

Heidun Oldervik

# Arbeidsplaner som styringens kunst

Bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970-2010

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, februar 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

© Heidun Oldervik

ISBN 978-82-326-0078-6 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-0079-3 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2014:77

Trykket av NTNU-trykk

## English summary

The use of pupils' work-plans in Norwegian elementary school is a wide-spread contemporary educational practice. It has been perceived as initiated by teachers and schools, and not promoted by official policies. This is the background for my exploration of the use of work-plans as a tool of governance, where Foucault's concept of governmentality, further elaborated by Dean (1999), provides the analytical framework for my study. In this study I have used a range of sources. I have been doing interviews with key-informants involved in policy-making from the 70's and onwards, and with teachers and principals at schools involved in teaching-innovations and projects. Other sources are government policy documents, instructional material for teachers and samples of teaching material and work-plans from different time-periods. My research also includes a contemporary classroom study in 6th grade, using ethnographical methods.

Exploring the historical emergence of pupils' work-plans, I find that it took place in the context of progressive schools in the 70's. Governing discourses suggested participation, freedom and responsibility for schools, teachers and pupils. The teacher at that period of time faced new challenges meeting the individual child's needs in heterogenous classes. The work-plans were to some extent negotiated between teacher and pupil, and its personal and short term planning gave room for flexibility and variation in learning activities. Nevertheless it was meticulous training towards autonomy and responsibility. The use of work-plans was promoted through some of *Grunnskolerådets* projects and through instructional materials for teachers. It was also recommended as a method in the National curriculum of 1987.

My findings show that today's use of work-plans has some features in common with the original use in the 1970's. Both now and then it is a tool for individualisation, responsibility, participation and self-regulation. Contemporary use of work-plans can also be seen as a tool for documentation, for cooperation on many levels and to achieve ends. Further we see in today's use of work-plans an additional dimension as the work-plans are involving the parents, thus extending the power-technologies of modern educational institutions. Neoliberal governing with its specific individual freedom seems to correlate well with the practice of work-plans presupposing/training autonomy,

planning-capacity, flexibility and responsibility. Analyzing my material, I find that a variety of different power-technologies are in function in the use of work-plans, highlighting the intensification of governing that is characteristic for neoliberal governmentality.

## Forord

Forordet benyttes til å takke alle som har hjulpet meg underveis:

Først en stor takk til de jeg fikk lov å intervju i prosjektets historiske del, og til elevene, lærerne, foreldrene og rektorene som åpnet dørene til klasserommene og som stilte seg tilgjengelig for forskerkandidatens blikk, spørsmål, diktafon og videokamera.

Takk til professor Kjetil Steinsholt for at du tok i mot meg da jeg ”tok spranget”, og for god veiledning i forhold til et prosjekt og et prosjektforløp som hadde sine utfordrende sider.

Takk til min arbeidsgiver, representert ved administrasjonen ved pedagogisk institutt og instituttleder Hans Petter Ulleberg, for god oppfølging og hjelp.

Takk til alle i 1. etasjen for godt sosialt og faglig samrøre, og en takk til gode kolleger og medstipendiater for innspill og interesse.

Takk også til SVT-fakultetets flerfaglige forskerskole, som ga meg sjansen til å sette i gang dette prosjektet. Mange av de innledende trådene ble det spunnet videre på.

Takk også til familie og venner for forståelse, nysgjerrighet og støtte! Jeg har vært en kjedelig og ensopret person de siste par årene. Skal ta igjen det tapte på det området nå. Yoga skal det bli, Anne Grete – og mange tekopper i sola på trammen!

Takk til hovedfagsgjengen for latter og adspredelse!

Takk Maria, Einar, Agneta og Kjersti for artige stunder og filosofering over mange glass vin. Og takk til Solveig for god hjelp!

Det har vært ei *super* tid på mange måter, men også en god porsjon med snubletråder.

Takk Torstein - for at du fortsatt *er*!

Snåsa/Trondheim

Januar 2014

Heidun Oldervik



# Innholdsfortegnelse

<b>INTRODUKSJON MED PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSPØRSMÅL OG LESEVEILEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>KAPITTEL 1. INNLEDENDE OM ARBEIDSPLANER OG STYRING.....</b>	<b>5</b>
1.1 HVA ER ARBEIDSPLANER? .....	7
1.2 ANDRES FORSKNING OM ARBEIDSPLANER .....	8
1.3 PERSPEKTIVER PÅ STYRING I SKOLEN .....	9
1.5 DEN UMIDDELBARE KOBLINGEN.....	15
1.6 GOVERNMENTALITY – STYRING GJENNOM TRIANGELET MAKT, KUNNSKAP OG SUBJEKT?.....	17
1.7 FOUCAULT OG PEDAGOGIKK .....	19
1.8 FOUCAULT INSPIRERER.....	20
1.9 PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING .....	23
<b>KAPITTEL 2 GOVERNMENTALITY .....</b>	<b>27</b>
2.1. FOUCAULT OG GOVERNMENTALITY .....	28
<i>Om begrepet governmentality .....</i>	<i>30</i>
<i>Begrepets produktivitet og kompleksitet – governmentality studies.....</i>	<i>31</i>
<i>Governmentality som Foucaults genealogiske undersøkelsen av styringsforhold.....</i>	<i>32</i>
<i>Governmentality og det pastorale .....</i>	<i>35</i>
2.2. GOVERNMENTALITY OG MAKT .....	36
<i>Den produktive makten .....</i>	<i>38</i>
<i>Biomakt og governmentality .....</i>	<i>40</i>
<i>Governmentality – både maktteknologier og selvteknologier .....</i>	<i>41</i>
2.3. GOVERNMENTALITY SOM KUNNSKAP OG VITEN.....	43
2.4. SUBJEKTET I GOVERNMENTALITY .....	44
2.5. GOVERNMENTALITY OG NYLIBERALISME.....	48
<i>Styringsteknologier i dagens styringsform.....</i>	<i>52</i>
<i>Et nyliberalt subjekt?.....</i>	<i>54</i>
<i>Avrunding – hva er governmentality?.....</i>	<i>55</i>
2.6. GOVERNMENTALITY – SOM ANALYSE .....	57
<i>Deans governmentality-analyse .....</i>	<i>58</i>
<i>Å se alle formene for styring og makt? Utdyping og konkretisering.....</i>	<i>63</i>
<i>Avrunding med klargjøring av analyse spørsmål .....</i>	<i>69</i>
<b>KAPITTEL 3 VITENSKAPSTEORI, ANALYSESTRATEGI OG METODER .....</b>	<b>71</b>
3.1. VITENSKAPSTEORETISK Plassering .....	71

3.2. Å FORSKER MED FOUCAULT – DISKURS, GENEALOGI OG GOVERNMENTALITY-ANALYSE .....	74
<i>Diskurs og diskursanalyse</i> .....	75
<i>Governmentality og genealogi</i> .....	77
<i>Governmentality-analysene i en kritisk tradisjon</i> .....	79
<i>Governmentality-analysen – begrensninger og kritikk</i> .....	80
3.3. METODER .....	83
<i>Etnografiske metoder</i> .....	85
<i>Tilgang til det empiriske terrenget</i> .....	87
<i>Lese tekstene</i> .....	88
<i>Dagens arbeidsplantekest – en inngang til klasserommene</i> .....	93
<i>Spørre</i> .....	95
<i>Å være der</i> .....	106
3.4. OM STUDIENS KVALITET .....	113
<i>Kunnskapsproduktet</i> .....	114
<i>Framstilling og framskriving</i> .....	123
<i>Avrunding</i> .....	127
<b>KAPITTEL 4 ARBEIDSPLANENS HISTORIE OG STYRINGENS PROBLEMATISERING .....</b>	<b>129</b>
4.1. STYRING OG PEDAGOGIKK 1970- 2010 .....	130
4.1.1 <i>Arbeidsplanen og dens styringsmessige kontekst 1970-2010</i> .....	131
70-tallet som arnested for nye ideer .....	131
Styrings virkemiddel – rammestyring og desentralisering .....	135
Grunnskolerådets prosjekter .....	141
Pedagogikkens storhetstid .....	144
80- og 90-tallets flertydighet .....	149
Læreplanen som politisk innstramming av styring .....	153
Arbeidsplaner og ansvarlighet .....	154
Flertydighetens virkning .....	159
2000-tallet – det er fullbrakt? .....	163
Kunnskapsløftet - frihet og overvåking .....	164
2000-reformene – uklar implementering, virksomme strategier .....	166
4.1.2 <i>Med forskerblick på arbeidsplanen</i> .....	170
Avrunding: Arbeidsplaner og styringens problematisering .....	174
4.2. STYRINGENS PROBLEMATISERING FRA 70-TALLET: HVA INFORMANTENE FORTELLER .....	176
Grunnskolerådet - styring gjennom erfaringsspredning og nettverk .....	177
Styringens verktøy - samarbeid, planlegging og utvikling .....	180
Individualisert opplæring .....	183
Kunsten å styre - forsiktig .....	185



Det fysiske læringsmiljøet og tidsorganisering .....	189
Ansvar, selvstendighet og medbestemmelse .....	192
Informantenes begrunnelser .....	193
Møtet med praksisfeltet – tilpasninger og motstand .....	197
Arbeidsplanenes videre liv - løserevet teknologi og institusjonalisering .....	201
En praktisk løsning? .....	204
4.3 ARBEIDSPLANDOKUMENTENE .....	206
4.3.1 Arbeidsplaner på 70-tallet .....	208
4.3.2 Arbeidsplaner 2009 .....	213
4.3.3 Hva inviterer planene til å se? .....	221
4.4 ARBEIDSPLANENS HISTORIE OG STYRINGENS PROBLEMATISERING – OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	227
Styringens hvordan .....	228
Endringer mot vår tid .....	231
Styringens kunnskapsmessige grunnlag .....	235
Nye skolefolk .....	243
Kameleonen .....	245
<b>KAPITTEL 5 DAGENS ARBEIDSPLANBRUK .....</b>	<b>249</b>
5.1 NES SKOLE .....	250
Oppstart av uka .....	251
Om å ha oversikt .....	254
Å velge .....	258
Underveis .....	260
Noen passes ekstra godt på .....	263
Legitimitet og samarbeid .....	265
Avslutningen av uka .....	268
Fellesskap og regler .....	272
5.2 BORG SKOLE .....	274
Oppstart med klargjøring av mål .....	274
Individualisering .....	276
Foreldresamarbeid .....	277
Bli klar over hvordan du tenker .....	282
Å styre mot målene .....	285
"Øve på å velge sjøl" .....	287
Med handa på hjertet - er målene er nådd? .....	288
Læringsmål og ny organisering .....	291
5.3 DAGENS ARBEIDSPLANBRUK – OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	293

