette, hadde en klar bevissthet om de ferdighetene som slikt arbeid krevde. Hun hadde også en dialog med elevene om disse ferdighetene. Skjemabruk, som gjorde at elevene måtte forholde seg til disse strukturene for framgangsmåter, fungerte forøvrig som støtte i elevenes selvstendige arbeidsprosesser. Mestring av prosjektarbeid gjennomført i gruppe krever *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om strukturer for framgangsmåter, strukturer som kan kommuniseres i samhandlingen.

Når de eldste elevene hadde refleksiv bevissthet om de brede ferdigheter som for eksempel prosjektarbeid krevde, ble det synliggjort hvilken ressurs aldersblandingen kunne representere. Da gjenkjente de eldste elevene strukturer for framgangsmåter, og fungerte som veiledere for de yngre elevene. Strukturene impliserte samtidig likeverdig medvirkning. Det var også meget synlig og klart uttrykt at dette virket tilfredsstillende for alle parter.

Melander (1998) drøfter prosjektarbeid i skolen i det svenske tidsskriftet «Krut». «Forskning» kaller de det på svensk. Hun påpeker de vanskene som er knyttet til det å utvikle den selvforvaltende eleven. I den sammenhengen viser hun til at alt for mange føler seg overlatt i et tomrom der de ikke vet hva de skal gjøre. Hun påpeker at skolen gir et falskt bilde av hva dette dreier seg om hvis ikke systematisk arbeid og vitenskapelig tenkning vektlegges.

I denne artikkelen viser Melander (ibid.) til en øvingslærer som mener at hun endelig har lykkes med koplingen mellom elevenes og skolens verden, mellom sosialisering og kunnskapsutvikling. Denne øvingslærerens grunntese er at alle må føle seg delaktige i kunnskapsprosessen fra første stund. Elevene skal ha samme tilgang som læreren til komponentene i skolens virkelighet. De må vite målene og hvilke kriterier deres arbeid bedømmes etter. Læreren må anspore elevene. De må bli engasjerte for å få lyst til å søke kunnskap. Læreren må våge å være pedagog og å gi elevene felles kunnskapsbaser å arbeide ut fra. Hun må være tilrettelegger. Melander avslutter artikkelen med at det er tøft å være lærer og leder, kunne lytte til elevene og samtidig være autoritet og forbilde. Hun konkluderer med at når elevene lykkes, verken kan eller vil noen sløse bort tiden.

Betydningen av slik strukturering stemmer overens med hva Morgan og Morris (1999, s. 22-54) fant i sin undersøkelse av lærer og elevholdninger til god undervisning og læring. De fant at hvis de definerte god læring som en situasjon med effektiv læring, pekte elevers vurdering på betydningen av lærerens arbeid. De tre viktigste komponentene som elevene pekte på, var presentasjon av undervisningen, opprettholdelse av god orden i klasserommet og evne til å skape et godt arbeidsklima. Elevenes vurdering var tydelig relatert til lærernes interesse og entusiasme,

til hvordan de forholdt seg til dem og presenterte faget. Selv blant de elevene som mente at noen lærere var bedre enn andre, var det opptil halvparten som mente at noen læreres metodebruk var forskjellig fra og foretrukket framfor andres. Når forskerne grupperte elevsvarene i grove kategorier, oppsummerte de betydningen av klasseromspraksis og samspillferdigheter. De konkluderte også med betydningen av balansen mellom de tekniske aspektene ved undervisningen og affektive eller samspillmessige aspekter ved lærerrollen.

Selv om Morgan og Morris sin undersøkelse er gjennomført i en annen kontekst og ikke sier noe om helhetlig kontekst, synes den å vise at undervisning dreier seg om mange balanse ganger. Dette må erkjennes til tross for at vi ikke bruker begrepet effektivitet om slike kvalitative sammenhenger som undervisning utgjør. Det mest framtrædende og generelle i dette bildet er at undervisningsprosessen er interaksjonell handling. Opplevelse av gyldighet dreier seg om interaksjon og handlingsmønstre. Lærernes primære oppgave er «to gain and maintain cooperation in classroom activities» (Doyle 1979b, s. 47).

Lærerne i min undersøkelse uttrykte, til tross for oversiktlig miljø og følelse av handlingsrom, at de var redde for kaos i betydningen ustruktur som ga negativ medlæring. Å føre elevene inn i situasjoner som de ikke har forutsetninger for å mestre, må nødvendigvis gi slikt kaos. For å få utvikling må læreren også våge å ta utfordringer. Det må likevel eksistere en balanse gang mellom å ta utfordringer og å være bevisst hvor langt en er kommet i en stegvis utviklingsprosess. Måltrettet tilrettelegging kan også overdrives. For at tilretteleggingen skal fungere etter sine intensjoner, kreves hårfine balanse ganger mellom tilrettelegging og selvforvaltning, ledelse og dialog. Det syntes da viktig at kommunikasjonsnivået og lærerens sensitivitet for hva som kunne engasjere elevene, støttet opp om denne tilretteleggingen.

Læreren må også vokte seg for å overstyre elevene og blande seg inn i alle mellommenneskelige relasjoner dem imellom. Å vokse opp må også innebære å få markere uenighet og negative følelser og å få ta avstand til både saker, hendelser og personer. Gjennom tydelige strukturer for samhandling i undervisningssituasjonene kan imidlertid elevene lære å kanalisere sine følelser og reaksjoner på måter som de føler seg tjent med. En undervisningssituasjon skal også sikre ivaretaking av alle elevene, og at enkelte trendsettende elever ikke ensidig får makt over andre.

I undervisningssituasjonene trengs også en balanse gang mellom uavhengig utfoldelse og hensiktsmessig læring. Undervisning dreier seg om eksistensielle vekstvilkår i helhetlig samhandling. Læreren må sense hvor hun har elevene i denne prosessen, stimulere og støtte, men også gi rom for variert engasjement, ro og ettertenksomhet. Det må gis rom for praktisering av strategiene på egen hånd. Der må også være rom for spontanitet og fleksible valg i læringsprosessene. Læreren må også våge å gi elevene utfordringer uten å være sikker på at elevene vil lykkes. Gjennom felles analyse kan de videre snu negative erfaring til positiv læring. Men dette krever også en balanse gang.

Insufficient latitude for independent learning will limit what students can accomplish, whereas insufficient structuring may lead to confusion or even chaos instead of worthwhile learning. (Porter og Brophy 1988, s. 79)

Intersubjektiv, refleksiv bevissthet utviklet gjennom tydeliggjøring av strukturer for framgangsmåter ut fra en pragmatisk og emosjonell rasjonalitet, syntes å styrke partenes

selvbevisste kommunikasjon. Undervisningens pragmatiske rasjonalitet henspeler til tilpasset tilrettelegging, tydelig ledelse og oppfølging. Pragmatikk betyr i denne sammenhengen at meningen ligger i de praktiske konsekvensene. Både lærer og elever må være seg bevisst at de inngår i en læringsstruktur. Den emosjonelle rasjonaliteten henviser blant annet til sensitiv årvåkenhet for hva som kan engasjere elevene; empati, involvering og ivaretagning av dialog, ro, ettertensksomhet og private handlingsrom. Lærerens kommunikasjonsevne, moralske ansvarlighet og personlige «takt» er med og skaper balansegang mellom varierte dimensjoner i tenkningen og planleggingen.

Som Oser (1994, s. 94) sier det, kan lærerens ansvarlighet eller moralske autentisitet betraktes som pålitelig og konstant forsøk på å overkomme gapet mellom refleksjon og handling. Å etablere verdistryrt aktivitet er ikke enkelt, og vil ikke føre fram uten en synlig overensstemmelse. De enkelte dimensjonene kan aldri komme i full harmoni med hverandre i en slik balansegang. Det dreier seg om avveininger mellom dilemmaer og en balansegang som i størst mulig grad ivaretar både enkeltindivider og fellesskap.

The teacher's conduct, at all times and in all ways, is a moral matter. For that reason alone, teaching is a profoundly moral activity. (Fenstermacher 1990)

At de enkelte dimensjonene aldri kan komme i full harmoni med hverandre, er verdt å understreke. Der mennesker samhandler og er i utvikling, må det alltid eksistere meningsbrytning og uoverensstemmelser. Det er ikke desto mindre viktig at læreren opptrer som en tydelig pedagogisk leder, slik at partene kan få best mulig læring i de prosessene de tar del i. Dette dreier seg om helhetlige balanseanger.

Didaktikken må forene tenkning og planlegging i et vitenskapelig-rasjonelt, pragmatisk og eksistensielt perspektiv. Undervisning dreier seg også om ivaretagning av roller. Læreren skal praktisk tilrettelegge for gode interaksjonelle handlingsmønstre. Disse handlingsmønstrene skal ivareta elevene og gi rom for medbestemmelse og engasjement på et bredt plan. Vi må bort fra en dualistisk tenkning (Hansen 2000) som setter undervisning opp mot læring, autonomt engasjement opp mot tydelig pedagogisk ledelse, medbestemmelse opp mot strukturert tilrettelegging.

Når læreren tilrettelegger undervisningen, forholder hun seg til flere måloppnåelser enten hun er seg bevisst dette eller ikke. Undervisning dreier seg om helhetlige, interaksjonelle handlingsmønstre. Undervisningsansvar dreier seg ikke om en bestemt etikk, men om en moralsk motivasjon knyttet til enhver undervisningshandling (Oser 1994, s.111). Det dreier seg om en bestemt persons handling i en konkret situasjon. Dette har en sosial dimensjon gjennom at ikke bare et enkeltindivid, men en mengde individer er berørt av lærerens handling. Slikt ledelsesansvar kan ikke være ledet bare av funksjonelle kriterier knyttet til hensikt og mål. Handlingen må stå i relasjon til de prosessene som igangsettes, og må influeres av avveininger om positive og negative konsekvenser.

En balansegang mellom forskjellige dimensjoner i undervisningen krever også at profesjonelt ansvar for helhetlig resultat må vurderes mot målrettet tilrettelegging. Ansvarlig vurdering er en del av hver enkelt profesjonell handling, og krever en gjennomtenkning av både resultater av hovedintensjonen og mulige sideeffekter (Oser 1994, s. 62). Elevmedvirkning og diskurs om

strategier og beslutninger synliggjør direkte konflikten mellom målrettet tilrettelegging og moralsk ansvarlighet. Samtidig er det vanskelig på samme tid å ivareta alle måldimensjonene i situasjoner som involverer typiske profesjonelle dilemmaer. En kan ikke være omsorgsfull og ta seg like godt av alle på samme tid. Den helhetlige analysen er beslutningene læreren gjør for å hjelpe elevene å lære, kommunisere, reflektere, løse konflikter, markere uenighet, evaluere, osv.

En fullstendig diskurs gjør elevene i stand til å ha en stemme i sammenhengen, og uttrykke sine følelser og tanker når han/hun føler seg overkjørt av andre, inkludert læreren. Diskursen søker en løsning som forsøker å ivareta interessen til alle involverte parter (Oser 1994, s. 103-104). Dette forutsetter en adekvat forståelse av utfordringene, og at deltakerne har evne til å delta aktivt i problemløsning. Beslutninger tatt gjennom praktisk diskurs krever åpenhet og hensynsfullhet på samme tid. Slik kan partene komme fram til enighet med hensyn til de personer og saker det dreier seg om .

Disse casene viste at en god dialog mellom lærer og elever utgjorde en svært viktig dimensjon i undervisningen. De viste også at hvordan dialogen fungerte, var avhengig av en rekke andre dimensjoner, slik som f.eks. innforståtte strukturer for framgangsmåter, oppgaveformulering og materiellbruk. Tydelige uttrykte målkriterier syntes å utgjøre en ressurs i den sammenheng, hvis disse målkriteriene opplevdes som relevante og demokratiske kriterier for samhandling i læringsmiljøet.