<i>Eksempler på makt- og disiplineringsteknologier .....</i>	<i>295</i>
<i>Også pastoral makt.....</i>	<i>298</i>
<i>Styringsteknologier .....</i>	<i>300</i>
<i>Selvteknologier, selvstyring og identitetsformasjon.....</i>	<i>302</i>
<i>"De som ikke er der" .....</i>	<i>304</i>
<i>Maktrelasjoner og motstand.....</i>	<i>306</i>
<i>Tilpasset styring .....</i>	<i>308</i>
<b>KAPITTEL 6 ARBEIDSPLANER SOM STYRINGENS KUNST – AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>311</b>
6.1 OM BRUKEN AV METODENE OG ANALYSEPERSPEKTIVET .....	311
6.2 ARBEIDSPLANENS STYRING .....	314
6.3 ARBEIDSPLANENS RASJONALITET .....	317
6.4 ARBEIDSPLANENS SUBJEKTER .....	319
6.5 HOVEDKONKLUSJONER I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLING.....	322
6.6 ETTERTANKER .....	329
LITTERATURLISTE.....	331
VEDLEGG 1 .....	345
VEDLEGG 2 .....	346
VEDLEGG 3 .....	347
VEDLEGG 4.....	349
VEDLEGG 5 .....	351
VEDLEGG 6.....	354
VEDLEGG 7 .....	355
VEDLEGG 8.....	356
VEDLEGG 9.....	358
VEDLEGG 10 .....	360
VEDLEGG 12 .....	363

## Introduksjon med problemstilling, forskningsspørsmål og leseveiledning

På prosjektets idéstadium var arbeidstittelen *Arbeidsplaner er svaret, hva er spørsmålet?* Tittelen henspiller på min undring over et fenomen i skolen som var prosaisk og mye brukt, men lite omtalt og problematisert, altså elevenes arbeidsplaner og bruken av dem i grunnskolen. Hva er arbeidsplaner godt for? Hvorfor brukes de *i dag*<sup>1</sup>? Når begynte bruken og hvor kom ideen fra? Hvordan brukes arbeidsplaner? Spørsmålene var mange og genererte enda flere. Etter hvert som undersøkelsen om arbeidsplaner ble et doktorgradsprosjekt under paraplyen *educational governance*, syntes jeg å se mulige speilinger, synliggjøringer og løsninger i arbeidsplanbruken knyttet til endringer, utfordringer og behov ikke bare internt i skolen, vedrørende lærer og den oppvoksende generasjon, men også i et videre samfunnsmessig perspektiv knyttet til styring av og i skolen. Spørsmålet ”hvordan er arbeidsplaner mulige” opptok meg, i den forstand at jeg mente det måtte være en slags ”årsak” eller konstellasjoner av ulike forhold som over tid hadde gitt vekstforhold for dette utbredte verktøyet og at arbeidsplaner var og er en løsning på noen sentrale pedagogiske og styringsmessige utfordringer.

Disse tankene og spørsmålene ble formulert slik i en overordnet *problemstilling*

- *Hvilke samfunnsmessige endringer, hvilke utfordringer eller behov i forhold til styring, pedagogikk, individ og samfunn har elevenes arbeidsplaner vokst fram som ei løsning på?*

I avhandlingens *kapittel 1* forteller jeg mer om innledningen til prosjektet. Her tar jeg for meg andres forskning om arbeidsplaner som setter arbeidsplanbruken inn i en samfunnsmessig og pedagogisk kontekst, setter videre arbeidsplaner i forbindelse med styring som sentralt begrep og redegjør for innledende sonderinger i forhold til analyseperspektiv.

---

<sup>1</sup>*I dag og dagens* henviser i min undersøkelse til tidspunktet for undersøkelsen, som ble avsluttet i 2010. I teksten er ordene til dels merket med kursiv.

Når jeg videre vendte meg til Foucault var det med et spørsmål om governmentality kunne stå som et analytisk perspektiv for nærmere utforsking av arbeidsplaner. Bakgrunnen var blant annet en forståelse av at governmentality setter søkelys på en indirekte og diskre styring som jeg mente kunne være et sentralt aspekt ved arbeidsplanfenomenet. I *kapittel 2* blir governmentality gjenstand for følgende *forskningsspørsmål*:

- *Hva er governmentality og hvordan kan governmentality være et fruktbart grunnlag i en studie av elevenes arbeidsplaner og styring?*

Utforskingen av governmentality som et analyseperspektiv på arbeidsplanbruken, har brakt meg inn i sentrale tema i Foucaults forfatterskap; *styring, makt, kunnskap og subjektet*. Disse vil jeg gjøre rede for i tilknytning til governmentality. *Styring* som et bærende begrep forstås som *forming av liv*, altså i den omfattende betydningen som Foucault (1983, 2008) fremmer. Avslutningsvis i *kapittel 2* kobles og begrunnes governmentality mot mitt prosjekt og det overveies hva en analyse basert på governmentality kan innebære. Med et perspektiv fra governmentality framstår elevenes arbeidsplaner i hovedproblemstillingen som en *reguleringsmekanisme* eller som en *styringsteknologi* mellom individets frihet og samfunnets behov for styring.

Det utkrystalliseres følgende fire *forskningsspørsmål*, jf Deans governmentality-analyse (1999), som i ulik grad brukes i analysen av hele forskningsmaterialet, både skriftlige og historiske kilder, observasjoner og intervju:

- *Hvordan kan vi gjennom arbeidsplanens historie se hvordan styring blir problematisert?*
- *Hvordan styres det og hvordan styres vi gjennom arbeidsplanpraksisen?*
- *Hva slags tenkning, kunnskap, ekspertise eller rasjonalitet er involvert i arbeidsplanen som styringspraksis?*
- *Hvilken virkning har arbeidsplaner i forhold til elevenes læring og deltakelse, og i forhold til skolens andre aktører, først og fremst lærere og foreldre? Hvilke egenskaper, ferdigheter, status og identitetsformasjoner er det arbeidsplanpraksisen fremmer og forutsetter?*

Ved hjelp av disse spørsmålene legges et grunnlag for å forsøke svare på problemstillingen.

Å studere arbeidsplaner som en praksis, som et verktøy, som en reguleringsmekanisme eller som en løsning på utfordringer på flere nivå og over tid, har vært spennende og utfordrende med tanke på hvilke metodiske ressurser som kan eller bør anvendes. I forhold til avhandlingens problemstilling ser jeg arbeidsplaner både som et materielt objekt og som en praksis, der selve dokumentet kan analyseres og at bruken av dem kan analyseres i forhold til hvordan de inngår i sosiale styringsrelasjoner, som styringens mediering og virkning på de som bruker dem. Arbeidsplaner kan videre forstås som en lokal praksis analyserbar i forhold til styring av og i skolen, styringens begrunnelser i videre samfunnsmessig og statlig sammenheng og til pedagogisk teori og praksis. Her inngår også den historiske dimensjonen vi ser i problemstillinga. Dette diskuteres i avhandlingens *kapittel 3*, som videre omhandler undersøkelsens vitenskapsteoretisk ståsted og de undersøkelsesmetodene jeg har brukt. Disse overveies i forhold til governmentality som det bærende analytiske begrep. Jeg forholder meg til et poststrukturalistisk vitenskapssyn og kunnskapssyn der også Foucaults perspektiver inngår, og jeg knytter min studie til en kritisk forskningstradisjon, som jeg argumenterer for at governmentality-analyser og genealogi som historisk metode, kan være en del av. Jeg har videre tatt i bruk tradisjonelle etnografiske metoder i forhold til undersøkelsen av *dagens* arbeidsplanbruk.

*Kapittel 4* dreier seg om problemstillingens historiske dimensjon, der arbeidsplanbruken belyses gjennom skolehistorisk forskning, gjennom programatiske tekster som læreplaner, gjennom mer praksisnære tekster og gjennom beretninger fra et utvalg informanter. Her redegjøres det også for andres forskning på arbeidsplaner og beslektede praksiser. I denne delen av avhandlingen ser jeg dessuten nærmere på utvalgte arbeidsplaner som tekst, og deres endring over tid. I en oppsummerende refleksjon belyses det i forhold til governmentality-analysens forskningsspørsmål hvordan arbeidsplanens framkomst ble gjort mulig på et spesielt tidspunkt, og endringene over tid ses i forhold til samfunnsmessige, pedagogiske og styringsmessige endringer og utfordringer. I noen grad berøres også hvilke egenskaper, ferdigheter og identitetsformasjoner som forutsettes og blir gjort mulig for lærer, elev og til dels foreldre under disse betingelsene.

I *kapittel 5* presenteres min undersøkelse av bruken av arbeidsplaner i dag gjennom en etnografisk tilnærming med observasjon og intervju knyttet til to utvalgte 6. klasser. Hovedsaken er å undersøke arbeidsplanen som reguleringsmekanisme, i forhold til behov og utfordringer i styringen av og i skolen, og i forhold til frihet og selvforvaltning for individet/skolemenneskene. Her får både skoleledere, foreldre, lærere og elever komme til orde, men hovedblikket rettes mot eleven. Her gis et bilde av relasjonene, strategiene og praksisene omkring arbeidsplaner. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende refleksjon i forhold til governmentality-analysens spørsmål, som blant annet innebærer en synliggjøring av arbeidsplanpraksisens forhold til styringsformer, selvteknologier og elevens mulighet for identitetsskapning.

*Kapittel 6* er en sammenfattende og avsluttende refleksjon over mine funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og i avhandlingens problemstilling.

## Kapittel 1.

### INNLEDENDE OM ARBEIDSPLANER OG STYRING

Dette er en tekst om *elevenes arbeidsplaner* og noen av klasserommets praksisformer de siste 30-40 år, og en tekst om *styring* av og i skolen i det samme tidsrom. Dette er også en tekst der du får møte skolefolk når de ser tilbake på skolen som var, og der du får møte dagens skolefolk i vanlige hverdager i skolen. Teksten du har her er et produkt av en nysgjerrighet og en undring omkring styring av og i skolen sammenholdt med en arbeidsplanpraksis som forekom meg noe paradoksal i denne sammenheng.

Avhandlingens tekst skal nå ved prosjektets slutt stå fram som en sammenhengende tekst der innholdet er forsøkt framstilt logisk og med det overblikket en forventer å ha på slutten av et forskningsprosjekt. I avhandlingens innledning velger jeg å synliggjøre at dette har vært en prosess, også hos meg selv. Dette gjør jeg ved å redegjøre for bakgrunnen for prosjektet og de innledende sonderingene jeg gjorde. I den grad jeg holder meg til en etnografisk tradisjon, er det der vesentlig å redegjøre for inngangen til feltet. Mens tilgangen og inngangen til et konkret empirisk terrenget, forstått som to skolars bruk av arbeidsplaner, redegjøres for i et senere kapittel, vil jeg her i innledningen gå nærmere inn på hvordan jeg nærmet meg det utvidete styringsmessige feltet og skolen som styringsarena. Innledningsvis skal jeg også klargjøre hva arbeidsplaner kan være, redegjøre for ulike

oppfatninger om styring, si noe innledningsvis om styring i skolen og den mulige forbindelsen mellom styring av skolen og elevenes arbeidsplaner slik dette framsto i starten av prosjektet mitt.