Mye tilrettelegging kan derfor ikke skje som bevisste valg gjort på forhånd, før gjennomføring av undervisningen. De virksomme prosessene i undervisningsøyeblikket avgjør i stor grad hvilken pragmatisk og emosjonell rasjonalitet som må ligge til grunn for de valg som tas. Bevisst tilrettelegging gjort på forhånd syntes imidlertid nødvendig for å klare å forholde seg til de virksomme prosessene i undervisningsforløpet. Læreren som hadde størst tyngde i vitenskapelig-rasjonell tenkning gjorde også flest valg underveis i undervisningsprosessene.

Vektlegging på enkeltdimensjoner syntes i større grad å være en del av både de valgene læreren gjorde på forhånd og å prege prosessene underveis i arbeidet. Lærerens rutiner syntes å være mest avgjørende.

Uttalelsene fra lærere som deltok i Rødøyprosjektet på 70-tallet (Antonsen og Grensersen 1976) viste at jo større spredning en har i alder og kunnskapsnivå, jo større krav må det settes til gode arbeidsvaner hos elevene og til lærerens evne til å organisere og planlegge undervisningen.

Tilrettelegging for målrettet utvikling på et bredt plan i gradvis utvikling mot selvforvaltning krever tilpasning til aktuell klasse i balansegangen mellom tilsynelatende motstridende formål. Forståelse for suksessiv tilpasning til klassens utgangspunkt som didaktisk forutsetning krever bevissthet om egne forutsetninger sett i sammenheng med klassens erfaringsgrunnlag og beredskap for samhandling og ansvarstaking. Dette impliserer også perspektiver på et mer langsiktig løp.

10.1.4 Tydelig tilrettelegging med nødvendig, men begrenset rasjonalitet

For å oppnå de brede målsetningene læreplanen sikter mot, kreves det at læreren er en tydelig tilrettelegger. Dette impliserer prosjektert handling (Schutz 1972, s. 64) og tilsier en form for suksessivt utviklingsarbeid, en form for utviklingsrettet rasjonalitet (Carlgren 1987). Når læreren er tydelig tilrettelegger, er hun seg i større grad bevisst alle dimensjonene i undervisningen. Da mestrer hun å kommunisere nødvendige og tilpassete strukturer for gode handlingsmønstre med elevene. At læreren framstår som tydelig tilrettelegger, letter samhandlingen. Dette gjør det mulig å kommunisere om arbeidsprosesser og målsetninger. Det skaper større elevansvar, og synes å være en viktig forutsetning for tegn på opplevelse av generell gyldighet i undervisningen.

Kommunikasjonen mellom impliserte parter har sitt selvsagte utgangspunkt og forståelsesgrunnlag i *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om handlingsmønstre. Reell kommunikasjon er ikke bare avhengig av at undervisningen fungerer etter intensjonene og at elevene responderer på forventet nivå. Slik kommunikasjon er også avhengig av ivaretaking av flere måldimensjoner på samme tid, og at det blir tilrettelagt for kommunikasjon om disse måldimensjonene. Flittighet og innordning kan gjøre at undervisningen fungerer, i hvert fall for noen, men trenger ikke nødvendigvis oppfylle læreplanens mangesidige måldimensjoner.

Måldimensjonene må forholde seg til elevene som individer med helhetlige behov både på kognitivt, ferdighetsmessig og sosialt plan. Dette krever reell samhandling i stedet for innordning, og medansvar i stedet for lydig tilpasning. Utvikling av gode handlingsmønstre dreier seg ikke om en «means-end rasjonalitet», men en rasjonalitet basert på argumentasjon og kommunikasjon mellom lærer og elever. For at slike mål skal nås, må alle ivaretas i fellesskapet, slik at det utvikles en god samhandlingskultur. Slik samhandlingskultur kommer ikke av seg selv, men krever både tilrettelegging og dialog³). I denne tilretteleggingen og dialogen må læreren også være seg bevisst de kvalitetene og mulighetene som ligger i fådeltskolen som kontekstuell ramme rundt undervisningen.

A dynamic interplay or equilibration between the perception of the goal of an activity and the control of the conditions of the activity is thus a part of what is implied by the hypothesis that controls of process and controls of outcome tend toward congruence. A congruence of process and outcome in an educational setting results when the participant consistently takes his criteria for thought and action from self, other, or self and other jointly (Grannis 1978, s. 31).

Gyldig undervisning krever dialog om målsetninger og læringsprosesser. Disse prosessene må gi rom for aktivering av det brede målrepertoaret som ligger implisitt i læreplanens formulering av de 7 dimensjonene i menneskets utvikling. Den enkelte elevens rom for meningsfull aktivitet og selvhevdelse utgjør undervisningens kjerne. I undervisningens dialog og interaksjon er det ikke alltid rasjonelt å være rasjonell i kritisk betydning. Ofte er det klokest å handle på basis av «common sense» (Carlgren 1987). Rasjonell handling må ha sitt nødvendige forståelsesgrunnlag hos impliserte parter, forståelse på både kognitivt, handlingsmessig og følelsesmessig plan.

10.2 Mot helhetlige, menneskelige relasjoner

Den ressursen som aldersblandingen gir i fådelt skolen, må bevisst utnyttes for en bred aldersmessig kontakt, både faglig og sosialt. Undervisning i samfunnskunnskap kan bare forstås i en helhetlig sammenheng. De sosiale interaksjonene lærer og elever imellom og elevene imellom blir viktig i en slik sammenheng. Helhetlige, menneskelige relasjoner avgjør om lærerens tilrettelegging oppleves meningsfull og støttende i arbeidet.

Sosial samhandling skal idéelt sett gi alle parter rom for å anerkjenne og finne opp unntakssituasjoner. Om dette er mulig, er avhengig av hvordan den helhetlige samhandlingen fungerer. Å møtes som mennesker må implisere de normalvanskeligheter som må kalkuleres inn i slike interaksjonelle situasjoner. Gjensidig respekt og interaksjon skapes der det eksisterer kommunikasjon om og refleksiv bevissthet om handlingsmønstre uten at den enkeltes integritet svekkes. Tydelighet fra lærerens side gir også større rom for stillingstaken fra elevenes side. De utviklingsprosesser som skapes i dette interaksjonelle miljøet, krever en viss kontinuitet. Hyppig lærerskifte i skoleforløpet må erstattes med at få lærere i lærerteam følger elevgruppen. Når en lærer skal dekke alle fag, kan dette gi grunnlag for bedre helhetlig didaktisk tenkning, men dette oppleves også som en for vanskelig faglig utfordring.

At få lærere følger elevgruppen kan likevel ikke brukes som entydig lineær konklusjon. Det viser seg å være en sammenheng mellom lærerstabilitet og skolekvalitet (Solstad 1994, s. 373), særlig sett i sammenheng med at det i ustabile kollegier er mange ufaglærte lærere. Samtidig er også en viss utskifting i lærerkollegiet bra for skolens utvikling (ibid., s. 376). Problemet med lav stabilitet er klart, mens det i små skoler også kan være et problem med for mye lærerstabilitet.

Elevene må bevisstgjøres de virksomme handlingsmønstrene, og være med og definere mål og evaluere samhandlingsprosesser. De må bli lyttet til og tatt på alvor. På samme tid må de også lære å lytte til og respektere hverandre ut fra hver enkelts personlige egenskaper og forutsetninger. Samtidig som elevene trenger et forutsigbart miljø, må miljøet være påvirkbart, emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende. Gjennom gode balanse ganger mellom selvforvaltning og avklarte rammer for hvordan selvforvaltning kan kombineres med hensyn til fellesskapet, kan alle gis rom for selvhevdelse. Det er grunnlaget for utvikling av «det integrerte mennesket» som er læreplanens målsetning. Målet for undervisning må være mer og mer selvforvaltning og medansvar.

10.3 Mot helhet i innholdet

Som lærerne i disse casene viste, må vi vekk fra en ensidig boklig tilgang og bearbeiding av fag og emner i en isolert skole med abstrakt undervisning. Dette gjør det enklere å tilpasse til aktuell virkelighet. Det må være elevenes behov som styrer hvordan det faglige emnet vinkles, hvilke gjøremål og hvilken metodebruk som knyttes til dette, og hvilke fag som integreres. En lærebok kan i en slik samfunnsfaglig sammenheng bare fungere som en kilde. Den må brukes fleksibelt for å tjene sin hensikt. At de fleste lærebøkene er skrevet for full delt skole, gjør det særlig

påkrevet å støtte seg på variert kildebruk. Disse casene viser tydelig at de forskjellige faglige formuleringene i L97 fortsatt gir rom for lærerens autonome tenkning. Om omfanget av faglige krav kan virke hemmende på helhetlig utvikling, er en annen sak.

Læring i en slik samfunnsfaglig sammenheng er mer enn kognitiv forståelse. Læring må betraktes som en helhetlig prosess inn i et sosialt fellesskap. Kunnskap er ikke bare noe enkeltpersoner bærer med seg og anvender, men er i stor grad sosialt utledet og distribuert. At kunnskapen er sosialt utledet, viser til den relativt naturlige oppfatningen av verdenen som råder innen en sosial gruppe. Denne naturlige oppfatningen hjelper medlemmene i gruppen til å definere situasjonen i hverdagslivets realitet på en typisk måte. Begrepet «distribuert» henspeiler på det interaktive og kollektive ved kunnskap (Schutz 1982, s. 351). Implisitt i dette ligger det en økt erkjennelse av at innlærings situasjonen har en langt større betydning for det vi lærer enn tidligere antatt.

Packer (1985) studerte strukturene i moralsk samhandling mellom unge voksne. Han fant at deres refleksjoner knyttet til det som ble gjort, mer og mer tok form av eksplisitte beskrivelser av de forholdene de handlet under (s.153). Slike forhold ble presentert som grunner for deres handlinger og holdninger. Den affektive dimensjonen er en sentral side av dette. Det er skolens oppgave å gi barna mulighet til helhetlig å forstå sine opplevelser kognitivt så vel som følelsesmessig. Slik kan de handle og forholde seg til den verdenen de lever i. Som ledd i at læreren tilstreber en slik bevisstgjøring, må det gis rom for at barna får utprøve og gjøre erfaringer på egen hånd. De må oppleve å ha noe å reflektere ut fra. Det må skapes muligheter for både å forstå verden og å kunne gripe inn i den (Schnack 1992, s. 15).

Det er en hovedpoente, at skolen både skal give begreper til erfaringer og erfaringer til begreper - og at dette må skje i form af en stadig sprængning af det allerede etablerede: af den forforståelse eleverne altid allerede møder med. At tage udgangspunkt i børnene i denne forstand er ikke blot et metodisk anliggende, det må indgå også i overvejelserne over emnevalg og -strukturering. (Schnack 1992, s. 14)

Forskjellig forståelse henger sammen med forskjellig forforståelse (ibid., s. 18). Som grunnlag for kommunikasjon må partenes forståelse ha visse felleselementer. Hvis en tar utgangspunkt i disse felleselementene, kan en gradvis kartlegge trekk ved forforståelsen som en ikke kunne ha erkjent på forhånd. I tilretteleggingen av undervisning vil det nødvendigvis alltid eksistere en usikkerhet om de vanskelige balanse ganger mellom tilrettelegging og gyldig kunnskapsproduksjon.

Forventer man et arbejde, der er styret af et fagligt paradigmes egen indre logiske struktur, vil man opfatte en undervisning, der systematisk bygges op omkring deltakernes forforståelse, som usystematisk - og omvendt. Enda mere indviklet bliver det, når man skal planlægge og forholde sig til en undervisning, hvis didaktik er gennemsyret af den erfaringspædagogiske tanke om, at deltagerens livsverden - deres erfaringer og tilværelsesforståelse - tages så alvorligt i undervisningen, at man hverken bortabstraherer den eller uproblematisk ophøjer den til sandhedskriterium. (Schnack 1992, s. 33)

En kan derfor ikke ensidig hente sin systematikk fra et vitenskapelig eller ideologisk system. En kan heller ikke unnvære dyptgående arbeid med vitenskapelige og ideologiske teorier og tanke ganger. I møtet mellom lærer, elev og fagstoff må nødvendigvis mange forhold influere.

Tilrettelegging må også nødvendigvis innebære påvirkning. Det er det som er undervisningens kjerne. Påvirkning skjer også i den ikke målrettede og pedagogisk overveide sosialiseringprosessen. Dette må imidlertid kombineres med at det gis rom for konfliktbevissthet, erkjennelse av at konflikter er til og må drøftes for å forstås. I den prosessen må det være mulig å både velge side, engasjere seg på de undertryktes side og prøve ut sin evne til politisk handling (ibid., s. 27). For å utvikle motforestillinger og å kunne engasjere seg og ta stilling, må det være tydelig hva en tar stilling til.

Adgangen til vår tids «store» tematiseringer er kulturelt blitt en selvfølgelighet også for den yngre generasjonen (Ziehe 2000). I nymoderne tid er orienteringen mot ens egen subjektive indre verden blitt en kulturell selvfølgelighet. Dette utgjør selvsagt delvis en gevinst for de unge, men har også sin pris som må betales. Hovedproblemet er ikke lenger vanskeligheter med å få adgang, men at man til en viss grad er nødt til å avskjerme seg. Elevene har rett til vurderingsfrie soner i skolehverdagen.

10.4 Mot helhet i tid

For at læreren skal kunne tilrettelegge undervisningen på måter som gir best mulig gyldighet for elevene, kreves fleksibel bruk av arbeidsøkter. Tidsbruken må ses helhetlig, og i hver sammenheng vurderes i forhold til hva tiden brukes til. Den utviklingsprosessen som vi synes å være inne i med brudd med 45 timers økter, er et viktig steg på veien mot å forholde seg mer helhetlig til tid. Helhetlige, lange arbeidsperioder, lange pauser og samhandling mellom skole, hjem og nærmiljø skaper sammenhenger. Slik helhet i tid forutsetter helhet i innhold. Det forutsetter også innarbeidete strukturer for framgangsmåter, «støttende stillaser» som bidrar til å lukke gapet mellom de krav som blir stilt i oppgavesituasjonen og de evner og ferdigheter som de enkelte elevene har.

Få samarbeidspartnere og oversiktlig miljø gjør det enklere i slike fådeltskolemiljøer å justere timeplanen og tilpasse seg hverandre i et fleksibelt samarbeid. Nærheten mellom partene gjør det mulig å samordne faglige emner og gjøremål som ivaretar målperspektiver tilpasset elevenes forutsetninger og behov.

Samtidig må elevene gis frirom. Elevene må ha en sivil rett til å unndra seg og holde ting på avstand slik at deres egne identitetsutprøvinger ikke blir undertrykt. Med få elever opplever læreren å ha et større handlingsrom for individuell tilpasning. Det blir større handlingsrom for at elevene kan fungere selvforvaltet når dette skjer innen trygge og avklarte rammer. Da kan i prinsippet den enkelte eleven innen tilrettelagte rammer gis det frirommet han/hun trenger.

10.5 Mot helhet i det fysiske og kulturelle miljøet

Vi må bevege oss bort fra lukkede klasserom, og organisere arbeidet på måter som tjener varierte målsetninger. Skolen må betraktes som lærested som innrettes etter aktiviteten, og hvor nærmiljøets muligheter utnyttes. I tråd med en slik holdning er det lite tjenlig å opprettholde rigide grenser mellom aldersgrupperinger. Det må heller ses fleksibelt på hvilke muligheter som fins for tjenlige samhandlings- og læringsprosesser på tvers av alderstrinn og klasseenheter. Samtidig må det eksistere et sosial fellesskap knyttet til en gruppe elever, f.eks. en klasseenhet. Et slikt fellesskap letter mulighetene til å tilrettelegge for forpliktende ansvar og fellesskapsfølelse.

Tradisjonelle skolelokaler med sine trange korridorer og atskilte klasserom setter visse begrensninger for samhandling. Framtidens skoler må åpne for mer fleksible løsninger. I fådeltskolen er det imidlertid, på grunn av små elevgrupper, store muligheter for fleksibel samhandling. Skolen er som oftest det sentrale samlingspunktet i lokalsamfunnet, og skolearealene har vanligvis stor nærhet til naturressursene. Oversiktlige og kjente rammer gir muligheter for samhandling og utfoldelse. Få elever gjør det forholdsvis enkelt å forflytte seg i nærmiljøet ved bruk av 2-3 privatbiler, eller at elevene sykler.

I slike små lokalsamfunn som har fådelte skoler, kjenner vanligvis de fleste hverandre. Dette gir en utvidet oversikt over de ressurser som fins for handling og samhandling i samfunnsfaglige sammenhenger. Slike ressurser kan f.eks. være personer i miljøet som besitter spesielle kunnskaper eller erfaringer, samfunnsmessige forordninger av forskjellig slag, lokalhistoriske kilder eller muligheter for integrert samhandling med mennesker, kulturobjekter og instanser i elevenes livsverden i nærmiljøet. Felles møtestedet gir grunnlag for kontakt og samhandling på tvers av roller, aldersgrenser og sosiale lag i befolkningen. Aktivitetstilbud kan i slike miljøer også være organisert på tvers av aldersgrenser. Avhengig av hvor mye som satses på slik samhandling, f.eks. av skolens personale, kan også slik samhandling utvikles til et lokalt ressurscenter (Lakshom og Ness 1999).

Helhet i det fysiske miljøet styrker samhandlingen, og gir økt rom for forening av primær- og sekundærprosesser i sosialiseringen. Nærheten mellom partene gir uformelle situasjoner preget av primærprosesser. Sekundærprosesser regulerer og ivaretar i større grad fellesskapet enn primærprosesser gjør. I primærprosesser kan uoverensstemmelser lettere inngå som en naturlig del av primærsosialiseringen. Oversiktlig miljø tydeliggjør prosessene i samhandlingen, de enkeltes rolle og læringsprosesser. Læreren må om nødvendig kunne løfte erfaringer fra både primær- og sekundærprosesser opp på et formelt plan for at elevene skal forstå hva erfaringen var et tilfelle av.

Skolen kan åpne for erkjennelse av slike prosesser (primærprosesser; min tilføyelse), gi mot og energi til å gå inn i dem, dvs. anerkjenne dem som menneskelig verdifulle. Men den didaktiske rasjonalitet er i sin form og funksjon ikke en primærprosess. Rasjonaliteten kan - som vi gjør nå - beskrive og ordgi primærprosessen (Dale 1986, s. 186)

Primærprosesser forstås gjennom sekundære aktiviteter. Refleksjon er nøkkelen til å tematisere og om mulig organisere de sekundære aktivitetene (Dale 1986, s. 185). Primærprosesser kjennetegnes av at de «ikke har noen tidsdimensjon. Alt skjer i nuet, fortid og framtid har ingen virkelighet» (ibid., s.184). Uformelle arbeidssituasjoner der primærprosesser gis et visst rom, vil

også være en del av skolehverdagen. Det vil veksles mellom situasjoner som har mer eller mindre preg av primær- og sekundærprosesser. Dramatiseringer og kunstnerisk utfoldelse har bl.a. et visst preg av primærprosesser.

Sekundærprosessene støttes opp av den formelle kulturens formaliserte retningslinjer, og reguleres av institusjonaliserte mønstre. Rutiner, vaner og oppfatninger som har «avleiret seg» over tid gjennom medlemmenes tilhørighet i samme mikroverden, reguleres som gjensidig bekreftelse gjennom samhandling (Schutz 1982, s. 351).

Å gi rom for primærprosesser har også sin verdi. Med sekundærprosesser som organiseringsprinsipp kan det også gis større rom for primærprosesser. Uten tilfang av primærprosesser blir livet snusfornuftig og firkantet og kjedelig (ibid., s186).

I primærprosessens drømmer, i fantasier og i gjennomlevelse av følelser, løses en opp som subjekt med sekundærprosesser som organiseringsprinsipp for aktivitetene (Dale 1986, s. 184).

Det er imidlertid viktig at både lærer og elever har bevissthet om hva de forskjellige situasjonene krever av dem. Alderblanding skaper også særlig store, strukturelle forskjeller mellom faglige undervisningssammenhenger. De forskjellene dette innebærer øker behovet for intersubjektiv refleksiv bevissthet om samhandlingsstrukturer og framgangsmåter i de forskjellige sammenhengene.

10.6 Fådeltskolen som særegent kvalitativt potensiale

Disse casene viste at de uformelle skolemiljøene som en forlengelse av hverdagslivets sosialisering, hadde sine tydelige kvalitative potensialer som oppvekstarenaer. De særegne kvalitetene som dette representerte, syntes åpenbart å være til stede for mange av elevene. Sett på bakgrunn av de enkelte tilfeller av utestengning og dominerende maktutøvelse som her ble vist til, og på bakgrunn av resultater fra forskning på mobbing, synes det likevel riktigere å si at slike uformelle skolemiljøer helhetlig sett utgjorde potensialer for kvalitative oppvekstarenaer.

Når læreren i en liten fådeltskole inngår i et nært og åpent miljø som en forlengelse av hverdagslivets primærsosialisering, kan det være vanskelig å se hva eventuelle samhandlingsproblemer er bunnet i. Med utgangspunkt i hverdagslivets primærsosialisering synes det lett å bli slik at kravene til sosial samhandling blir privatisert. Trekk fra en demokratisk, utdanningspolitisk retning kan da i tråd med individualiseringen få tyngde i en vertikal demokratidimensjon. Når utfordringer oppstår, møtes da individet med trekk fra patriarkalsk retning. Dette fører til en dualistisk tenkning der spørsmålet blir om det trengs kontroll og krav eller selvforvaltning. Troen på at sosial læring automatisk kommer med sosial samhandling blir framtrædende. Dette er sikkert også tilfelle i stor grad, men vi vet at det i gruppekonstellasjoner av mennesker også trengs målrettet ledelse og strukturer som ivaretar både enkeltindivider og fellesskap. En gjensidig lærings- og utviklingsprosess må styrkes, slik at ingen av partenes personlige integritet krenkes¹).

Det er avgjørende at balansegangen i tilnærminger tilpasses elevenes utgangspunkt og forutsetninger. Som vist til i sammenheng med Røddøyprosjektet (Eilertsen 1979), kunne elevene blande sammen skole og private forhold i undervisningen. Denne sammenblandingen stilte krav om formelle strukturer i undervisningssammenhengene. Formelle strukturer gjorde det mulig for læreren å ta opp relevante saker i lokalmiljøet på et prinsipielt og saklig nivå.

Gjensidig lærings- og utviklingsprosess med sine primær- og sekundærprosesser kan få fram-tredende kvaliteter i små, oversiktige fådeltskolemiljøer. Mennesker har behov for å bli sett og for å bety noe for andre. Med god samhandling i skolemiljøer med nær kontakt med elevenes sosiale verdener utenfor skolesituasjonen, kan elevene virkelig inngå i sosiale roller og engasjeres i gyldige læringssammenhenger. Når arbeidet struktureres, og det kommuniseres om hvilke strukturer som gjelder i de forskjellige sammenhengene, blir også det fysiske og det uformell kulturelle miljøet en ressurs.

Utvikling av gyldighet i undervisningen krever samforent utvikling på flere nivåer, på klassenivået så vel som organisasjonsnivået og i samhandling med elevenes livsverden i nærmiljøet. Dette krever tilrettelegging som både ytre rammer og indre rammer. Med ytre rammer menes da de strukturer som skapes for samhandling mellom elevene på tvers av klassenivåene, mellom skole og personer og instanser i nærmiljøet, ikke minst foreldre og andre familiemedlemmer. Etableringen av oppvekstsentre synes å utgjøre en svært positiv utvikling i en slik retning. Oppvekstsentre gir utvidete muligheter for samhandling mellom skole og nærmiljø. En utvidet virksomhet tydeliggjør også behovet for samordning av forskjellige målsetninger på skoleplanet. Slike ytre rammer vil virke inn på de indre rammene, tilretteleggingen av undervisningen i klasserommet. Utvikling av både ytre og indre rammer bidrar til sammenheng og ivaretagelse av elevenes helhetlige livsverden.

Det er mye som tyder på at fådeltskolen, slik Lilletun (1999) uttrykte det, kan bli *morgendagens kvalitets-skole*. Strømnes (1982, s. 35) viste til at svært mange av de reformskolene som har vunnet seg en plass i skolehistorien var fådeltskoler²).