Nysgjerrigheten omkring styring og arbeidsplaner var på et vis en fortsettelse av min hovedfagsavhandling om styring av barnehagen. Den har også forbindelser til min fortid som førskolelærer fra midten av 80-tallet da styring og planlegging av barnehagens pedagogiske innhold skjøt fart og mange av oss ble fascinert av mulighetene som åpnet seg for å synliggjøre at barnehagen var en pedagogisk virksomhet og en del av utdanningssystemet gjennom årsplanlegging, månedsplaner og ukeplaner. Videre har studier i ledelse og organisasjonsteori ytterligere skjerpet min interesse for styring. Med til historien hører også den flerfaglige forskerskolen ved det samfunnsvitenskaplige fakultet ved NTNU. Da de utlyste doktorgradsstipender der temaet *educational governance* inngikk, så jeg en mulighet til å utforske styring av og styringspraksiser i grunnskolen. Underveis har jeg arbeidet noen år i skoleverket, og sett skolens ”ustyrighet” med tanke på de mange og ulike målene og funksjonene skolen skal fylle og de mange forsøkene på styring som gjøres. Jeg hadde også registrert, og til dels bidratt til, utbredelsen av et fenomen som for meg forekom positivt i forhold til elevmedvirkning og som jeg så på som et gode i organiseringen av lærernes arbeid; altså elevenes uke- eller arbeidsplaner. Som skoleleder var jeg med på et utviklingsprosjekt der en spesiell form for arbeidsplaner ble sett som sentral for å øke foreldres involvering i skolearbeidet. Som lærer laget jeg i likhet med veldig mange andre som har vært lærer i grunnskolen de siste 10-15 år, mer ordinære arbeidsplaner for elevene. Elevundersøkelsen fra 2009 viser at 60 % av alle elevene som deltok brukte arbeidsplaner. *Jeg laget* er for øvrig nøkkelord, det var ikke snakk om medvirkning fra elevene når planen ble laget. Jeg tok utgangspunkt i årsplanen, lærebøkene og forrige ukes arbeid for å finne tema, oppgaver og arbeidsmåter. Klassestyrer (kontaktlærer) hadde en mal for planen liggende på sin PC, så gikk de andre faglærerne inn og skrev på sine tema og oppgaver. Lærerne samarbeidet om planen, fordelte oppgaver og laget avtaler. Når vi arbeidet med planen i klasserommet var det en viss medbestemmelse for elevene, til f eks å velge rekkefølge på oppgaver, velge hvilke fag de skulle arbeide med, samt en mulighet til å



velge arbeidsoppgaver med forskjellig vanskegrad. Det som ikke ble gjort av arbeidsplanen på skolen, ble lekse. Jeg observerte store forskjeller elevene i mellom på hvordan de forholdt seg til arbeidsplanene. Ytterpunktene var at noen hadde en strategi med å gjøre ferdig mest mulig av planen tidlig i uka, mens andre drøyde uka ut. Dette var før læringsplattformer, heimesider for skolene og epost-kontakt med foreldre ble vanlig, så det krevde at elevene organiserte slik at arbeidsplanen og de riktige bøkene ble med til og fra skolen til rett tid, noe elevene taklet forskjellig. Jeg opplevde at å bruke arbeidsplan motiverte elevene i forhold til skolearbeidet og at den ga foreldrene en oversikt over ukas innhold.

### **1.1 Hva er arbeidsplaner?**

Fenomenet arbeidsplaner er mangeartet og begrepsbruken er også forskjellig, men flere fellestrekk finnes. På 70-tallet blir betegnelsen arbeidsprogram benyttet. Etter hvert har benevnelsen arbeidsplan eller ukeplan overtatt. På slutten av 70-tallet definerte Grunnskolerådet arbeidsplaner slik: *Med arbeidsplaner mener vi en strukturert plan beregnet for elevene for en kortere eller lengre tidsperiode. Ut fra dette vet den enkelte elev hva som skal, bør eller kan gjøres. Det innebærer valgmuligheter innen en gitt ramme.* (Moen 2007:17)

Kirsti Klette har i kjølvatnet av PISA+-undersøkelsen viet mye oppmerksomhet til arbeidsplaner. I en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift i 2007 forklarer hun arbeidsplaner slik:

Veldig enkelt definert er arbeidsplaner et dokument som beskriver forventede aktiviteter (læringsoppgaver og innleveringer) som elevene skal utføre innenfor et gitt tidsrom og eller en periode. En arbeidsplan kan i prinsippet dekke forventede aktiviteter for en skoledag (integrert dag), en uke (ukeplan) eller en lengre læringsperiode (arbeidsplan). Ukeplaner, arbeidsplaner og periodeplaner er alle begreper som brukes mer eller mindre overlappende. (Klette 2007a:347)

Klette har valgt å bruke begrepet arbeidsplaner, og flere (f eks Bergem 2008a, Dalland 2007, Steen 2007) ser ut til å bruke benevnelsen arbeidsplaner om det jeg vil

kalle "hele oversiktsdokumentet", som for mange skolars vedkommende er en oversikt over ukas timeplanfestede aktiviteter og fag, inkludert elevenes plan for arbeidet på skolen og lekser. Arbeidsplaner er altså noe mer enn de timeplanene som vi godt voksne kjenner fra vår skolehverdag i tradisjonelle skoler og mer enn en oversikt over heimearbeid. Jeg har lagt meg på samme linje som de ovenfor nevnte, og bruker hovedsakelig begrepet arbeidsplaner, men jeg har underveis i prosjektet delvis brukt kombinasjonen uke-/arbeidsplaner eller også ukeplaner.

## ***1.2 Andres forskning om arbeidsplaner***

I starten av prosjektet fant jeg en del studier som ga retning til mitt arbeid. Arbeidsplanbruken i norsk skole omtales til dels i skolehistorisk forskning og noen i praksisnære studier. Det pekes på forbindelser mellom arbeidsplanpraksisen og reformpedagogiske ideer tidfestet til tidlig 1900-tall, tilknyttet navn og retninger som Montessori, Daltonplanen (USA), Winnetkaplanen (USA) og Jenaplanen (Tyskland) (Bergem og Dalland 2010, Dalland 2007). Klette sier at arbeidsplaner som læringsverktøy i skolen har

røtter i romantikken, pedagogisk progressivisme, og det 20. århundres lærings- og utviklingspsykologi. Videre kan arbeidsplaner som læringsverktøy knyttes an til pedagogiske modeller som Integreert dag og Verkstedpedagogikk, utviklet i britiske klasserom sent 60-tall og tidlig 70-tall. (Klette 2007a:347).

I denne forskningen ses videre en kobling mellom arbeidsplanbruken fra 90-tallet og utover med utfordringer knyttet til differensiering og individualisering av opplæringa (Klette 2007a, Imsen 2003) og til ansvarliggjøring av eleven i forhold til eget læringsarbeid (f eks Klette 2007a). Noen ser betenkelige sider ved arbeidsplanbruken tilknyttet læringsutbytte, progresjon i fag, selvregulert læring, lærerrollen, for stor vekt på enkelte arbeidsformer og at grupper av elever ikke har utbytte av eller ikke behersker arbeidsformen (Klette 2008a, Dale 2008). Klette (2008a) formulerer dette slående når hun peker på at mange elever blir "forvaltere av sin egen ulykke" når

arbeidsplanbruken er omfattende og læreren abdiserer. Det blir også pekt på behov for forbedringer i arbeidsplanbruken (Bergem 2008a, Langseth (u.d.)).

Fellesnevneren for mange av dem som har tatt for seg arbeidsplaner, er at bruken forstås som et spesielt fenomen, spesielt ettersom det vises til at den ikke er kommet som følge av offentlig styring (Bergem 2008b, Klette 2007a). Den grasrotaktige spredningen og hvilke funksjoner arbeidsplanen fyller, var en stor beveggrunn for meg i starten av prosjektet. Delvis underbygd av Klettes artikkel fra 2007, så jeg en spennende innfallsvinkel til arbeidsplanbruken som et svar på eller som motsetning til statlige styringsforsøk. Innledningsvis i prosjektet fant jeg fram til Österlinds antologi fra 2005 over den svenske varianten av arbeidsplanbruk, det de kaller  *eget arbete*. I en av artiklene går det fram at  *eget arbete* på 70-tallet opptrådte i en kontekst av aldersintegrert undervisning. Tankene bak var individualisering, større frihet for barnet og en mulighet for at barnet skulle ta ansvar for sin egen læring (Österlind 2005b). I sin artikkel i antologien ser Carlgren (2005) gjennom  *eget arbete* et eksempel på en kobling mellom skolens arbeidsmåter og samfunnet skolen eksisterer i. Fra at elevidealet har gått fra å være pliktoppfyllende og punktlig, er eleven nå selvgående, fleksibel og ”lærende”, i stand til å sette seg selv i arbeid og å følge opp dette arbeidet. Carlgren viser til at i det postindustrielle kunnskaps- eller informasjonssamfunnet er stabile strukturer brutt opp og organiseringen mer fleksibel. Dette fordrer mennesker som er i stand til å skape sitt liv selv og organisere seg selv. Den ettertraktede mennesketypen er entreprenørene – de som kjennetegnes av selvtillit, målbevissthet, og som er handlings- og belønningsorientert.

### **1.3 Perspektiver på styring i skolen**

Selve styringsbegrepet er nærmest en selvfølgelighet og en banalitet, både abstrakt og konkret. Bruken av styringsbegrepet er preget av en inneforståthet, og benyttes på mange nivåer og områder. Ofte er det en del av sammensatte begrep som angir en nærmere dimensjon eller egenskap ved styring, for eksempel  *målstyring* eller  *styringsdiskurs*. Røvik henviser til den etymologiske opprinnelsen av styring som  *å kunne gi retning til en bil eller skips bevegelser ved hjelp av et ratt eller ror* (2007:146). Det

sentrale her må vel være å kunne gi retning til. Av konkrete definisjoner jeg har funnet på styring, så sier Røvik at styring er *en sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, bl.a. gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner.* (2007:146). Når det gjelder styring på utdanningsfeltet, så er dette en ytterst komplisert affære som involverer flere nivåer, aktører, styringsdiskurser og ikke minst styringsreformer (Karlsen 2006). Nivåene det her er snakk om er f eks nasjon, fylke, kommune og den enkelte skole. Aktørene er mange, f eks staten som en samlebetegnelse på politikk og forvaltning, eller kommunen som tilsvarende samlebetegnelse på kommunalt nivå. Interesseorganisasjoner som f eks KS og Utdanningsforbundet, er til dels betydningsfulle aktører. Elever og studenter har sine interesseorganisasjoner, det samme har foreldrene gjennom det departementsutnevnte FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen). På skolenivå finnes representanter for stort sett de samme aktørene. Det hevdes at den internasjonale påvirkningen gjennom globale (eks. OECD, FN) eller europeiske sammenslutninger (eks EU) er blitt større de siste åra. Også næringsliv og andre samfunnsaktører framstår som aktører med interesse for skolevirksomheten. Karlsen foreslår at en i en tilnærming til styring kan skille mellom aktører og prosesser, altså hvilke aktører deltar i styringen – inkludert de som blir styrt, og hvilke prosesser som inngår i styringen, det vil si forstått som strategier, bruk av virkemidler og dynamikk. Han framholder også at styring kan forstås som *underliggende diskurser, tenkemåter og rasjonaler.* (Karlsen 2006:80)

Hvorfor skole og utdanning skal styres har historisk sett hatt flere svar. Legitimitetsgrunnlaget for å styre har for eksempel vært nasjonens eksistens og en positiv samfunnsutvikling, og det å bygge opp den enkelte innbyggers økonomiske evne og muligheter gjennom ønskede kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Utdanning og barndom er livsområder som i dagens samfunn i stor grad er politisert og administrert. Hvordan ressurser brukt på utdanning, samt innbyggerne som ressurs, skal maksimeres, har også hatt forskjellige angrepsmåter gjennom moderne tid og er med i beregningsgrunnlaget for styringsvedtak, strategier og virkemidler. I vår tid dyrkes sider ved talent og arbeidsevne ved oppmuntring til livslang læring og utvikling. Idealet ser ut til å være å ta ansvar for en selvforbedring som spiller på at vi skal optimalisere oss selv til eget beste; for høyere inntekt, for et rikt og aktivt liv,

som en kritisk (og aktivt handlende) konsument, vi skal være selvstyrte agenter – for ikke å si prinsipaler – i eget liv.

Hvordan det styres er spørsmål som vi gjerne plasserer innenfor begrep som styringsdiskurs og styringstrender, som gjennom tiden har fått merkelapper som byråkratisk styring, regelstyring, målstyring og resultatstyring. Her har vi også begrep som styringsredskaper og virkemidler som i sammenheng med skolen kan være lover, økonomi, læreplaner, markeds- og brukerstyring samt vurderings- og rapporteringssystemer. Styring av skolen gjennom slike ulike styringsmidler, er gjenstand for praktisk overveielse og forskning. Forskning kan her innebære kvalitativ kunnskap om den menneskelige natur, og om samhandling mellom lærer og elev, samt kvantitative undersøkelser om elevers resultater, foreldrenes utdanning og familiens leveforhold, og ulike preferanser og aspirasjoner i befolkningen som helhet. Denne kunnskapen tas med i nasjonens utøvelse av styring.

I skolen ser vi igjen trekk som karakteriserer moderniteten. Dette innebærer en tro på en planmessig og rasjonell styring, formalisering av læring og kunnskapsoverføring, samt en differensieringsprosess, *der elevene deles inn i klasser og kunnskapen inn i fag ut fra rasjonalitetsfærer*. (Karlsen 2006:17) Karlsen reiser spørsmål om skolens styrbarhet, styringens virkemidler og styringens politiske og verdimeslige grunnlag, også sett i forhold til kulturelle og økonomiske trender av internasjonal karakter. Som en politisk styrt institusjon i et demokratisk samfunn, må skolen forholde seg til motsetningsfylte agendaer og mange samfunnsmessige oppgaver. Når skolen som politisk samfunnsinstitusjon skal forskes på, er styring sentralt, mener Karlsen. *Styring er selve kjernen i utdanningspolitikken*, hevder Karlsen, og fortsetter: *Det handler om ideologi, visjoner og politisk kamp om makt for å kunne ta i bruk nødvendige virkemidler for å realisere politiske mål*. (Karlsen 2006:57) I utdanningspolitisk forskning kan det ifølge Karlsen skilles mellom forskning på *policy*, i form av utdanningspolitisk retorikk knyttet til mål, hensikter og intensjoner, og til *politikk*, i form av det som utøves av strategier, beslutninger og implementering. Dette beskrives gjerne med begrepene formuleringsarena og realiseringsarena. Ofte har slik forskning vært rettet mot formuleringsarenaen og i liten grad mot realiseringsarenaen, som i hovedsak oppfattes som mikronivået i utdanningssystemet. Karlsen viser til Lindsjø og

Lundgren (2000) når han sier at forbindelsen *mellom sentral formuleringsarena og lokal realiseringsarena ser ut til å være heller løs.* (2006:69). Som et eksempel på nyere forskning som unngår dikotomien mikro- og makronivå, eller realiserings-/formuleringsarenaen, holder Karlsen fram Stephen Ball (1998) og hans påpekning av at policy-analyser krever *an understanding that is based not on the generic or local, macro- or micro-constraint or agency, but on the changing relationship between them and their interpenetration.* (Karlsen 2006:69)

Jeg tok også til meg Karlsens argument om at når praksis i skolen forstås som politisk og sosialt konstruert, får utdanningspolitisk forskning økt relevans. Men om en klasseromsstudie er en utdanningspolitisk studie, kommer an på fortolkningsrammene skolens virksomhet settes inn i. Her la jeg merke til at Karlsen argumenterer for at lærerens arbeid og praksis må ses i en *utvidet historisk, sosial og politisk kontekst. I den forstand bør all forskning være kontekstuell og utdanningspolitisk ut fra erkjennelsen av at individuelt liv og samfunnsutvikling er innvevd i en historisk prosess.* (2006:71) Med å se på klasseromspraksisen arbeidsplaner med et styringsblikk, var det tanken i starten at dette åpnet for at praksisen kunne være et vindu inn til samfunnsforhold og utdanningspolitikk som ga seg spesielle utslag i klasserommet.

I starten av prosjektet var det sider ved arbeidsplanbruken som forekom meg noe paradoksale sett i lys av et konvensjonelt syn på styring. I ei tid med sterk styringsinteresse, styringsiver og styring mot resultatmål, hvor passet arbeidsplaner som jeg anså var en måte å gi elever en motiverende frihet, fleksibilitet og medbestemmelse på? Og var det slik at arbeidsplaner, kanskje på tross av dette, kunne forstås som et styringsredskap for læreren? Nysgjerrigheten ble også trigget av at jeg i starten av prosjektet anså arbeidsplaner som en av mange gode ideer som spredte seg i praksisfeltet i en slags diffusjons- eller osmoseliknende prosess, uten at arbeidsplaner var blitt fremmet av direktiver fra skolemyndigheter.

Altså forelå det ingen direkte forbindelse mellom styring og arbeidsplanbruken, når styring normalt oppfattes som *utøvelse av makt med et legalt eller legitimt fundament* (Karlsen 2006:75) og styring *defineres som statsmaktens bruk av bevisste virkemidler for å utøve makt direkte og indirekte* (Karlsen 2006:76).

Styringsbegrepet måtte derfor utforskes og klargjøres for å sirkle inn relevansen til mitt prosjekt.

#### ***1.4 Klasserommets arbeidsplaner som styring?***

Da jeg var lita jente og som unger flest fascinert av tilværelsens utstrekning og full av undring over min plass i den store verden, var det en likeså fascinerende øvelse å lage en oversikt som kunne se sånn omtrent slik ut: Mitt navn, adresse, kommune, fylke, land, region, verdensdel, verden. *Meg selv i verden* var en spennende og noe utrygg sak den gangen. Barn i dag er kanskje mer trygge på å være *barn i verden* enn vi var for 40 år siden. Vi kan også i dag tenke elev, klasse, skole, kommune, fylke, land, regionsammenslutninger, globalt samarbeid/globalt organisasjoner som en hierarkisk oppbygging, der styring og påvirkning skjer nedover/utover i systemet – der eleven er plassert ytterst eller nederst, eller på det laveste mikronivå i en sammenhengende kjede. Denne måten å se styring på kan imidlertid problematiseres. Som Carlgren (2005) sier, elever og barn er alltid *i tiden*, og bærer med seg sine erfaringer og habitus til skolen, og dette har også relevans i styringssammenheng. I en utviklingsøkologisk modell er barn på flere arenaer og får ulike sosialiseringserfaringer som innvirker på barnets utvikling.

Styring kan tenkes i en nettverkstilnærings struktur. Det er for eksempel flere aktører på banen i styringssammenheng i skolen, det som ofte menes med begrepet *governance*. *Governance* betegner for eksempel styring i en polysentrisk stat med ustabile nettverk, offentlig og private i samhandling og med mange styringsteknologier; blant annet selvledelse (Moos 2008). *Governance* inkluderer et bredt spekter av aktører og mer uformell styring, og markedslogikken kommer inn som et styringsrasjonale.

Karlsen (2006) påpeker også det tankevekkende at de styrende også er styrt. Styring i en hierarkisk styringskjede ned/ut til eleven blir dermed en smal og fattig måte å se styring på. Sett i et styringshierarki, er arbeidsplaner et ganske så opplagt (forsøk på) styring i forhold til skolens innhold, arbeidsmåter og organisering, det vil si som en forlengelse og en konkretisering av læreplanens forskriftsfestede faginnhold og målformuleringer, og likeledes en konkretisering av læringsplakatens og fagenes

ideal om arbeidsmåter. Organiseringen av skolehverdagen og undervisninga kommer også fram i arbeidsplaner. Tilpasset opplæring er et begrep som står sterkt i skolepolitiske dokument. En kan se det slik at læreplanens mål operasjonaliseres ned til læringsmål på individnivå i arbeidsplanen og kan være med på å bidra til å oppnå tilpasset opplæring. For utfordringene en lærer møter i kravet om å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev, kan arbeidsplaner dermed være et godt verktøy gjennom å tilpasse mengde, vanskegrad og alternative arbeidsmåter.

Skolen har hatt en styring gjennom lover, forskrifter og regelverk, der også læreplanen inngår, det en kan kalle en *byråkratisk styring* eller *regelstyring*. Dette kan ses som et stramt eller forholdsvis detaljert regelverk som er grunnlaget for skolens virksomhet, men med lite kontroll i form av oppfølging. Med reformen Kunnskapsløftet er intensjonen en større frihet til skolen på flere områder, f.eks. når det gjelder arbeidsmåter og organiseringsformer, men samtidig kan mer presise mål og resultatkontroll, f.eks. gjennom nasjonale prøver og økt fokus på elevvurdering, bli oppfattet som en strammere kontroll i etterkant. Dette kaller Karlsen (2006) *mål- og resultatstyring*. Samtidig har brukerne av skolen fått større rettigheter og påvirkningskraft gjennom *brukerstyring*. Dette innebærer at de som er brukere av virksomheten skal delta aktivt i styringen av virksomheten. Brukerstyring og mer hensyntagen til individenes rettigheter, anses å være en pådriver for individualiseringen i dagens skole som arbeidsplanbruken knyttes til (Klette 2007a).

Innledningsvis sto arbeidsplaner fram på et mangefasettert vis, også i styringssammenheng. De kunne tenkes som en slags siste delegeringsutpost, som et styringsredskap i et hierarki, som et siste ledd i en styringskjede fra sentrale direktiver helt ut til den enkelte skoles og lærers styring av barnas læringsaktiviteter i form av leksene som gjøres heime. Arbeidsplaner kunne også tenkes som en indirekte styring, med en innbakt kontrollfunksjon som Carlgren (2005) betegner som det nye panoptikon. De kunne også ses i lys av en brukerstyring og økte brukerrettigheter som fordrer individtilpasning i opplæringa. Arbeidsplaner kunne også forstås som en praksis som forutsatte en stor grad av selvregulering hos eleven. I Carlgrens undersøkelse betonte lærere at *eget arbete* var noe elevene gjorde for sin egen del, og at det ga motivasjon og arbeids glede å få gjort ting og å bli ferdig med det en har



planlagt. Arbeidsplaner kunne også tenkes i retning fleksibilitet og medvirkning i form av elevers egne valg. I denne sammenheng har *ansvar for egen læring* vært et mye omtalt ideal i norsk skole. Videre kunne ferdighetene som *eget arbete* krever ha en sammenheng med generelle samfunnsendringer med preg av individualisering, eget ansvar og valgfrihet (Carlgren 2005).

Så utfordringen ble å finne en fruktbar teoretisk belysning av dette fenomenet som så ut til å ha forgreninger og begrunnelser i mange retninger.

### **1.5 Den umiddelbare koblingen**

Jeg så at Karlsen (2006) framholdt at spesifikk pedagogisk teori rettet inn mot styring av utdanningsområdet er en mangelvare. Forklaringen var at styring av utdanning handler om kompliserte forbindelser mellom styringsnivåer, styringsmidler, forskjellige typer reformer og politiske diskurser. Min erfaring var at skolen framsto på mange måter som et kaleidoskop som speilet samfunnet rundt, men mønstrene som avtegnet seg kunne virket både forskjellige og tilfeldige, tross stor "styring" av skolen. Da blir etter mitt syn en en-dimensjonal makt og styringsmodell lite egnet for å undersøke styring i skolen, da en må ta høyde for det flerdimensjonale og nettverksaktige ved styring.