10.7 Sluttord

Det kan synes som om forsøk på klargjøring av undervisningens mange vanskelige balanse-ganger kan tilkjenne-gi utopiske krav til læreren. Den enkelte lærer må nødvendigvis befinne seg på forskjellige steder på de skalaene disse vanskelige balanse-gangene tilkjenne-gir. Forståelse av balanse-ganger vil alltid streve med å finne sin likevekt.

En analyse av hvordan slike balanse-ganger framstår fenomenologisk i læreres tenkning og planlegging, kan bare gi oss visse utvidete perspektiver på hva undervisning dreier seg om. Det kan gi oss perspektiver på hva læreren må strekke seg etter i forsøket på å skape en gyldig undervisningsprosess for elevene. Ingen læreplaner har sannsynligvis blitt fullt ut oppfylt hittil. De mange målsetninger som inngår på samme tid i slike dokumenter, kan bare fungere som kulturens vedtatte ledestjerne i undervisningsarbeidet. En analyse av hvordan slike

måldimensjoner kan forenes, og hvordan praksiseksempel kan forstås fenomenologisk i så måte, tydeliggjør likevel sentrale dimensjoner ved læringsprosesser som kan skape gyldig undervisning. Slike dimensjoner må sannsynligvis være til stede i alle gyldige læringsprosesser.

Denne analysen tydeliggjør også fådeltskolen som kontekstuell sammenheng for gyldig undervisning. Analysen tydeliggjør hva som framstår som særegne kvaliteter ved slike skolemiljøer. Denne tydeliggjøringen gir en hjelp til bedre å forstå hva undervisning dreier seg om, og kvaliteter ved gyldige undervisningsprosesser.

Undervisningsmålsetninger må nødvendigvis bli komplekse anliggender hvis skolen skal ivareta de mangesidige måldimensjonene som vi mener tjener barn og unge i dagens samfunn. Når vi skal gi barn og unge beredskap til å fungere i det bestående samfunnet, må vi forsøke å gi dem både en positiv grunnleggende selvfølelse, og evne ut fra sine forutsetninger til å takle de utfordringer de møter. Det vil alltid herske ulike syn på de utfordringene dette impliserer for læreren. Forstått som en fenomenologisk analyse skulle denne undersøkelsen kunne gi nyanserte perspektiver på disse utfordringene.

Noter

- 1) Det ble også i «Kristvik-skolen» (Strømnes 1982, s. 31) advart mot at enkelteleven kunne få for stor makt over andre. Samtidig som Kristvik mente at den første skoletiden, før 8-9 årsalderen, i større grad måtte være preget av det han kalte *impulsskolen*, burde skolen etter hvert få preg av en *strukturskole*: *Jamsides impulsiviteten går suggestibiliteten. Ein einskild elev kan ta styret over kameratane sitt interesseliv. [...]. Verknaden av at det vantar regulering gjennom målmedviten uppseding, vil helst vera vedvarande meir eller mindre blind impulsivitet.* Dette sies i en annen historisk tid og betyr noe annet enn vi legger i dette idag. Den utfordringen dette representerer synes likevel fortsatt å være til stede.
- 2) Strømnes (1982, s. 35) viste til at Montessoriskolene i Holland, Decrolyskolen, Peter Petersens skole i Jena og Ellsworth Collings prosjektskole i Missouri, alle var 3-delte skoler. Daltonskolen og Berthold Ottos skole i Berlin (rundt århundreskiftet) var udelte skoler.
- 3) Strømnes (1982, s. 76), som arbeidet i «Kristvik-skolen», mente at de reformpedagogene han kjente til, hadde tatt det alt for lett med å forme ut nye undervisningsplaner. Han mente at reformpedagogene var så å si paralyserede av tanken på eleven. De så tradisjonelle læringsprogram som alvorlige hindringer for elevveksten. Ofte gjaldt det da å fri seg grundig fra disse, uten at nye, vel gjennomarbeidede plansammenhenger ble satt i stedet. De nøyde seg med tilfeldige samleområder av emner, og ofret lærestoffet for barnet. Han mente at hvis en skulle gå slik fram i en klasse med fire årskull, ville en skape kaos i stedet for reformskole. Å ofre noe av stofflig kvalitet og struktur kunne være det samme som å ofre noe av eleven.

Litteraturliste:

- Allman, P. (1999): *Revolutionary Social Transformation. Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. London; Westport; Connecticut, Bergin & Garvey.
- Almås, R. (1985): *Bygdesosiologi*. Oslo, Det norske samlaget.
- Andersen, J. (1997): Demokrati og politisk kultur i en moderne verden. I Knudsen, B. og Larsen, S. (red.): *Tidens tendenser - Didaktiske overveielser om samfundsfag*. København, Alinea, i samarbejde med Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag, s. 45-53.
- Anderson, R. and Pavan, B. N. (1993): *Nongradeness: Helping It To Happen*. PA, Lancaster, Technomic Publishing Company, Inc.
- Antonsen, A. og Grensersen, G. (1976): *Et forsøk med desentralisert 1-9 skole i alle kretser. Lærererfaringer fra fådelt skole 1-9*. Tromsø universitet, Rødøyprosjektet, rapport nr. 16.
- Arfwedson, G. (1985): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tilrettelagt for norske forhold av Viken, E.. Oslo, Tanum Norli.
- Argyris, C. and Schön, D. (1974): *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bacharach, N., Hasslen, R. C. and Anderson, J. (1995): *Learning together. A Manual for Multiage Grouping*. California; Thousand Oaks, Sage Publications Company.
- Barnes, D. (1993): The Significance of Teachers' Frames for Teaching. In Russel, T. and Munby, H. (Eds.): *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*. London; New York; Philadelphia, The Falmer Press, pp. 9-32.
- Bell, A. & Sigsworth, A. (1987): *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*. London, Falmer Press.
- Bem, S. & Looren de Jong, H. (1997): Philosophy of Science for Psychology. In Bem, S. (Ed.): *Theoretical issues in psychology: An introduction*. London, Sage Publications, pp. 41-61.
- Bengtson, J. (1999): En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtson, J. (red.): *Med livsvärlden som grund*. Lund, Studentlitteratur, s. 9-44.
- Ben-Peretz, M., Bromme, R. and Halkes, R. (Eds.): *Advances of research on teachers thinking*. B.V, Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oversatt til norsk av Thorbjørnes, K. M.. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Bergem, T. (1993): *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetisk holdning*. Bergen, NLA-forlaget, kap. 3, s. 65-89.
- Berger, M.A: (1982): *Class size is not the issue*. National Institute of Education, Washington DC, ERIC ED 231061.
- Bergstrøm, M. (1991): *Elevene: den siste slaven*. Oslo, Praxis forlag.
- Berlak, A. and Berlak, H. (1981): *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. London, Meuthen.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Controll, Vol III, 2. utg*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bjørkvold, J. (1989): *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo, Freidig Forlag.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo, H. Aschehoug & Co.
- Boyesen, M. (1998): *Psykososiale vansker i samspillet mellom individ- og miljøfaktorer. En studie blant elever i grunnskolen i alderen 8, 11 og 14 år*. Høgskolen i Stavanger, Senter

- for atferdsforskning.
- Borg, W. R. and Gall, M. D. (1983): *Educational Research. An Introduction*. New York and London, Longman.
- Borgnakke, K., et al. (1991): *Helhedsskolen. Læring i helhedsskolen Faglighed i helhedsskolen. L rersamarbejde i helhedsskolen. Struktur og organisasjon i helhedsskolen*. Evalueringsprosjekt gjennomført for Folkeskolens Udviklingsr d av Danmark Lærerhøjskole
- Bronfenbrenner, U. (1973) *Barn i to verdensdeler, USA og Sovjet*. Under medvirkning av Condry, J. C. , jr. ; oversatt av Skard, A. ; etterord av Raundalen, M.. Oslo, Gyldendal.
- Bru, E. (1998): *Skolemiljø og psykososiale vansker*. Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bruner, J. S. (1985): Vygotsky, A historical and Conceptual Perspective. In Wertsch, J. (Ed.): *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian Perspectives*. London; Cambridge University Press, pp. 21-34.
- Buber, M. (1967): *Jeg og du*. Oversatt til norsk av Wergeland, H.. Oslo: Cappelen.
- Buchmann, M. (1987): Teaching Knowledge: The lights that teachers live by. In Strømnes,  . L. and Søvik, N. (Eds.): *Teachers' thinking. Perspectives and Research*. Trondheim, Tapir, pp. 171-193.
- B , I. (1989): *Barnet og de andre*. Oslo, Tano.
- Calderhead, J. (1993): The Contribution of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers. In Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. (Eds.): *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London; D.C. Washington, The Falmer Press, pp. 11-19.
- Carlgren, I. (1987): School-centered innovations and teacher rationality. In Strømnes,  . L. and Søvik, N. (Eds.): *Teachers' thinking. Perspectives and Research*. Trondheim, Tapir, pp. 84-101.
- Carlgren, I. (1999): Pedagogy and teachers' work. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, 4/99, pp. 223-233.
- Carter, K. (1993): Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. In Russel, T. and Munby, H. (Eds.): *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*. London; New York; Philadelphia, The Falmer Press, pp. 109-123.
- Clark, C. and Yinger, R.J. (1977): Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7: 4, pp. 279-304.
- Clark, C. and Yinger, R. J. (1979): Teachers' Thinking. In Peterson, P. L. and Walberg, H. J. (Eds.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. California, Berkeley, Mc. Cuthan Publishing Corporation, pp. 231-263.
- Clark, C. M. and Peterson, P. L. (1986): Teachers' Thought Process. In Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, pp. 255-296.
- Conelly F. M: and Clandinin, D. J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Columbia University, Teachers College Press.
- Conelly F. M: and Clandinin, D. J. (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher vol. 19, no 5*, pp. 2-14.
- Cushman, K. (1990): The Whys and Hows of the Multi-Age primary Classroom. *American Educator*, 14 (2), pp. 28-32, 39.
- Dale, E. L. (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far" . Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet : om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo, Gyldendal.
- Dalin, P. (1986): *Skoleutvikling*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Davis, M. (1971): That's interesting! Towards a Phenomenology of Sociology and a Sociology of Phenomenology *Phil. Soc. Sci. I*, pp. 309-344.
- Det kongelige kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97). Oslo, KUF.
- Dodge, K. A., Asher, S. R. and Parkhurst, J. T. (1989): Social life as a goal-coordination task. *Research on Motivation in Education*, 3, pp. 107-135.
- Doyle, W. (1977): Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, pp. 51-55.
- Doyle, W. (1979a): Classroom tasks and students' abilities. In Peterson, P.L. & Walberg, H.J. (Eds.): *Research on teaching. Concepts, findings and implications*. CA, Berkeley, McCutchan, pp. 183-209.
- Doyle, W. (1979b): Making managerial decisions in classroom. In Duke, D.L. (Ed.): *Classroom management. Yearbook of the National Society for the study of Education*, vol. 78, pp. 42-74.
- Dunkin, M. J. (Ed.) (1987) *The International Encyclopedia of teaching and teacher Education*. Oxford [Oxfordshire]; New York, Pergamon Press.
- Eikeland, H. (1989): *Fortid - nåtid - framtid. Fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: Tano.
- Eilertsen, T. V. (1978): *Små samfunn - små skoler. Rødøyprosjektet. Rapport nr. 8*. Tromsø, Tromsø universitet.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher thinking : a study of practical knowledge*. London; New York, Croom Helm , Nichols Pub. Co.,
- Engelsen, B.U. (2000): Enkeltfagenes didaktikk. En amputert skolefagsdidaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/00, s. 369-383.
- Englund, T. (1981): *Samhøllsorienteringens innhøll. (Læreomedel och undervisning) - Determinanter før innehølllet och deras tolkning*. Gøteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala og Lund, Studentlitteratur; UK, Birkley, Bromley, Chartwell-Bratt.
- Etzioni, A. (1984): Mixed scanning - a third approach. In Faludi, A. (Ed.): *A Reader in Planning Theory*. Toronto, Pergamon Press, pp. 217-230.
- Fenstermacher, G. D. (1990): Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. In Goodlad, J. I., Soder, R. og Sirotnik, K. A. (Eds.): *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco; Oxford, Jossey-Bass Publishers, pp. 130-151.
- Fenstermacher, G.D. and Richardson, V. (1993): The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum studies*, 1993, vol. 25, no.2, s. 101-114.
- Fenstermacher, G. D. (1994): The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. In Darling-Hammond, L. (Ed.): *Review of Research in Education*. DC, Washington, American Educational Research Assosiation, pp. 3-51.
- Filby, N., Cahen, L., McCutcheon, G. and Kyle, D. (1980): *What happens in Smaller Classes? A Summary report of a Field Study*. Far West Laboratory For Educational Research and Development.