På bakgrunn av den innledende kjennskapen jeg fikk til Foucaults *governmentality*-begrep gjennom hovedfagsarbeidet, fornemmet jeg at styring kunne få spennende problematiseringer gjennom det som jeg da kalte *styringsmentalitet*<sup>2</sup>. Det virket som styringen gjennom de små forgreiningene ut til og *inn i* barnet kunne kobles med samfunnets "væremåter" og krav, at det var mulig å se en sammenheng mellom sosialisering, læring og styring langs et kontinuum barnet – befolkning - styresmakter. Det skal innrømmes at jeg også anså mentalitetsdelen av *governmentality* som et spennende perspektiv innenfor et vitenskapsfelt og praksisfelt som befatter seg med læring i en eller annen form. Neumann mener f eks at *governmentality*-begrepet også henspeiler på den *måten de styrende og de styrte tenker*

---

<sup>2</sup> Oldervik (2004) *Byråkratiets barn. Om byråkrati, system og styringsmentalitet i barnehagen*. Hovedfagsoppgave, DMMH og NTNU

*på - til deres mentalitet (...).* (Neumann 2003:10) I forhold til skolen mente jeg at dette kunne tenkes som en indirekte styring gjennom opplysning, kunnskap og måter å arbeide på.

I forhold til utforsking av arbeidsplaner vekket altså Foucaults begreper og analyser av makt og styring både gjenklang og nysgjerrighet. Governmentality framsto som besnærende, men samtidig abstrakt og komplekst. Hos Foucault problematiseres ikke bare statens (forsøk på) styring, men også makten i praksisen og detaljene, og i dynamikken i relasjonene. Ikke minst er Foucault opptatt av hvordan subjektet formes og skaper seg selv under forskjellige vilkår, ei spennende vinkling å forfølge både i forhold til lærer og elev.

Skolen som offentlig institusjon griper inn i både foreldres og elevers hverdag. På den ene siden blir den statlige maktutøvelsen svært til stede i barn og unges oppvekst, ettersom de store deler av sitt unge liv *er i skolen*. Barn og unges mellommenneskelige relasjoner og vennskap skjer i stadig større grad innenfor disse institusjonelle rammene. På den andre siden settes det begrensninger for statens maktutøvelse gjennom brukerrettigheter, at barn og foreldre skal ha rett til medvirkning. Dette er sider ved makt og styring vi kan se igjen i arbeidsplanbruken i elevenes hverdagsliv og som kan si noe om funksjonene i dag og i et historisk perspektiv.

Ganske tidlig i prosjektet lurte jeg også på hvordan arbeidsplanbruken i Norge hadde oppstått. Stemte det at den ikke var et resultat av en bevisst og direkte styring? Var dette et praksisinitiert fenomen? En av de mange gode praksisideer som hadde kommet hoppende over grensen fra Sverige? Noe som hadde utviklet seg i praksisfeltet og spredt der uten påtrykk ovenfra? Hvorfor kom de når de kom, og når var det? Hvordan og hvorfor hadde de fått en slik utbredelse, og hadde de eventuelt endret seg? Hvorfor får noen ideer fotfeste, mens andre forsvinner? Hva er det som gjør arbeidsplaner så anvendelige? Hadde de vunnet utbredelse på grunn av gjeldende diskurser og samfunnsforhold? Var og er arbeidsplaner et slags skolemessig "svar" på samfunnsmessige, pedagogiske og styringsmessige utfordringer? Altså mange spørsmål som egentlig har å gjøre med hvilke historiske konstallasjoner som gjorde arbeidsplanen mulig. Jeg så for meg at her lå det og ventet en spennende historie

knyttet til arbeidsplanenes inntreden på den pedagogiske arena. Med andres påpekning av at dette ikke var en arbeidsmåte som bevisst var forsøkt ført inn i skolen, anså jeg at en genealogisk-inspirert tilnærming til arbeidsplanenes historie kunne spore og belyse arbeidsplanfenomenets framvekst og endring mot nåtidens praksis med arbeidsplaner.

I starten av prosjektet mitt var det noen advarende pekefinger mot et teorigrunnlag hentet fra Foucault. Fornemmelsen av noe fruktbart her møtte motstand, også hos meg selv. Advarslene gikk på at Foucault ser alt i et maktperspektiv, at det meste kan forklares ut fra dette perspektivet og at analyser derfor blir problematiske. I en studie med bakgrunn i Foucault ville dessuten de teoretiske utlegningene få for stor plass. Og hva hadde forresten Foucault med pedagogikk å gjøre?

En ganske frustrerende leting etter andre teorier og analyserammer, og advarende pekefinger til tross; som katten fornemmet at den varme grøten var god, ga min vandring rundt Foucaults tanker en stadig sterkere overbevisning om at en tilnærming til fenomenet arbeidsplaner inspirert av Foucaults governmentality kunne gi spennende perspektiv på arbeidsplaner som styringsfenomen.

### ***1.6 Governmentality – styring gjennom triangelet makt, kunnskap og subjekt?***

Når jeg skal forsøke å forklare hva det var med Foucaults governmentality-begrep som gjorde det tiltrekkende i starten av mitt prosjekt, må det ses i forhold til mer konvensjonelle oppfatninger av makt og styring. De innledende sonderinger har vist noen tradisjonelle styringsperspektiv. Når makt skal begripes i vitenskapelig sammenheng, tyr en ofte til Webers definisjoner. Makt er hos Weber et generelt begrep for *herredømme*: altså en *mulighet for å påtvinge andres atferd ens egen vilje*. (Weber 2000:74) Weber understreket at lydighet overfor befalinger først og fremst var avhengige av at en mente at befalingene var legitime og berettiget og at det var riktig å adlyde dem. Legitimitetsgrunnlag kunne basere seg på tradisjon, det legale eller karisma. Kun den legale autoriteten eller maktutøvingen hadde rasjonell karakter, ifølge Weber.

Når jeg begynte å orientere meg mot Foucault, så jeg at konvensjonelle maktforståelser i Foucaults øyne var for snevre. Juridiske maktteorier ser på makt som noe noen (også en institusjon) legalt kan ha, og som kan overføres og som det kan kjempes om (også politisk). Også i økonomiske eller marxistiske maktteorier er makt en "eiendom". Begge synene innebærer at noen/noe kan dominere eller utnytte andre, altså en dualisme mellom den/det som har makt og den som det blir utøvd makt over. Her overses i følge Foucault viktige sider ved makten. I Foucaults maktanalyser var hovedinteressen hvordan makten blir utøvd og virker på mikronivå (Foucault 1983). Her er mekanismene det sentrale, ikke om makten blir utøvd legitimt eller ikke, eller i hvem sin interesse den blir utøvd. Foucaults syn på makt kan beskrives som at den ikke (bare) innehas av noen overordnede, f eks staten eller læreren, men settes i spill i en relasjon mellom forskjellige aktører som ofte ikke tenker på sin praksis og gjerning i form av makt og virkning. Til dette hører det med at makt ikke trenger å forstås som undertrykkende. Makten kan ha positive effekter i form av at vi konstitueres som spesielle subjekter ved at den endrer våre handlinger, påvirker kropp, tenkning og ferdigheter, altså det vi forbinder med læring i vid forstand. Også når makten bys på motstand er den produktiv, ja, til og med at maktens funksjon er avhengig av motstand (Schaanning 1999). Foucault (2001) får oss også til å se at det ikke er bare pedagogiske prinsipper i snever forstand som er betydningsfulle for å forstå maktens konstituering av subjekter og forming av identiteter. Bygninger, skoleområdet, og hvordan vi organiserer skolehverdagen er med på denne konstitueringen. Når makt- og styringsanalysene ofte skjer på makronivå (policy, læreplaner etc), går vi glipp av å se hvordan makt blir utøvd, f eks i klasserommet, og de funksjonene og virkningene den konkret har.

Makt og styring har altså hos Foucault en bredere betydning enn den juridiske eller statsvitenskapelige. I forelesningsserien som omhandler governmentality, redegjør Foucault for et vidt og omfattende styringsbegrep (Foucault 2008). Foucault poengterer at det er mennesker man styrer, og at denne styringen omfatter mange livsområder, både åndelig og materielt, som foreskrivende og befalende, men også som individenes styring av seg selv samt interaksjonen med andre. Foucault knytter også makt til styring: *Basically power is less a confrontation between two adversaries or the*

*linking of one to the other than a question of government* (Foucault 1983:221). Altså at makt er et spørsmål om styring, og at denne styringen i mange tilfeller er indirekte, som en strukturering av mulige handlingsfelt (Foucault 1983).

Neumann (2002) kaller *governmentality*<sup>3</sup> for indirekte styring, og mener at dette er en maktteknologi som kompletterer maktteknologier som strategi og dominans. Neumann påpeker videre at Foucault bryter med abstrakt og spekulativ filosofering om makt ved å stille spørsmål om maktens konkrete utøvelse i sosiale sammenhenger. Med Neumanns ord: *Han tar utgangspunkt i levet sosialt liv, i de faktiske praksiser, i skrivingen av manualer som instruerer om slike praksiser, i forutsetningene for at slike praksiser kan vokse fram (...)*. (Neumann 2002:11) Neumann mener videre at *governmentality* gjennomsyrrer det sosiale i Norge i dag, at det omfatter statens funksjoner, en transnasjonal orden der nyliberalismen som styring gjør seg gjeldende, samt individets rolle og stilling i et slikt styringssystem. Hovedpoenget er at alle aktører og nivåer blir skapt av styring: *Når styringsregimet skifter, forandres altså også de delene det sosiale består av, oss selv inkludert*. (Neumann 2003:12) Foucault overser ikke de legitime styringsmyndigheters makt. Med *governmentality* bringes den i større grad på banen i forhold til Foucaults tidlige maktanalyser. Han framhever også at det spesielle i det moderne samfunnet er at alle typer maktrelasjoner er blitt *governmentaliserte*, dvs at de foregår, det utvikles kunnskap om dem og de tas vare på i offentlige institusjoner (Foucault 1983). Her må det poengteres at i *governmentality* ligger også styring på individnivå, som et individ engasjert i horisontale eller nettverksaktige styringspraksiser (jf Hammer 2006) og som individets selvstyring gjennom selvteknologier.

### **1.7 Foucault og pedagogikk**

I de foregående beskrivelser mener jeg at relevansen til pedagogikk og utdanningsinstitusjoner er åpenbar. Men i Foucaults forfatterskap og i hans forelesninger er det lite eksplisitt å finne om utdanning og skole. Dreyfus & Rabinow (1983) viser til at skolen, ifølge Foucault, er en arena hvor en blir styrt og lærer å styre

---

<sup>3</sup> Neumann bruker begrepet *regjering*

seg selv. Hultqvist (2004a) framhever at selv om Foucault ikke var pedagog, så var han opptatt av spørsmål om utdanning. Om Foucaults verk sjelden har en direkte kobling til pedagogikk, så er de relevante på flere måter. På et overordna nivå problematiserer Foucault human- og samfunnsvitenskapene som pedagogikken er en del av (Hultqvist 2004a). Hultqvist påpeker at mange forhold som framstilles som naturlige, universelle og uforanderlige, avdekkes av Foucault som produkt av sosiale praksiser som varierer i tid og rom. Foucaults arv har i filosofisk øyemed blitt brukt til å problematisere sentrale forståelser av begrep som f.eks. autonomi og subjektet i utdanning. Kunnskap og pedagogikk avsløres som kontingente, spesifikke, lokale og historisk situerte. Hultqvist sier: *Foucault er navnet på en sammenhengende problematisering av blant annet pedagogikkens eksistensvilkår og virkningsfelt i dagens samfunn (...)* (2004a:632) Gjennom elevenes arbeidsplaner kan vi undersøke forbindelsen mellom myndigheters styring og læreres og elevers strategier for skolefaglig arbeid og læring. Her kan ulike ideer og kunnskapsgrunnlag tilknyttet praksisen problematiseres, og virkningen av arbeidsplaner som læringsverktøy og reguleringsmekanisme drøftes. Det kan også spørres om arbeidsplanpraksisen er med på å skape dagens *normale* elev, og hvilke egenskaper og ferdigheter som kjennetegner denne eleven.

### **1.8 Foucault inspirerer**

Schaanning (2000) viser til at det er vanlig å dele Foucaults forfatterskap i tre perioder. Den første omhandler hvordan visse historiske epoker har bestemte tenkemåter. Diskurs er det sentrale begrepet, som Foucault analyserer med arkeologisk perspektiv. I den andre perioden vektlegges makt, og Foucault synliggjør her makttransformasjoner ved hjelp av genealogien. Konstallasjonene *power-knowledge* er en arv fra Foucault som har inspirert flere studier innenfor pedagogikkfaget. En tredje epoke dreier seg ifølge Schaanning om moralhistorie som innbefatter praksiser for å styre egen adferd, om teknikker som Schaanning benevner som selvforholdsteknologier. Dette eksemplifiserer Foucault med at det seksuelle kunnskapsområdet og de tilknyttede vitenskaper etableres via et sett av ulike maktmekanismer: bekjennelsesritualer, observasjonsteknikker, klassifiseringsstrate-

gier, disiplinerings- og normaliseringsmekanismer (Foucault 1999). Governmentality, som kommer sent i Foucaults forfatterskap, viser seg å kombinere Foucaults analyseområder; diskurs/kunnskapsdannelse, makt og subjekt. Selv sier Foucault at det er historien om hvordan subjektet blir til som er hans hovedinteresse (Foucault 1983).

Foucault betegnes vekselvis som filosof og historiker, og plasseres både som strukturalist og poststrukturalist. Foucault befant seg i siktelinjen mellom flere konkurrerende vitenskapstradisjoner, uvillig til å la seg plassere i noen av dem. Han var kritisk til den generelle utviklingstankegangen i den historiske vitenskapstradisjonen, og var mer opptatt av at historiske endringer kunne ha andre mekanismer og virkninger enn de vi anser som positive. Foucault har inspirert til refleksjoner over *metodologi og vitenskapssyn* innen utdanningsforskning. Foucaults mange begreper og tanker har også blitt brukt som en *verktøykasse* i empirisk forskning på utdanningsfeltet. Det er også kontroverser om rett forståelse og "rett bruk" av Foucault. Selv sa Foucault i et intervju, at om hans verktøy kunne passe til annen forskning – *then I shall be delighted*. (Foucault 1980c:65).

Følgende studier er relevante for mitt prosjekt og viser hvordan sentrale begrep hos Foucault kan anvendes på det pedagogiske feltet.

I den allerede nevnte svenske artikkelsamlingen *Eget arbete – en kameleont i klasserummet* (2005) ser Carlgren, med henvisning til Foucault, *eget arbete* som en arbeidsform som medvirker til en forflytning fra ytre styring til egenstyring som *selvteknologi*. Planleggingskompetansen som *eget arbete* innebærer, vil ifølge Carlgren inngå i en ny normalitet, og de elevene som ikke kan planlegge og ikke følger opp planleggingen, oppfattes å ha vansker.

Gore (1995, 1998) har konkretisert og kategorisert Foucaults maktteknologier og funnet dem virksomme i flere ulike pedagogiske settinger. I denne sammenheng, og relevant for min undersøkelse, er Sidsel Germetens doktoravhandling (2002). Med perspektiv fra de forskjellige *maktteknologiene* (Foucault 1999, Gore 1998) analyserer hun materiale fra et feltarbeid i fem norske 1. klasser. Videre drøfter hun hvilke diskurser om undervisning som finnes i 1. klasse, samt lærernes forståelse av begrepet undervisning sett i forhold til reformen som innebar 6-åringenes inntreden i skolen.

Hammerberg (2004) bruker Foucaults begrep *selvteknologier* for å analysere hva det vil si å være elev i et klasserom tilrettelagt som et særskilt læringsmiljø. Hun setter søkelyset på klasserommets mikrofysikk sammenholdt med nye metoder for begynneropplæring i lesing og skriving. Eleven blir gjort ansvarlig for å lede sin egen oppførsel; styre seg selv i dette læringsmiljøet, men dette igjen krever gjennomtenkte teknikker og overvåkning fra pedagogenes side. Hammerberg viser hvilket faglig kunnskapsgrunnlag og hvilken forståelse av eleven en slik organisering er bygd på, med en spesiell poengtering av *etikken* i dette.

*Governmentality* – på norsk jord – ser ut til å ha hatt størst appell på det statsvitenskapelige og sosiologiske fagfeltet, der styring er et sentralt begrep. Neumann (2002) viser til *governmentality* som en inspirasjonskilde til Makt- og globaliseringsutredningens sluttrapport, *Regjering i Norge*, utgitt i 2003. Pedagogikkfaget i Norge har kanskje festet seg mest ved de sidene ved Foucaults arbeider som omfatter makt og kunnskap, hans undersøkelsesmetoder, samt Foucaults problematisering av human- og samfunnsvitenskapene (f eks Steinsholt 1994, Aasen 1992, 1999).

Volckmar (2004) benytter *governmentality* for å belyse den endring i styringsform som skjedde fra Sivertsen som minister for utdanning til Gudmund Hernes sin tid. Volckmar bygger blant annet på makt- og globaliseringsutredningen, *Regjering i Norge* (2003), der Neumann i innledningskapitlet påpeker at vi gradvis har gått fra en direkte til en mer indirekte styringsform, der regjering som liberal maktform hadde befolkningen som sitt styringsobjekt til at nyliberalismen i større grad vender seg mot individet som styringsobjekt. Volckmar forholder seg videre til Krüger og Trippestad (2003) sitt bidrag i samme utredning.

Krüger og Trippestad (2003) analyserer de identiteter som skolen er med på å etablere. De tar utgangspunkt i at prinsippene for disse identitetene kan spores i en historisk og politisk kontekst. Her framhever de en spesifikk form for spenning i det (sen)moderne samfunn mellom individ og samfunn, nedfelt i det som betegnes som den *kapitalistisk-økonomiske*-diskurs og den *politisk-parlamentariske*-diskurs. Dette hevder forfatterne er den nyliberale versjonen av spenningen mellom individets autonomi og frihet på den ene siden, mot ulike kollektive krav på den andre siden. Med inspirasjon fra Miller (1993) benevner de identitetsidealet i dette spenningsfeltet



som *det veltempererte selv* og i diskusjonen om utdanningens rolle bygger de på Deans skille mellom *governmental self-formation* og *ethical self-formation* (Dean 1999). I sentrale utdanningsdokumenter fra 80- og 90-tallet finner de ulike og til dels motstridende signaler til identitetsdanning – fra økonomisk markedstenkning med et nyttig individ til et sosialt og samholdsfokusert individ. De finner de motstridende signalene som typiske for vår tid, noe som skal forme et moralsk, endringsvillig og *veltemperert* individ mottakelig for endrede samfunnsforhold og behov. Krüger og Trippestad viser til begrep som ”den aktive elev”, ”ansvar for egen læring” osv som teknologier som skyver makt, valg og ansvar over fra samfunn til individ, eller som de sier *fra lærer til elev, fra redaktør og lærebok til elevens egen evne til å organisere og redigere lærestoffet, fra institusjoner til personer*. (2003:189) De mener at kunnskap, læring og selvutvikling kan forstås i termer av *selvovervåkning* og *selvregulering* (2003:192) – eller det de kaller *kontinuerlig selv-regjering* (2003:193). Det *veltempererte* individ blir *forvalter av en enorm selvteknologi og selvkontroll, av forhandlingsevner, kunnskapskrav, fleksibilitet og personlig moral* (2003:90) – i motsetning til tidligere tider der man tok inn spesifisert kunnskap og ble i en jobb hele livet. Krüger og Trippestad konkluderer med at Foucaults og Millers desentrering av subjektet

gjør det mulig å forstå hvordan subjektet blir konstituert innenfor et felt som kobler kunnskap og makt, som i kulturkapitalismen, og setter oss i stand til å problematisere de former for fornuft som er styrende for de idealer som styrer selvutdanningens forsøk på å konstituere visse typer identitet framfor andre (Krüger & Trippestad 2003:191).

### **1.9 Prosjektets problemstilling**

Noen av studiene jeg har vist til, både når det gjelder arbeidsplaner og governmentality, vil jeg komme tilbake til senere i avhandlinga, og delvis diskutere mine funn mot, sammen med andres nyere bidrag på feltet som kom underveis i prosjektet. I arbeidet med analyseperspektivet har Dean (1999) med boka *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, stått sentralt.

Innledningsvis så jeg governmentality som analyseverktøy i en skolesetting som et perspektiv som kunne forklare arbeidsplanenes funksjon i styrings-sammenheng, som et redskap i en indirekte styring med koblinger både til individets styring av seg selv og til statens styring av skolen. En slik styring har igjen forbindelser til kunnskap, i form av statens rasjonelle grunnlag for styring og individets oppfatninger om seg selv, som kunnskap om oss selv og hos oss selv om hva som gagnar oss, ansporer oss mot gode mål og riktige valg. Vi vet "bedre" og vi gjør på dette grunnlag de mest optimale valgene. Dette blir en indirekte styring gjennom kunnskap heller enn gjennom direkte forordninger og pålegg. Velutdannede og rasjonelle individ er grunnsteinene i en nasjons framgang og utvikling. Her er det altså en kobling mellom individenes "beste" og nasjonens interesse som angår styringens begrunnelse og utføring i skolen.

Innledningsvis gikk jeg ut fra at arbeidsplanen var styring i praksis, et pedagogisk virkemiddel som forutsetter og framkaller visse måter å tenke og å være på. Jeg mente å se at arbeidsplanbruken hadde relasjon til styringsmessige og pedagogiske diskurser, og til en samfunnsendring som en med et perspektiv inspirert av Foucault kunne sies å være preget av omskiftelighet, brytninger og koblinger heller enn en tydelig utviklingslogikk.

Mange av Foucaults undersøkelser var praksisnære, i den forstand at han undersøkte og beskrev *hvordan*, framfor *hvorfor*. Mens mange undersøker styring i et ovenfra og ned perspektiv, ville jeg se på hvordan styring skjer gjennom arbeidsplaner i en praktisk hverdag i skolen som institusjon. Da kan en muligens oppdage at det *er praktiske løsninger på praktiske problemer som former retningen vi går i* (Hammer 2008:87). Likevel, i de strategiene som velges og de spørsmålene som stilles, så finner vi ofte igjen tråder som kan knyttes til tidens (kanskje motstridende) *diskurser*. Diskursene setter rammer for hva som er tillatt og mulig å tenke. Dette gjør at arbeidsplaner kan ha en viss likhet med andre praksiser, en slektskapsrelasjon om kan utredes genealogisk.