- Fog, J. (1992 a): Om den følsomme fornuft og den fornuftige følsomhed. Psykoterapi som erkendelsesparadigme. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 35-59.
- Fog, J. (1992 b): Om forskningsintervju og terapeutisk samtale. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus, Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 109-132.
- Fog, J. (1992 c): Factors associated with the knowledgegetting process. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 97-107.
- Fontana, D. (1990): *Sociale færdigheder i den professionelle hverdag*. Originaltittel: Social Skills at Work. Oversatt til dansk av Kristensen, K. A. Kbh., Hans Reitzels Forlag.
- Fuglestad, O. L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo, Samlaget.
- Gaarder, H. (1987): *Hundre års ensomhet. Skolens tragedie: en bok om skolen*. Oslo, Metope.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1991): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. En kort innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen, Ariadne forlag.
- Gipps, C., McCallum, B. and Hargreaves, E. (2000): *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies*. London; New York, Routledge, Falmer, Tylor & Francis Group.
- Gjærum, B., Grønholt, B. og Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Glass, G. V. and Smith, M.L. (1978): *Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement*. San Francisco. Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Glasser, W. (1974): *Realitetsterapi : teori og praksis*. Oversatt til dansk ved Nissen, P. København, Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Glasser, B. and Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- Goleman, D. (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Oversatt til norsk av Bielenberg, T.-J. Oslo, Gyldendal.
- Grannis, J. C. (1978): Task engagement and the consistency of pedagogical controls: An ecological study of differently structured classroom settings. *Curriculum Inquiry* 8, pp. 3-37.
- Grepperud, G. (1989): Med hjertet i folket. Lærerens lokalsamfunnsengasjement i mellomkrigstidens Nord-Norge. I Jordell, K. Ø. og Aamodt, P. O. (red.): *Læreren fra kall til lønnskamp, 250 års utvikling*. Oslo, Tano, s. 72-92.
- Grunnskolerådet (1981): *Integrert dag. Elevtilpasset læringsmiljø*.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (1997): *Effektive skoler - effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Gudmundsdottir, S. and L. Schulman (1987): Pedagogical content knowledge: Teachers' ways of knowing. In Strømnes, Å. L. and Søvik, N. (Eds.): *Teachers' thinking. Perspectives and Research*. Trondheim, Tapir, pp. 51-83.
- Gudmundsdottir, S. (1997): *Narrative Research on Teaching. Chapter for the Fourth Handbook for research on teaching*. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Gundem, B. B. (1982): Om læreplaner og læreplanutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6/82, s.
- Gundem, B. B. (1987): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1990a): *Læreplanteori og læreplanpraksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B., Ullstrup Engelsen, B. and Karseth, B. (1990b): *Curriculum and school subjects: research project presentations perspectives on curriculum research*. Rapport nr. 7/1990. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, The Research Group for Curriculum and Subjects Didactics,
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Halloran, M. (1984): *Class size and academic achievement*. ERIC ED 260 845.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983) *På egne vilkår*. Oslo, Cappelen Forlag.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1990) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo, Cappelen Forlag.
- Hansen, D. T. (1995): *The call to teach*. New York, Teachers College Press.
- Hansen, N.B. (2000): *Pædagogikkens treklang. Et oppgjør med dualismen i dansk skoletenkning*. København, Gyldendals Uddannelse.
- Herbart, J.F. (1901): *Outlines of educational doctrine*. Translated by Lange, A.F. New York, Macmillan.
- Herbart, J. F. (1910): *The Science of Education: its general principles deduced from its aim, and The aesthetic revelation of the world*. Translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Felkin, E. ; and a preface by Browning, O.. – 4th ed. Bloomsbury, Swan Sonnenschein & Co.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hjertaker, E. (1984): *Læring gjennom samarbeid. En arbeidsmåte for faglig og sosial læring*. Oslo, Aschehoug/Tanum-Norli.
- Hoel, J.K. (1997): *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen. Lærerens bok*. Oslo, NKS-forlaget.
- Hopmann, S. and Riquarts, K. (1995): Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. Introduksjon. In Hopmann, S. and Riquarts, K. (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel , pp. 9-31.
- Hopmann, S. (under arbeid): *Didaktikkens Didaktik. Didaktikkens historie og muligheter*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, pedagogikkseksjonen.
- House, E. (1974): *The politics of Educational Innovation*. CA, Berkeley, McCutchan.
- Huber, G. L. and Mandl, H. (1984): Access to Teacher Cognitions: Problems of Assessment and Analysis. In Halkes, R. and Olson, J.K. (Eds.): *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 58-69.
- Huber, G. L. (1989): Strategies and Methods in Research on Teacher Thinking. In Lowyck, J. and Clark, C. M. (Eds.): *Teacher Thinking and Professional Action*. Belgia, Leuven University Press, pp. 119-143.
- Høgmo, A., Solstad, K.J. og Tiller, T. (1981): *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Universitetet i Tromsø.
- Imsen, G. (1991): *Elevens verden*. Oslo, Tano forlag.

- Jakobsen, T. (1985): *Klassemøtet som pedagogisk hjelpemiddel. Involveringspedagogikk i praksis*. I *Skolens årbok*, 1985. Oslo, Tano forlag, s. 8921-8935.
- Janesick, V. J. (1977): *An ethnographic Study of Teacher's Classroom Perspective*. Michigan, Ann Arbor, University Microfilms International.
- Jerlang, E. (1991): *Selvforvaltning - pedagogisk teori og praksis*. København, Munksgaard.
- Johansen, J. B. (2000): *Du berga livet på kar'n. Mellom-menneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*. Doktoravhandling. Luleå Tekniske Universitet, Institutionen för Lärarutbildning Centrum för forskning i lärande.
- Johnsen, D. W., Johnsen, R.T. and Maruyama, G. (1983): Interdependence and Interpersonal Attraction Among Hetrogeneous and Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and a Meta-Analysis of the research. *Review of Educational Research* 53, 1983, pp. 5-54.
- Johnsen, D.W. og Johnsen, R. T. (1984): *Læring gjennom samarbeid*. Oversatt til norsk og redigert av Aakervik, Å. Namsos, Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Kelly, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York, Norton.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim og Basel, Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1983): *Katogorial dannelse og kritisk konstruktiv pedagogik. Udvalgte artikler*. København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Kleven, T. A. (1994): *Undervisning som valgsituasjoner : en generell teoretisk modell, og en empirisk undersøkelse i simulerte situasjoner som gjelder ledelse i klasserommet*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kuhn, T. S. (1970): Logic of discovery or psychology of research? In Lakatos. I. & Musgrave, A. (Eds.): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, University Press, pp. 1-23.
- Kvale, S. (1992a): The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus, Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 9-34.
- Kvale, S. (1992b): Om tolkning af kvalitativ forskningsinterviews. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus, Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 151-161.
- Kvale, S. (1992c): The primacy of the interview. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Aarhus, Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 61-95.
- Kvalsund, R. (1992): *På metodologiske krossvegar*. Volda, Møreforskning, rapport nr. 9122.
- Kvalsund, R. (1995): *Elevrelasjonar og uformell læring. Samanliknande kasusstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular*. Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Kvalsund, R., Løvik, P. and Myklebust, J. O. (1992): *The Location of Rural Schools. Some economic, educational and sociological perspectives*. Volda, Møreforskning, Rapport nr. 9201.
- Laksholm, T. og Ness, B. (1999): *Skolen som lokalt ressurscenter*. Oslo, Kommuneforlaget,
- Levin, H. M., Glass, G. V. and Meister, G. R. (1984): *Cost Effectiveness of Four Educational Inventions*. Standford, Center for Educational Research at Standford, Project Report 84 A 11.

- Lilletun, Jon (1999): *Ny opplæringslov - og inntektssystemet til kommunene*. Foredrag som minister for Kirke-, forsknings- og utdanningsdepartementet, sommerkonferansen i Landslaget i Udelt og Fådelte Skole (LUFS), Sandefjord 4.-6. aug. 1999.
- Lindblom, C. E. (1973) The Science of «Muddling Through». In Faludi, A. (Ed.): *Planning Theory*. Toronto, Pergamon Press, pp. 151-170.
- Lowyck, J. and Clark, C. M. (Eds.) (1989): *Teacher Thinking and Professional Action*. Belgia, Leuven University Press.
- Luhmann, N. (1993): Barnet som medie for oppdragelsen. I Cederstrøm, J., Qvortrup, L. og Rasmussen, J. (red.): *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. København, Unge Pædagoger, s. 161-189.
- Løfsnæs, E. (1988): *Bruk av lokalmiljøet i undervisninga. En undersøkelse av hvilke holdninger lærere i små fådelte skoler har til en slik ny målsetning*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Trondheim, Pedagogisk intitutt.
- Manen, M. v. (1995): Herbart and the Tact of Teaching. In Hopmann, S. and Riquarts, K. (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik*. Kiel, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 85 -106.
- Melander, S. (1998): Forskning i skolan ingen kunnskapsgaranti. *Krut, kritisk utbildningstidskrift: Att se sin tid.*, s. 68-73.
- Melheim, K. (1995): *Aldersblanda grupper og arbeidsmåter i fådelt skule*. Sogndal, Høgskulen i Sogn og fjordane, rapport nr. 3/95.
- Melheim, K. (1998): *Arbeid i fådelt skule*. Oslo, Samlaget.
- Metz, P. (1995): Interpretations of Herbart´s Pedagogical Tact. In Hopmann, S. and Riquarts, K. (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 107-123.
- Montada, L. (1992): Attribution of Responsibility for Losses and Perceived Injustice. In Montada, L., Philipp, S.H. and Lerner, M.J. (Eds.): *Life Crises and Experiences of Loss in Adulthood*. Hillsdale; New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Morgan, C. and Morris, G. (1999): *Good teaching and Learning: Pupils and teachers Speak*. Philadelphia; Buckingham, Open University Press.
- Morgan, B. (1993): Practical rationality: a self-investigation. *Curriculum studies*, 1993, vol.25, no 2, pp. 115-124.
- Myklebust, J. O., Kvalsund, R., Løvik, P. og Hagen, T. (1992) *Krinsar i krise?Skulemønster i Bygde-Noreg*. Volda, Møreforskning.
- Nissen, P. (1979): *Involveringspædagogik*. København, Gyldendal.
- Nissen, P. og Eglund, N. (1986): *Undervisningsorganisering på tvers av klassetrinn*. Namsos, Pedagogisk psykologisk forlag.
- Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka. Innføring i sosiologisk handlingsteori*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1983): Et økologisk perspektiv på atferd i skolen. I *Norsk Tidsskrift for spesialpedagogikk*, 1/1983, s. 83-108.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Oslo, Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og Læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo, KUF.

- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo, Gyldendal Akademisk Forlag.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Oser, F. K. (1992): Prejudice and Moral Education. In Lynch, J., Modgil, C. and Modgil, S. (Eds.): *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. two: *Prejudice, Polemic or Progress?* London; D.C, Washington, The Falmer Press, pp. 307-329.
- Oser, F.K. (1994): Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, vol 20, pp. 57-127.
- Packer, M.J. (1985): *The Structure of Moral Action: A hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basel; New York, Karger.
- Pendlebury, S. (1990): Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational theory*, 40 (2), pp. 171-179.
- Pérez, H. (1998): Pupils' Experiences of School as a Meeting Ground: a quiet and well-behaved pupil's story. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 42, No. 3, 1998, pp. 281-293.
- Peters, J. J. (1984): Teaching: Intentionality, reflection and routines. In Halkes, R. and Olson, J.K (Eds.): *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 19-27.
- Piaget, J. (1955): *The Child's Construction of Reality*. Translated by Cook, M. London og Henley, Routledge & Kegan Paul.
- Porter, A. C. and Brophy, J. (1988): Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational leadership*, 45/1988, pp. 74-85.
- Raaen, F. D. (1984): *Skolen i nærmiljøet*. Oslo, Det norske samlaget.
- Rismark, Marit (1998): Gjelder reglene for alle? *Bedre skole. Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt*, nr. 4, 1998, s. 27-31.
- Rodhe, B. (1976): En öppnare skola - öppen undervisning. I Harbo, T. og Vormeland, O.: *Åpne skoler*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 31-52.
- Rutter, M. et al. (1979): *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. London, Open Books.
- Sammons, P. , Thomas, S. and Mortimore, P. (1997): *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Sanne, V. G. (2000): Skolens betydning for et lite lokalsamfunn : sett i lys av bygdefolkets engasjement for å beholde Øvergård skole. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Pedagogisk institutt.
- Sarason, S.B. (1971): *The Culture of the School and the Problem of Change*. Massachusetts, Boston, Allyn and Bacon.
- Schein, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership*. CA, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schnack, K. (1992): *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler*. København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Schutz, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writings*. Edited and with an Introduction by Wagner, H. R.. Chicago and London, The University of Chicago press.
- Schutz, Alfred (1972): *The Phenomenology of the Social World*. Translation by Walsh, G. and Lehnert, F. Original title: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. London, Heinemann. Educational Books.
- Schutz, A. (1982): Collected papers 1: *The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by

- Natanson, M., with a preface by Breda, H. L. v. Netherland, Hague, Martinus Nijhoff.
- Schwab, J. J. (1978): *Science, curriculum, and liberal education : selected essays*. Edited by Westbury, I. and Wilkof, N. J. Chicago, University of Chicago Press.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- Shavelson, R. J. (1973): What is *the* basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, no. 24, pp. 144-151.
- Shavelson, R. J. (1987): Interactive decision making. In Dunkin, K.J. (Ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, pp. 491-493..
- Shavelson, R. J. and Stern, P. (1981): *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior*. *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.
- Shulman, L. S. (1986a): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. Vol.15, no. 2., pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1986b): Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3. ed. New York, Macmillan, pp. 3-36.
- Sirotnik, K. A. (1990): Society, Schooling, Teaching, and preparing to Teach. In Goodlad, J. I., Soder, R. and Sirotnik, K. A. (Eds.): *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco; Oxford, Jossey-Bass Publishers, pp. 296-327.
- Siskin, L. S. (1994): *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. D. C., Washington; London, The Falmer Press.
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Sjøberg, S. (1998): Jean Piaget. Forstått og misforstått? - Brukt og misbrukt? I *Nordisk Pedagogik 2/98*. *Journal of Nordic Educational Research*. Oslo; Copenhagen; Stockholm; Boston: NFPF Scandinavian University Press, s. 102-115.
- Skjølberg, G. (1982): Aktiviserende arbeidsmåte i fådelte skule. *Skolens Årbok 1982*, s. 7495-7508.
- Smith, A. (1992): The Nimbinda Experience. Pre-Service Training for Rural Education. In *The 25th Interskole Conference in Bodø*, 24.-31. of July 1992. Nordland County, Director of Education, pp. 304-308.
- Solvik, Jan (1987): *Små skoler - de beste skoler?* Resultater og refleksjoner basert på lærerkommentarer fra 12 små skoler i Ytre-Namdalen og Vikna høsten 1987. Levanger, Levanger lærerhøgskole.
- Solstad, K. J. (1994): *Equity at risk? Schooling and Change in Norway*. Nordland County, National Education Office.
- Stake, R. E. (1994) Case Studies. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks; London; New Delhi, Sage Publications, pp. 236-245.
- Stangvik, G. (1987): *Livskvalitet for funksjonshemmede*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Steinberg, J. M. (1980): *Aktivt verdivalg: meninger og handlinger: en pedagogisk metodikk*. Norsk utgave av Ness, E. Oslo, Dreyer.
- Stodolsky, S. S. (1988): *The Subject Matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Stortingsmelding nr. 16 (1979-80): *Bedre nærmiljøer*.
- Strand, T. and Kvernbekk, T. (2000): Problems of educational models and their use. *Nordisk Pedagogik*, vol. 20, nr. 1, 2000, pp. 1-11.

- Strømnes, M. (1982): *Kristvik-skolen : reformpedagogikk og praktisk problemløysing*. Oslo, Aschehoug.
- Strømnes, Å.L. (1968): Analyse av amerikanske lærardugleiks-studier. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. *Lærardugleiksprosjektet*, rapport nr. 1.
- Strømnes, Å.L. (1989): Problemstillinger og paradigmer i lærarforskninga. Eit attendesyn og ei situasjonsvurdering. I Bergem, T. (red.): *I lærerens hånd. Artikler med søkelys på etiske utfordringer i undervisning og oppdragelse*. Bergen, NLA-Forlaget, s. 59-70.
- Strømnes, Å.L. and Søvik, N. (Eds.) (1987): *Teachers' Thinking*. Trondheim, Tapir.
- Sundell, K. (1993): *Åldersindelatt eller åldersblandatt?* Lund, Studentlitteratur.
- Sørli, M.A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillvansker». Oslo, Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 12a/98.
- Telhaug, A. O. (1990): Gjenreisning av eldre idealer i oppdragelse og undervisning? En analyse av internasjonale tendenser i 1980-årenes utdanningspolitiske tenkning. *Barn*. Tidsskrift for norsk senter for barneforskning, s. 32-50.
- Tiller, T. (1993): *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (1992, 1995): *Verkstadpedagogikk 6-10 år*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Tyler, R. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. København, Ejlers forlag.
- Tönnies, F. (1957): *Community and society*. Translated from *Gemeinschaft und gesellschaft* and edited by Loomis, C. P. New York, Harper Torchbook.
- Ulf-Møller, B. (1975): Tekstutvalg og innledning ved Boel Ulf-Møller. Innledning til Schutz, A. (1975): *Hverdagslivets Sociologi*. Oversatt av Eriksen, L. København, Hans Reitzel.
- Vásquez-Levy, D. (1993): The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases. *Curriculum studies*, 1993, vol. 25, no 2, pp. 125-143.
- Vernersson, F. (1995): *Undervisa i samhällskunskap. Grundskolans sociala omvärldsorientering*. Lund, Studentlitteratur.
- Vestre, S.E. (1980): *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*. Norsk Lærerlags Mønsterplansundersøkelse. Oslo, Didakta Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Edited by Cole, M. Cambridge, Mass., Harvard Univ. press.
- Wagner, H. R. (1970): The Phenomenological Approach to Sociology. Introduction to Schutz, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writings*. Edited and with an Introduction by Wagner, H. R. Chicago and London, The University of Chicago Press, pp. 1-50.
- Wagner, A. C. (1984): Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking. In Halkes, R. and Olson, J.K (Eds.): *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 163-175.
- Waters, E. and Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching*. New York; London, Macmillan ; Collier Macmillan.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17/76, no. 2, pp. 89-100.

Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læringsprocesser*.
København, Politisk Revy.

Ziehe, T. (2000): Adieu til halvfjerdserne! De unge og skolen under den anden modernisering.
Oversatt til dansk av Fink, H. C.. Gjennoptrykt med tillatelse av Hans Reitzels Forlag.
Tidsskriftet Korn, nr. 1, mars 2000. Danmark, Haderslev Statsseminarium, s. 10-29.

Beskrivelse av forskningsopplegget:

De lærerne jeg søker som samarbeidspartnere i forskningen må undervise i samfunnsfag på samlet mellomtrinn. Hver aktuell læreren må ha minst 8 års undervisningserfaring.

Generell orientering:

Forskningssamarbeidet inngår i dr.gradsarbeid med tittelen: “Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrinn”. Jeg velger meg ut 6 lærere i fådeltskoler.

Hvordan læreren tenker og planlegger tilknyttet emnet “Mennesket i møte med samfunnet”, 5. årstrinn (L 97, s. 182), er det jeg skal fokusere på. Jeg er interessert i å se hvordan undervisningsoppleggene står i forhold til lærerens didaktiske tenkning, analyse av helhetlig skolesammenheng og den virkeligheten som kan prege små fådelte skoler. Interaksjonen mellom lærer og elever er et felt som jeg også vil ha med i mente.

Krav til gjennomføringen:

Emnet i samfunnsfag for 5. årstrinn som heter “Samfunnskunnskap - mennesket i møte med samfunnet” er kanskje ikke avsatt på læreplanen for dette skoleåret. Dette er imidlertid et emne som berøres hvert år, f.eks. det å arbeide med klassemiljøet, ordensregler, samarbeid med mennesker i nærmiljøet o.l. Det skulle derfor kunne la seg gjøre å tilpasse det som berører dette emnet i de planer som eksisterer, eventuelt med noe bruk av skolens/elevens valg.

Det er 4 undervisningsopplegg tilknyttet dette emnet lærer og jeg sammen skal studere nærmere. Undervisningsoppleggene skal ha varighet fra en time til en dag, minimum 1 time.

Plan for arbeidet:

Jeg gjør, via telefonen når planen for skoleåret er lagt, avtale med aktuell lærer om hvilke opplegg innen dette avsatte temaet vi skal se nærmere på. Slik forskning avklares på forhånd (av meg) med skolens ledelse og kommunens skoleetat. Lærer avklarer med elevene og foreldrene at det vil foregå forskning på lærerens tenkning og planlegging. Det er altså læreren jeg fokuserer på, ikke elevene.

Grunnlaget for forskningen er intervju med læreren. Jeg forsøker å forstå det læreren gjør ut fra hvordan læreren selv forstår det som gjøres. Intervjuene med læreren tas opp på video. Videoene brukes bare i tilknytning til nedtegning av de data som framkommer. Alt som blir nedtegnet blir anonymisert.

Undervisningsoppleggene kan være spredt i tid eller noen kan være samlet - det avhenger av hvordan læreren har lagt opp dette. Så snart som mulig etter hvert opplegg, intervjuer jeg læreren om planlegging og tenkning tilknyttet oppleggene.

Denne intervjuingen vil få preg av en samtale, der vi etter hvert som prosessen skrider fram kan ha en dialog for å avklare ting (slik form for forskning har noe preg av aksjonsforskning og vil være til nytte for begge parter). Det er nok så vanlig at lærere synes det er godt at noen lytter så intens til hva de tenker i sitt pedagogiske arbeid. Så jeg tror ikke læreren vil oppleve det som et ork, selv om det selvsagt tar litt tid. Når/hvor intervjuene skal finne sted - om det kan skje på ettermiddagstid eller i skoletiden - får vi etter hvert finne ut sammen. Hvert intervju kan ta vel 1 time.

Vennlig hilsen
Elsa Løfsnæs

tlf. 750 57882 (arbeid)
« 750 56571 (privat)

Aktivitetssegmenters kodeområder og definisjoner av disse

UNDERVISNINGSGRUPPER

Undervisningsformer viser den tekniske tilretteleggingen for handlingsmønstre i et undervisningssegment.

Formidling (UF1)

Læreren snakker til samlet klasse, meddeler informasjon, gir instruksjon, idéer og kunnskap. Hun snakker det meste av tiden og orienterer om et emne, forklarer begrep, eksemplifiserer gjennom eksempler eller forteller anekdoter.

Gruppearbeid (UF2)

Gruppearbeid er det når to eller flere barn arbeider sammen. Gruppearbeid kan skje på en skala fra spontan og selvvalgt elevgruppering til lærerbestemt gruppesammensetning. Slikt arbeid kan også være knyttet til varierte undervisningsformer, som f.eks. stasjonsundervisning eller verkstedpedagogikk. Gruppearbeid kan tilrettelegges som strukturert arbeidsform med trekk fra metoden «Læring gjennom samarbeid» (Johnsen og Johnsen et. al. 1983, Johnsen og Johnsen 1984), der det tas sikte på at elevene skal bevisstgjøres så vel faglige som sosiale prosessmål. Dette forutsetter at elevene aktivt trekkes inn i evalueringen av gruppeprosessen og faglig resultat. Det kan også tas sikte på at gruppeprosesser er noe som utvikles mer eller mindre av seg selv, i tråd med perspektivene tilknyttet opprinnelig utforming av «Integrert dag/elevtilpasset læringsmiljø» (Grunnskolerådet 1981) på 70-tallet.