Arbeidsplaner er på mange måter en triviell og hverdagslig praksis som det kan virke søkt å skrive en hel avhandling om. Ofte er det ikke de hverdagslige aktivitetene vi først og fremst tenker på når styring og utdanningspolitikk er

interessen. Som vist, har imidlertid flere satt søkelys på denne praksisen og problematisert sider ved den. Min tanke er at governmentality som analyseramme kan utvide dette søkelyset, slik at andre sider ved denne praksisen kan belyses. Foucault gjør oss oppmerksom på at mange av våre "uanselige" praksisformer har en viktig historie som kan synliggjøre makt og kunnskapselementer som er med på å skape oss. Han sier dette om den uanselige eksamensordningen:

Men hvem skriver den mer almene, mer uklare, men også mer betydningsfulle historien til "eksamens"-ordningen – dens ritualer, metoder, personer og roller, dens systemer av spørsmål og svar, karakterer og klassifiseringer? For denne uanselige metode innebærer et helt kunnskapsområde, en form for makt. (Foucault 2001:167)

De innledende sonderingene ansporet til en bred utforskning av fenomenet arbeidsplaner, både slik det materialiserer seg i praksis i dag og i en historisk og samfunnsmessig kontekst. Fra prosjektets tidlige arbeidstittel «Arbeidsplaner er svaret, hva er spørsmålet?», ble problemstillingen nå konkretisert slik:

- *Hvilke samfunnsmessige endringer, hvilke utfordringer eller behov i forhold til styring, pedagogikk, individ og samfunn har elevenes arbeidsplaner vokst fram som ei løsning på?*

Med bakgrunn i at governmentality ble ansett som et spennende, men komplekst analytisk utgangspunkt for en undersøkelse av arbeidsplanfenomenet i norsk skole, gjør jeg nå i det kommende kapitlet governmentality til gjenstand for følgende forskningsspørsmål:

- *Hva er governmentality og hvordan kan governmentality være et fruktbart grunnlag i en studie av elevenes arbeidsplaner og styring?*

For å legge et grunnlag for å svare på avhandlingens problemstilling, redegjøres, drøftes og klargjøres governmentality i kapittel 2 til en analysestrategi med i utgangspunkt fire forskningsspørsmål, basert Deans governmentality-analyse (1999).



## Kapittel 2

### GOVERNMENTALITY

I prosjektets problemstilling er det mitt spørsmål om arbeidsplanen kan være en løsning, forstått som et verktøy eller en reguleringsmekanisme, i forhold til endringer og utfordringer som angår individ, skole og samfunnsnivå. Mine innledende antakelser er at governmentality er et fruktbart begrep for å belyse arbeidsplanens styringsmessige funksjon og virkning. Med utgangspunkt i mitt *første forskningsspørsmål*, hvor jeg først spør *hva governmentality er*, vil jeg i denne delen av avhandlingen utforske governmentality-begrepets mange sider og forståelser.

Når jeg i avhandlingens innledning omtaler governmentality, står det fram som et innholdsrikt og mangfoldig konsept om makt og styring på individ og samfunnsnivå, der individets subjektivering kan ses i forhold til statlig styring. Her knyttes prosesser i og hos individet til et samfunnsnivå eller statlig styringsnivå. Governmentality i Foucaults maktanalyser var et svar til de som fant Foucaults teori om makt anvendelig, men som samtidig kritiserte han for å mangle en teori som inkluderte statsmakt (Kendall & Wickham 2004). Sett i forhold til Foucaults tidlige arbeider trer også subjektet og dets handlekraft mer i forgrunnet gjennom governmentality (Raffnsøe, Gudmand-Høyer og Thaning 2009). Derfor vil en utforsking av governmentality også innbefatte at jeg ser nærmere på sentrale tema og begrep hos Foucault som *makt* og *subjektet*, først og fremst slik de kommer til syne gjennom *governmentality*. *Kunnskap* og *viten* vil jeg også redegjøre for som en vesentlig del av governmentality, spesielt relevant i pedagogisk sammenheng. Videre undersøker jeg governmentality-begrepets historiske dimensjon og forsøker å følge i

noen av Foucaults fotspor når han på genealogisk vis analyserer framkomsten av denne styringskunsten som kobler individ og stat. Jeg støtter meg til sentrale tekster hos Foucault og jeg viser også til viktige bidrag når det gjelder fortolkninger og bruk av *governmentality*. Herunder blir *governmentality* undersøkt som et begrep anvendelig for problematisering av aktuelle styringsfenomen som nyliberalisme. Innledningsvis vil jeg også poengtere styringsbegrepets omfattende betydning og vide bruk i *governmentality*, et styringsbegrep som åpner opp for å se pedagogikk som en styringsvitenskap og styringsverktøy. Avslutningsvis i kapitlet relaterer jeg *governmentality* til min studie av arbeidsplaner, og redegjør og drøfter hva en *governmentality*-analyse, i hovedsak basert på Dean (1999), vil innebære.

## 2.1. Foucault og *governmentality*

Det er i en forelesningsrekke som Foucault holdt ved Collège de France i årene 1978 og 1979, titulert henholdsvis *Sikkerhed, territorium og befolkning* (2008)<sup>4</sup> og *The Birth of Biopolitics* (2010)<sup>5</sup> at begrepet *governmentality* introduseres. Foucaults forelesninger og hans *governmentality*-analyser var lenge tilgjengelig bare stykkevis og delt. *Governmentality* (1979)<sup>6</sup> var en forelesning holdt den 1. februar 1978, først utgitt på italiensk, senere i tidsskriftet *Ideology and Consciousness* og etter hvert i Burchell, Gordon og Millers *The Foucault Effect. Studies in governmentality* (1991). I dag finnes hans siste forelesninger utgitt på flere språk, blant annet dansk. Disse forelesningene bygde på hans forskningsområde på den tiden, som var *governmental rationality* – eller sagt med hans nyskapte og nyskapende begrep; *governmentality* (Gordon 1991). Forelesningenes fokus var den moderne stats genealogi og her ble *governmentality* en rettesnor for de historiske analysene (Lemke 2011). Utgangspunktet for hans forskning var ikke å analysere statens makt eller maktens legitimitet. Han ønsket å analysere utøvelsen av makt ved å undersøke *styringsrasjonaliteter* og de tilknyttede *styringsteknologier* (Simons & Masschelein 2007).

---

<sup>4</sup> Dansk utgave

<sup>5</sup> Engelsk utgave

<sup>6</sup> Jeg forholder meg videre i framstillingen til forelesningen "Regjering" i norsk utgave som finnes i *Forelesninger om regjering og styringskunst* (2002), oversatt av Iver B. Neumann

For å belyse rekkevidden av Foucaults governmentality, og for å knytte det nærmere til pedagogikkens område, vil jeg ta utgangspunkt i Foucaults forståelse og bruk av *government* som noe annet og mer enn den vanlige assosiasjonen til et statsvitenskapelig *government/regjerings*-begrep. I *The Subject and Power* (1983) og i forelesningene *Sikkerhed, territorium og befolkning* (2008) viser han til styringsbegrepets eldre og bredere betydning. *Government* dreier seg ikke bare om politiske strukturer eller administrering av staten; *rather it designated the way in which the conduct of individuals or of groups might be directed: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick.* (Foucault 1983:221)

*Conduct of conduct* blir ofte brukt for å forklare denne styringen (Dean 1999, Foucault 1983). Her er Foucault opptatt av at det ikke bare er den formelle og legitime styringen, men også mer eller mindre kalkulerede handlingsmåter, som skulle påvirke andres mulige og framtidige handlinger. I forelesningene utdyper Foucault regjeringsbegrepets store semantiske område:

..., der henviser til bevegelse i rummet, til den materielle overlevelse og ernæring, til den pleje, man kan give et individ, og til den frelse, man kan sikre det, og til en befaling eller en foreskrivende handling, der på samme tid er uophørlig, ivrig, aktiv og velvillig. Det henviser til det herredømme, man kan udvise over for sig selv eller over for andre, over for legeme, men også sjæl og handlemåde. Endelig henviser det til et samkvem, til en cirkulær proces eller til en proces med udveksling mellem individer. (Foucault 2008:132)

Foucault avslutter med å poengtere: *Det er mennesker, man regerer* – og ikke en stat, et territorium eller en politisk struktur. (Foucault 2008:132)<sup>7</sup> I stort og smått dreier dette seg om forming av liv i en vid betydning, der jeg ser relevansen til pedagogikk og skolens samfunnsmandat.

Med governmentality er Foucault på vei inn i tema som kom til å prege de siste år av hans forfatterskap, fra de dominerende og disiplinerende maktteknologienes

---

<sup>7</sup> I oversettelsen av *Overvåkning og straff* (2002) oversetter Neumann *la conduite* med styring. Neumann benytter også ordet *styring* for *gouvernement*. Raffnsøe m fl (2009), samt oversetterne av Foucaults forelesninger til dansk, ser ut til å oversette *gouvernement* med *ledelse*, men bruker også begrepet *regere* (regjere). Jeg vil i hovedsak bruke *styring* som et bredt begrep som også omfatter det en kan kalle mikronivået, f eks styring av elever eller selvstyring. I forordet til *Forelesninger om regjering og styringskunst* (2002) sier Neumann at det kan være diskrepans mellom begrepsbruk på engelsk og det som brukes i forelesninger og artikler Foucault skrev på fransk.

formasjonskraft i *Overvåkning og Straff* til selvteknologier og selvskapingsmuligheter med et utgangspunkt i antikkens praksiser som ses i bindene om *Seksualitetens historie* og hans siste forelesninger. Governmentality kan ses som et bindeledd og en overgang mellom disse interesseområdene (Raffnsøe m fl 2009).

### **Om begrepet governmentality**

Selve begrepet *governmentality* (*gouvernementalité*) anses som en nyskaping (neologisme) som hevdes å dekke både *mentalities of government* og *rationality of government* (Dean 1999, Gordon 1991). Andre igjen mener at Foucault var lite eksplisitt om at en slik kobling lå i selve begrepet<sup>8</sup>. I innledningen av forelesningen 8. februar 1978 sier Foucault selv at *governmentality* er et *rædsomt ord* (Foucault 2008:125). I mottakelsen av begrepet og i videre bruk har begrepet vært gjenstand for mange diskusjoner og forskjellige oversettelser. Som norsk oversetter av *governmentality*-forelesningen bruker Neumann (2002) det norske ordet *regjering*, men innrømmer samtidig at han med dette mister mentalitetsbetydningen. Den samme utfordringen viser han til i innledningskapittelet til *Regjering i Norge* (2003). Hammer (2008) bemerker i samme linje at Neumans *regjering* ivaretar viktige betydninger, men er svakt i forhold til de sosiologiske, relasjonelle og dynamiske betydningene av *governmentality*. Hammer har en videre gjennomgang av begrepet brukt i norsk kontekst, og sier at den kompleksiteten *governmentality* innebærer gjenspeiles i problemet med å finne et velfungerende norsk begrep. Den nærmest direkte oversettelsen, *styringsmentalitet*, mener han har for idealistiske konnotasjoner til å fungere på norsk<sup>9</sup>. Her henviser han til Gordons poeng (1991) om at Foucault veksler

---

<sup>8</sup> I avslutningskapitlet i de utgitte forelesningene *Sikkerhet, territorium, befolkning* sier utgiveren Sennelart at *governmentality* ikke er en sammentrekning av "*gouvernement*" og "*mentalitet*". I denne danske oversettelsen vises det til at *gouvernementalité* er afledt af adjektivet *gouvernemental* ligesom *musicalité* er det af *musical* eller *spatialité* af *spatial*, og da det alt efter sammenhængen betegner *magtrelationernes strategiske felt eller regeringsaktivitetens særtræk*. (Foucault 2008:428, fotnote 127) (feilskrivning i originalen) Her pekes det videre på at den tyske oversettelsen til *Regierungsmentalität* ikke gir noen mening.