Dialog preget av spørsmål-svar (UF3)

Slik dialog kan fungere på flere nivåer avhengig av engasjementsnivå og spørsmålstillingenes karakter. I stedet for å stille spørsmål som krever entydige svar (kode UF3a: «kjente-svar spørsmål»), kan lærerne bruke undervisningen til å utvikle en dialog som senere kan fungere som grunnlag for virkelige diskurser (kode UF3b: *mer preget av dialog enn «kjente-svar spørsmål»*) (Oser 1994). Dette skaper grunnlag for en mer åpen undervisningskode (Bernstein 1977). At elevene naturlig støttes av andre som har mer utvidete perspektiver på et problem, kan være en god læringsprosess. Drøfting på et kognitivt plan løst fra handlingsstrategier og oppfølging av dette, har imidlertid også sine begrensninger sett i relasjon til helhetlige strategier. Kognitiv forståelse impliserer ikke nødvendigvis endret praksis, men inngår som et viktig ledd i dette (Oser 1994).

Diskurs (UF4)

En diskurs er en forutsetning for å forstå andre mennesker i en konfliktsituasjon som krever en eller annen form for forhandling. Diskursen er preget av reell dialog der begge parter kommer med innspill og påvirker forløpet (Oser 1992, 1994). I diskursen må læreren ta ansvar på flere nivåer. Å ta ansvar innebærer å finne en balanse mellom tilrettelegging, omsorg og dialog i situasjoner som involverer typiske dilemmaer som ikke fullt ut kan løses samtidig (ibid. 1994). Dette krever tilpasning mellom tilnærming og elevforutsetning, og en strukturert oppfølging, samtidig som dialog og elevmedvirkning ivaretas. Tilnærmingen stiller store krav til læreren, og krever i realiteten også at læreren vurderer hvor mye energi hun klarer å legge ned i en slik diskursprosess.

Klassemøtet (UF5)

«Klassemøtet» er en betegnelse som brukes om konkret undervisningsstruktur (Jakobsen 1985) for iverksetting av involveringspedagogikk (Glasser 1974). «Klassemøtet» kan brukes i så vel debatterende sammenhenger på generelt grunnlag, for mer konkret problemløsning eller i planleggende og evaluerende pedagogisk sammenheng. Denne undervisningsformen betegnes også delvis som «Samtalering» eller «Klassering».

Arbeidsprogram (UF6)

«Arbeidsprogram» er et begrep hentet fra «Integrert dag». «Arbeidsprogram» kan tilpasses flere helhetlige mønstre for undervisningsorganisering. Dette innebærer at elevene selv innen en avgrenset tidsramme bestemmer rekkefølgen av gjøremålene i arbeidsprogrammet.

Prosjektarbeid (UF7)

Prosjektarbeid, slik læreplanen foreskriver dette fortrinnsvis som gruppearbeid, må betraktes som en blanding mellom en akademisk og en progressiv form for prosjektarbeid. I denne formen blir prosjektarbeid en arbeidsmetode som må utvikles som en ferdighet steg for steg, og forstås på en utviklingsskala mot mer og mer prosjektrettet undervisning.

Temaundervisning (UF8)

Temaundervisning viser til organiseringen på tvers av fag, noe som fortrinnsvis skal følges opp videre gjennom prosjektmetoden som undervisningsform. Temaundervisning kan romme varierte undervisningsformer, fortrinnsvis bestående av aktivitetssegmenter som støtter opp om videre utvikling av prosjektarbeid. Tverrfagligheten setter imidlertid sitt preg på undervisningsformene, og gir muligheter for koplinger til andre koder ved aktivitetssegmentet enn fagdelt undervisning gjør.

Individuell lesning og/eller arbeid med lærerdefinerte oppgaver (UF9)

Elevene arbeider individuelt med tildelte gjøremål.

Framføringer (UF10)

Framføringer kan dreie seg om å lese høyt for klassen, å forevise produkter og/eller fortelle om arbeid som er utført, å framføre dramatiseringer, egne fortellinger, etc.

Lærerveiledning av enkeltelev (UF11)

Læreren veileder enkeltelev med individuelt tildelt oppgave eller del av gruppearbeid.

Lærerveiledning av elevgrupper (U12)

Læreren bistår elevene gruppevis.

Film/video , audiovisuelt (UF13)

Elevene ser film og lytter til lydopptak, etc.

Lekpregete aktiviteter (UF14)

Elevene gjennomfører eller lærer nye, lekpregete aktiviteter.

Elevene veileder hverandre (UF15)

Det kan være en elev som veileder en annen elev eller gruppe elever. Elevene kan også gjensidig veilede hverandre.

BESTEMMELSE AV FORLØP OG GJØREMÅL

Det engelske ordet «pacing» (Stodolsky 1988), refererer til hvem som bestemmer hva som skal skje i et aktivitetssegment. Grannis bruker begrepet «press» om det samme, dvs. den som presser eller direkte tilskynder det som skal skje. Fem kategorier for slik bestemmelse av forløp og gjøremål var identifisert og kodet:

Lærer bestemmer forløp og gjøremål (P1)

Dette refererer til direkte lærerdirigerte gjøremål, og skjer når læreren leder aktiviteten i samlet klasse, eller når elevene alene eller i gruppe utfører presist definerte gjøremål.

Den enkelte elev bestemmer selv forløp og gjøremål (P2)

Eleven selv bestemmer hva som skal gjøres, selv om læreren innimellom kan støtte eller samhandle med eleven.

Elevene bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål (P3)

Dette skjer når elevene i fellesskap bestemmer hva som skal gjøres og hvordan dette skal gjøres, selv om læreren også her innimellom kan støtte eller samhandle med elevene.

Utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål (P4)

Denne koden er brukt for aktiviteter der materialet som brukes eller tidligere utførte handlingsmønstre gir instruksjon og støtte i arbeidet. Det kan dreie seg om gjenkjenning av arbeidsstruktur gjennom bruk av materiell, eller om praktiske gjøremål som er gjort på samme måte mange ganger.

Lærer og elever bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål (P5)

Dette kan innebære at elevene i stor grad selv bestemmer forløp og gjøremål i tråd med forutsetninger for dette, men disse bestemmelsene følger lærerens tilrettelagte strukturer for arbeidet. Elevene deltar i en handlingsrettet dialog om målsetninger, gjøremål og evaluering. De kan f.eks. komme med idéer, be om materiell og utstyr og bestemme rekkefølgen på gjøremålene som læreren har satt opp i f.eks. et arbeidsprogram. Når arbeidsformer og aktivitetsstrukturer er innarbeidet som handlingsberedskap og innforståtte handlingsmønstre, skjer arbeidet innen kjente tilrettelagte rammer. Muligheter for slik bestemmelse av forløp og gjøremål er ikke utviklet på et trinn mellom lærer og elevkontroll, men som en struktur bakenfor lærer og elevkontroll (Grannis 1978). Dette forutsetter visse innarbeidete innforståtte handlingsmønstre.

HVEM SOM FORETAR VALGENE

Hvem som foretar valgene i startfasen og underveis i arbeidet forteller, i lys av helhetlige handlingsmønstre, mye om hvordan innforståtte handlingsmønstre er utviklet og kan utvikles.

Elevene gjør valg innen lærerens valgte avklarte rammer (V1)

Dette innebærer at læreren strategisk tilrettelegger undervisningen tilpasset elevenes forutsetninger for å foreta selvstendige valg. Som et grunnlag for gradvis utvikling av at elevene skal bli i stand til å foreta egne valg, legger hun bevisst til rette for at de skal foreta slike valg. Dette innebærer at elevene er i stand til å foreta egne valg fordi de kan handle ut fra innforståtte handlingsmønstre. Som et ledd i gradvis læring av handlingsmønstre, skjer en diskurs mellom lærer og elever om tilrettelegging og valg.

Elevene foretar valgene (V2)

Elevene har stort handlingsrom og velger selv hva som skal gjøres.

Læreren har gjort alle valgene for hva som skal skje (V3)

Dette innebærer at elevene må tilpasse seg de valgene som læreren har foretatt, og at de ikke trekkes inn i en diskurs om disse valgene.

HVORDAN TILBAKEMELDINGER GIS

Evalueringsformene som praktiseres tilkjenner mulighetene for eiendomsfølelse til det arbeidet som skjer, og muligheter til i tråd med eiendomsfølelse å ta ansvar. Dette tilkjenner også ivaretaging av utvidete opplæringsmål.

Gjennom lærerevalueringer (T1)

Dette innebærer at læreren har definert både målene og måloppnåelse.

Gjennom at elevene i en dialog trekkes inn i evalueringen av læreroppstilte mål (T2)

Læreren bruker ikke strukturer for at elevene selvstendig skal evaluere måloppnåelse, og elevene er ikke innforståtte med slike strukturer. Selv om læreren forsøker å trekke elevene inn i en dialog om evaluering av målene, blir lærerens evalueringer målbærende, etter som elevene strukturelt ikke har lært selv å oppstille mål og evaluere de målene de da har større forutsetninger for å ha bevissthet om og dermed ansvar for.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til læreroppstilte mål (T3)

Dette innebærer at læreren har definert målene, men at elevene på et selvstendig grunnlag må evaluere måloppnåelse.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til felles oppstilte mål (T4)

Dette innebærer at målene er definert i en dialog mellom lærer og elever, og at elevene foretar en selvstendig målevaluering.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til egne oppstilte mål (T5)

Dette innebærer at elevene selv må stille opp mål for det som gjøres og selv må evaluere måloppnåelse.

DEN ROLLEN LÆREREN INNTAR

Lærerrollen griper inn i mye, men defineres her i forhold til rolle i organiseringen.

Tilrettelegger for tilpasset selvforvaltning innen avklarte rammer (LR1)

Læreren fungerer her som en tilrettelegger for at innforståtte handlingsmønstre skal utvikles og elevene skal bli i stand til å ta større og større ansvar i undervisningen. Slik tilrettelegging tilpasses elevenes forutsetninger for selvforvaltning. Samtidig gis det rom for tilpassede utfordringer og en veksling fram og tilbake mellom aktiviteter som krever forskjellige former for elev- og lærerkontroll (Grannis 1978). Slik veksling blir mulig på grunn av en dialog om det som skjer.

Tilrettelegger for selvforvaltning som generelt ideal (LR2)

Elevenes selvforvaltning settes her i fokus for måloppnåelse, uten at dette er ytre styrt eller tilrettelagt tilpasset erfaringsgrunnlag og innforståtte handlingsmønstre.

Lærerstyring mer enn tilrettelegging (LR3)

Tilnærmingen vitner om en lukket undervisningskode (Bernstein 1977). I en slik faglig sammenheng ivaretas faglig læring og kognitive mål mer enn allsidige læringsprosesser.

HVOR ARBEIDET ER LOKALISERT

Hvor arbeidet er lokalisert sier mye om fleksibiliteten i dialog mellom lærer og elever knyttet til undervisningsformer, om innforståtte handlingsmønstre og helhetlig kontekst.

Ifelles klasserom (L1)

Dette innebærer at undervisningen kan skje på varierte måter, men i samlet rom.

Ved hver sine pulter eller individuelt atskilt på annen måte (L2)

Elevene er avgrenset fra hverandre med de arbeids- og interaksjonsstrukturer dette innebærer.

Ved mindre fleksibelt organiserte gruppebord (L3)

Elevenes pulter kan være plassert sammen slik at dette utgjør små gruppebord. Elevene kan også være gruppert tett sammen rundt enkeltpult.

Ved større gruppebord (L4)

Elevene er plassert i større grupper rundt større bord. Dette krever andre samhandlingsstrukturer enn små gruppekonstellasjoner.

I forskjellige rom (L5)

Forskjellige elevgrupperinger arbeider i atskilte rom.

I nærmiljøet (L6)

Arbeidet foregår utenfor klasserommet og skoleområdet.

Arbeidet foregår selvforvaltet på varierte steder (L7)

Elevene arbeider lokaliseringmessig selvforvaltet, individuelt eller i gruppe.

AKTIVITETSSEGMENTETS TILSIKTEDE KOGNITIVE KUNNSKAPSNIVÅ

Kunnskapsnivået som aktivitetssegmentet tar sikte på å stimulere, avhenger av læringsprosess. Slik læringsprosess kan ikke forstås uavhengig av en helhetlig forståelse av aktivitetssegmentets handlingsmønstre sett i lys av de totale handlingsmønstrene og helhetlig kontekst. Hvordan elevene befatter seg med kunnskapsfeltet, om de får kunnskapen formidlet, hvordan kunnskapen formidles, hvilke helhetlige sammenhenger kunnskapen settes inn i og hvilke refleksjonsnivåer forståelsen krever, er alt med og bestemmer aktivitetssegmentets kognitive kunnskapsnivå.

Forståelse på faktanivå (K1)

Undervisningsinnholdet dreier seg om tilegnelse av faktaopplysninger.

Forståelse på begrepsnivå (K2)

Undervisningsinnholdet dreier seg om forståelse av sakens kjerne, hva dette er et tilfelle av.

Dette krever større grad av prinsipiell drøfting og eksemplifisering.

Forståelse på modellnivå(K3)

Modeller består av et mer eller mindre stort antall fakta, begrep, praktiske konsekvenser og sammenhengen mellom disse. I mer omfattende modeller kan også teorier inngå. Mindre komplekse modeller kan anvendes for å oppnå perspektivrike oversikter, tydeliggjøre indre sammenhenger og større dybde i oppfatningen av omverdenen.

Modeller på kognitivt nivå beskriver undervisningsinnhold (K3a), men også innforståtte strukturer for undervisningsaktiviteter og handlingsmønstre (K3b).

Forståelse på teorinivå (K4)

Teorier består også av et mer eller mindre antall fakta og begrep og disses innbyrdes sammenheng. Slik forståelse beskriver hvordan ting forholder seg uten å konkretisere dette gjennom en modell. Teorier krever et enda større kognitivt forståelsesnivå enn modellnivået.

FORVENTET ELEVRESPONS ELLER INTERAKSJON

Hvordan elevene responderer kan kun avdekkes som lærerens generelle inntrykk av hvordan de forholder seg i arbeidet sett i relasjon til hvordan det er forventet at de skal forholde seg.

Elevenengasjement ut fra selvforvaltning (E1)

Elevene viser eiendomsfølelse til det som gjøres og tar initiativ i sakens innhold.

Engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse (E2)

Elevene engasjerer seg seriøst i faglige spørsmål og finner læringsarbeidet interessant innen eksisterende rammer.

Elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver.(E3)

Elevene gir respons og gjør sine forpliktelser uten at dette bygger på elevenes eget initiativ og egen medvirkning. Responsen kan gi grunnlag for faglig interesse og fordypning, men elevene er ikke aktivert mot flere sider av utviklingsmålene i læreplanens generelle del.

Elevene viser liten respons og interaksjon (E4)

Elevene forholder seg på utsiden av gjøremålene, går ikke inn i utfordringene og deltar ikke konstruktivt i interaksjonen.

IMPLISERTE FERDIGHETER

Hvordan lærer og elever i arbeidet forholder seg til målsetninger av ferdighetsmessig art, er en side av det totale samfunnsfaglige innholdet (Vernersson 1995). Dette har også betydning for den helhetlige læringskonteksten.

Undervisningen stiller krav til handlingsrettet ferdighet (IF1)

Dette kan dreie seg om at faglig tilknyttet ferdigheter inngår som mål i undervisningen, f.eks. å skrive pent og ryddig, tilrettelegge for praktiske arrangementer eller å rydde opp etter gjøremål. Dette innebærer arbeidsrutiner mer enn forståelse av handlingsmønstre også på kognitivt nivå.

Handlingsrettet ferdighet er bevisstgjort handlingsmønster (IF2)

Ferdigheter kan også være knyttet til lærte handlingsmønstre på modellnivå, f.eks. til innforståtte framgangsmåter tilknyttet arbeidsformer, kommunikasjon og samhandling. Slik forståelse stiller krav til forståelse på kognitivt nivå så vel som praktisk nivå. Forståelsen uttrykkes kognitivt av elever eller gjennom læreroppfølging.

IMPLISERTE HANDLINGSRETTEDE SOSIALE MÅL

Å lære samfunnskunnskap må mer enn i noe fag implisere handlingsrettete, sosiale mål, dvs. målsetninger på kognitivt plan må omsettes til praktisk handling.

Undervisningen stiller krav til sosial samhandling (IS1)

Læreren tydeliggjør sosiale læringsmål i undervisningssammenhengene i faget, og vurderer dette som en side av arbeidsprosessen.

Sosial samhandling søkes bevisstgjort som handlingsmønster (IS2)

Elevene trekkes inn i defineringen av sosiale læringsmål og evaluering av hvordan de mestrer den siden av arbeidet. Dette læres som strukturer i arbeidet, og søkes lært som innforståtte handlingsmønstre som elevene etter hvert kan forholde seg til på egen hand.

Generelle data:

Din alder:

20-29 år

30-39 år

40-49 år

50-59 år

Antall års lærererfaring:

8-9 år

10-19 år

20-29 år

30-39 år

Antall år du har undervist ved denne skolen:

8-9 år

10-19 år

20-29 år

30-39 år

Eventuell undervisning ut over dette:

Annen fådelt skole

Fulldelt skole

Annet skoleslag

Utdanning:

2-årig grunntdanning

3-årig grunntdanning

4-årig grunntdanning

Fordypningsenheter i grunntdanningen _____

Videreutdanning ut over grunntdanningen: _____

Størrelsen på skolen:

2-delt

3-delt

4-delt

Antall fulle lærerstillinger: _____

Antall deltidsstillinger: _____

Nærhet til lokalmiljøet: _____

Kommunikasjonsmuligheter i samhandling med lokalmiljøet _____

Rammeforhold ved skolen:
Rommessig _____

Utstyrmessig _____

Sambruk av lokaliteter _____

Samarbeid med lokale instanser _____

Lærersamarbeid _____

Planarbeid _____

Spesielle pedagogiske ordninger _____

Elevaktiviteter i friminuttene _____

Fritidstilbud _____

Samarbeid med heimen _____

Transkriberingssystem

Etter som intervjuene er tatt opp med videokamera, gir dette et større tolkningsgrunnlag enn om jeg hadde brukt kun lydopptak. For lettere å kunne oppfatte nyanser i det som sies, brukes et utskriftssystem som markerer tankepauser, spesielle markerte gester, slik som f.eks. latter, o.l. Etter som mye sies mellom ordene, gjennom tankepauser, gester, kremting o.l., markeres dette gjennom et utskriftssystem som tar sikte på å gi et større grunnlag for en helhetlig tolkning. Selve videoopptaket brukes imidlertid for å kontrollere tolkningene ut fra nedskrevne intervjuer, da det er vanskelig å skrive ned alt det kroppsspråket som brukes.

Det systemet som er brukt for utskrift av intervjuene, er i stor grad basert på Gail Jeffersons system. Jeg angir pause i talen med bruk av komma eller punktum. Forøvrig gjengis pause ut over det naturlige tilknyttet komma eller punktum med angivelse av tidels sekund, f.eks. «Jeg syns ikke at (.2) det er slik». Ikke fullførte setninger avsluttes med et strek etter siste ord. Dette følges ofte av tankepause, f. eks: Det var- (.).

En markert lengre pause enn et punktum mellom de to setningene, markeres ved at den første ikke fullførte setningen får en tankepause, i stedet for å sette pausetegnet mellom de to setningene, f.eks. «Jeg gjør det ofte slik (2.5). Men det kan kanskje gjøres på andre måter». Pause markers også mellom setninger når det i talen kommer en lengre stans. Noen ganger kan det være vanskelig å vurdere i hvilken grad pausen mellom setningene er av en naturlig lengde eller ikke. Likedan anmerkes hvis det tar forholdsvis lang tid fra spørsmål stilles til svar gis.

Når noe sies raskt, anmerkes dette på følgende måter: Det er slik at, >holdt jeg på å si<, at vi er vant med det. Hvis noe sies med særskilt lav stemme, omtrent hviskes, brukes følgende tegn: °Ja°. Inn pust markeres med .hh og utpust med hh. Hvis partene sier ting i munnen på hverandre, settes det som sies samtidig i klamme under hverandre. Latter og noen ganger spesielle gester markeres ved å sette dette i dobbel parentes. Ler begge parter samtidig, utgjør markert klamme om det som kommer samtidig den ytterste parentesen. Hvis det er usikkert hva som ble sagt, på grunn av utydelig tale eller forstyrrelser av noe slag, markeres det med en tom parentes, (). Hvis noe ropes ut, markeres dette med at utropet skrives med store bokstaver, PANG. Ting som markeres med å gis trykk i uttalen eller framheves med stemmebruk på annen måte, markeres ved å understrekes. Dette gjelder ofte enkeltord eller deler av setninger, men kan noen ganger gjelde flere setninger etter hverandre.

Når samme ord gjentas, markeres dette med komma mellom hvert ord, f.eks.: «Så, så, så sa hun». Når det angis tankepause etter ord som gjentas, får ordet i tillegg markering for avbrutt setning, f.eks.: «Så- (.), så kom de». Understrekinger gjøres der det legges vekt i uttalen på ord, gjennom at den som snakker legger særlig trykk på ordet eller bruker kraftigere stemme. Det kan gjelde et ord eller flere samlet, noen ganger også hele setninger. Når noe refereres sagt av andre, i direkte tale, gjengis dette med tankestrek før og etter setninger. Eks: Da blir det til at de sier - Hva mener du nå lærer? - Jeg unngår bruk av kolon for at dette ikke skal forveksles med det å trekke ordet eller lyden ut i langdrag. Eks: Ja:, det vil jeg gjerne.

Uttalen av ordene er gjengitt med skrivemåte lik bokmål der ordene uttales på samme måte på bokmål som på dialekten som brukes, f.eks. «urolog», «arbeid», der g og d ikke høres i uttalen, men hører med i normal skrivemåte. Ordet hvess gjengis med to s-er, i stedet for hvis. På flere nordlandsdialekter sies ordet «førr» for ordet «for» på bokmål. Dette skrives med to r'er, til forskjell fra «før» (tidligere). Jeg har altså funnet det tjenlig å la dialektordene framtre bare der de ut fra skriftspråklig tradisjon avviker fra bokmål. Ordene «og» og «å» gjengis på nordlandsdialekt slik det sies, ikke etter grammatisk riktighet. Å gjengi en tilnærmet dialekt, synes tjenlig for å fornemme hele budskapet med sine valører.

En informant snakker østlandsdialekt. Dette gjengis svært tilpasset skriftspråket. Bare i tilfelle der ord trekkes sammen, slik som f.eks. har'n (har han) gjengis dette slik det oppfattes dialektmessig. Ordene «og» og «å» gjengis i sammenheng med østlandsdialekt slik at dette gir grammatisk riktighet. Det passer liksom bedre inn i det totale bildet.

I noen av Nordlands-dialektene som brukes sies det også «de» for det som på bokmål tilsvarende «deg». Ordet «det» skrives slik det gjøres tilsvarende på bokmål. Ordet de på bokmål får da samme uttalelse som tilsvarende på dialekt. Dermed får «de» to betydninger, personlig pronomen 3. person flertall og resiproke pronomen, «de» i stedet for «deg». I slike sammenhenger kommer det fram av innholdet i setningen hvilken type pronomen det dreier seg om.

Forskjellig dialektbruk gjør at jeg ikke har forsøkt å angi stemmeleie i stemmebruk. Nordlandsdialekten har sine spesielle former for heving og senkning av stemmeleie. Å forsøke å ta dette med i utskriften syntes lite tjenlig i denne sammenhengen. Jeg har forsøkt å være konsekvent, og utskriftene er kontrollert i forhold til både video-opptak og båndopptak.