<sup>9</sup> Det samme kan vel sies om *governmentality* i Deans/Gordons forståelse, i den tyske oversettelsen til *Regierungsmentalität* og i andres (analytiske) bruk av begrepet der *mentality* gjøres til et poeng som *mentalitetsdelen* av styring, jf Dean 1999.



mellom *styringsrasjonalitet* og *styringskunst* og et fokus som er på praksis og ikke på ideer. Hammer tar også fram Utakers (2005) forslag om *styringslogikk*, *styringsmåte* og *styringsregime* som mulige norske oversettelser med styrker og svakheter. Selv har Hammer vært inne på begrepet *styringsform* som en brukbar oversettelse, men ender opp med å foreslå *styringsdiskurs* som et begrep som innebærer både ide og praksis (Hammer 2008).

I min tekst vil jeg stort sett holde meg til den engelske versjonen av *gouvernementalité*: altså *governmentality*. Det har blitt et innarbeidet begrep internasjonalt og brukes også i en norsk kontekst (f eks Madsen 2010, Ludvigsen 2006).

### ***Begrepets produktivitet og kompleksitet – governmentality studies***

Governmentality beskrives som en styringsform, en styringskunst eller en måte å styre på som har historiske forløpere. I andre sammenhenger betones begrepet som et konseptuelt skjema og som et analyseredskap. Begrepet har inspirert til en lang rekke studier som omfatter det en kan kalle en teknisk eller utførende side av styring og den mentaliteten som denne er omfattet av. Som jeg skal redegjøre for senere, er begrepet omdiskutert i analytisk sammenheng. Det gjøres et poeng ut av at *governmentality-studier* først ble fanget opp og tatt i bruk i engelsk-språklige kontekster, sannsynligvis på grunn av at Foucaults analyser av nyliberalismen ble aktualisert under Thatcher og Reagan i henholdsvis Storbritannia og USA (Simons & Masschelein 2007, Dean 1999). Nyliberalistiske ideer har siden 80-tallet fått økt innflytelse i alle deler av statlig styring og forvaltning, også i styring av utdanning. Governmentality-studier er derfor stadig aktuelle, også innenfor utdanningens område.

Mitchell Deans *Governmentality. Power and Rule in Modern Society* (1999) reknes å være en utgivelse som av flere oppfattes å markere *Studies in Governmentality* som egen disiplin innenfor flere fagområder. Burchell, Gordon & Millers *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (1991) anses også som banebrytende. Nicholas Roses *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self* (første gang utgitt 1989) reknes i tillegg som et viktig bidrag.

I følge Dean (1999) har den videre bruken av governmentality hovedsakelig to dimensjoner, hvorav den ene dimensjonen henspiller på hvordan vi tenker om styring – *mentaliteten*. Mentalitetsperspektivet forstås her som en kollektiv og tatt for gitt-tenkning om styring blant de som utøver styring. Styringsutøvelsen er bygd på *theories, ideas, philosophies and forms of knowledge that are part of our social and cultural products*. (Dean 1999:16) Governmentality omfatter maktteknologier som på diskret og indirekte vis bygger opp den enkeltes selvdisiplin og selvstyring. Viktig med denne arven etter Foucault blir i følge Dean (1999) å forstå styring som noe mer enn den statlige styring, som et mer generelt begrep for all kalkulert styring av menneskelig oppførsel. Denne brede forståelsen av begrepet har i følge Dean gitt virkninger. Den har formet nye underdisipliner i samfunns- og humanvitenskapene, både innenfor og på tvers av faggrenser, der måten det styres på, altså *the how of governing* er det sentrale. Der stilles det spørsmål om hvordan vi styrer og hvordan vi blir styrt. Problemstillingene gjelder forbindelsene mellom styringen av oss selv, styringen av andre og styringen av staten.

### ***Governmentality som Foucaults genealogiske undersøkelsen av styringsforhold***

Foucaults interesse for staten fra tidlig modernitet førte til undersøkelsene der governmentality-begrepet så dagens lys. Fra 1500-tallet vokste staten fram som en politisk struktur. Det skjedde endringer i styring i retning omsorg for befolkningens behov, i motsetning til det å opprettholde fyrstens makt i et territorielt viktig fyrstedømme (Foucault 2002). Foucaults analyser favner de spesielle mentalitetene, styringskunsten og regimene av styring og administrasjon som vokste fram i Europa fra tidlig modernitet. De styringsfenomenene han her ser, oppsummerer han avslutningsvis i følgende hovedpunkter i sin *governmentality*-forelesning:

Med regjering forstår jeg den helheten som dannes av institusjonene og prosedyrene, analysene og refleksjonene, overslagene og taktikkene som gjør det mulig å utøve denne spesifikke, men like fullt komplekse maktformen, og som har befolkningen som sitt fremste siktemål, den politiske økonomi som sin viktigste form for viten, og sikkerhetsanordningene som sin grunnleggende instrumentelle teknikk.

Med regjering forstår jeg for det andre den tendens, den kraftlinje som i hele Vesten uopphørlig og over lang tid leder til at den formen for makt som man kan kalle "styringen"<sup>10</sup>, blir viktigere enn alle de andre maktformene så som suverenitet og disiplin. Det dreier seg om det som på den ene side har ført til utviklingen av en hel rekke spesifikke styringsapparater, og på den annen utviklingen av en hel rekke vitener.

Endelig tror jeg man med regjering kan forstå den prosessen, eller snarer resultatet av den prosessen som fører til at middelalderens rettsstat, som på 1400- og 1500-tallet blir en administrasjonsstat, litt etter litt blir "regjerifisert".<sup>11</sup>(2002:68)

Denne tredelte oppsummeringen kan forstås som et omfattende forskningsprogram (jf Farsethås 2009). Det første leddet omhandler governmentality som styring i og av et samfunn ut fra visse mål, og med bestemte verktøy, praksiser og kunnskapsgrunnlag. Her menes det styring i vid forstand, inkludert befolkningen som gruppe. Dette er det analytiske grunnlaget for mange av dagens governmentality-studier. Det andre leddet dreier seg om endringene i styring i vestlige samfunn, fra å dreie seg om suverenens maktutøvelse og videre disiplineringssamfunnet til en *governmentalisert* styring, der et hovedpoeng for Foucault er den vitensdannelse som følger eller gir følge for denne formen for styring. Den politiske økonomis fødsel kobles til befolkningen som det springende punkt for organisering og befolkningen blir objekt for observasjon og viten. Det siste leddet handler også om statens historiske endring til at den i dag er blitt en styringsstat, "regjerifisert", altså governmentalisert, med de spesielle (indirekte) maktformene, med sikkerhetsanordninger som regulerer mulige handlingsrom og det særskilte kunnskapsgrunnlaget.

I følge Foucault oppsto styring som interesseområde i skjæringspunktet mellom en bevegelse i retning av statlig sentralisering, der det skjedde en viss institusjonalisering av spesielle kunnskaper, fagretninger og teknologier, og en samtidig bevegelse i retning av religiøs fragmentering og dissidens som innebar et brudd med religiøs tilknytning og påvirkning i styringsanliggender. Datidens sentrale styringsproblematikk kan illustreres i form av spørsmål som *hvordan bli styrt, i hvilken grad, mot hvilke mål, på hvilken måte* (Foucault 2002:40-41).

---

<sup>10</sup> Government uten hermetegn i engelsk versjon

<sup>11</sup> Governmentalized i den engelske versjonen

Foucault redegjør for framveksten av staten og styringskunstens forskjellige sider ved å undersøke historiske kilders omtale av styringsproblemet med utforskning av praktiske eksempler på styring. I forelesningene *Omnes et Singulatim I og II* (Foucault 2002) viser han det kristne hyrdetemaets, de nye diplomatiske og militære teknikkers, samt det administrative apparatet - *politiens* - betydning for *governmentaliseringen av staten* og styringen av individer i moderne tid.

Foucault påpeker nye fenomen som befolkning, statistikk, den politiske økonomis fødsel, samt at styring *kunne tenkes, forstås og beregnes utenfor suverenens juridiske ramme* (2002:62). Styringskunsten blomstret gjennom oppdagelsen av spesifikke problem angående befolkningen (befolkningsøkning) og av økonomien som et nytt virkelighetsnivå (nytt kunnskapsområde). Videre at familien opphører å være modell for styring, i stedet er det befolkningen og kvantifiserbare problem vedrørende befolkningen som påvirker hvordan det skal styres. Familien ble i stedet et nytt segment og et privilegert instrument for styring. Denne forskyvningen påpekes av Foucault som fundamental fra midten av 1700-tallet. På samme tid framstår befolkningen som styringens slutt mål. Instrumentene som styringen har til rådighet er på samme tid å finne i befolkningen, altså er befolkningen både kunnskapsområde, instrument og mål, som *et subjekt med behov og ambisjoner, men også som et objekt i styrets hender*. (2002:64) Foucault poengterer videre at disiplineringen får ny aktualitet fra det øyeblikk en forsøker å forvalte befolkningen. Det er en viktig nyansering når Foucault i forelesningen om governmentality sier at det ikke skjer en lineær og kronologisk overgang fra suverenitetssamfunn til disiplineringssamfunn og så til styringssamfunn, men at det i dagens styringsformer er et triangel mellom suverenitet, disiplin og styringsforvaltning<sup>12</sup>, der siktemålet er befolkningen og *hvis grunnleggende mekanismer er sikkerhetsanordningene*. (2002:67)

*Politien*, som knyttes til administrasjonsstaten, dreide seg om kunnskap og virkemidler for suverenens styring av befolkningen. Politien utvikler seg til et kunnskapsområde (*polizeiwissenschaft*) for vurderinger av statens mål og for hvilke aktiviteter en stat skal utføre (Dean 1999). I forbindelse med governmentality blir denne styringsmåten viktig da den sto for direkte og omfattende maktteknikk hvis

---

<sup>12</sup> Governmentality

effekter kunne være omdiskuterte. I følge Dean er dette grunnlaget for liberalismens kritikk av politien som styringsform. Den velkjente liberale styringstanke er at statens styring skal begrenses. Det forutsetter ansvarlige og individualiserte borgere, som også forstås og oppleves som frie. Den pastorale makten, eller hyrdemakten, blir videre et nøkkelbegrep til å forstå formingen av det ansvarlige og selvstyrte subjekt.

### ***Governmentality og det pastorale***

Flere ganger viser Foucault til det katolske og protestantiske *hyrdetema*; om styring av sjeler og oppførsel, som et bakteppe for governmentality. Neumann (2003) mener at Foucault med hyrdemakt påpeker en vesentlig side ved framveksten og styringen av moderne stater som hovedtradisjonen i politisk teori har oversett. Neumann viser at hyrdemakten blir sentral ettersom *den viser hvordan regjering av selvet og regjering av det samfunnet som nå skulle vokse frem, er intimt forbundet* (Neumann 2003:37). Den innvedde trefoldigheten makt, kunnskap og subjekt er også til stede i hyrdetemaet. Gjennom omsorgen for andre var målet i utgangspunktet frelse i den neste verden. Den pastorale makten kunne være en befalende makt, men et særtrekk var villigheten til å ofre seg for *flokkens* liv og frelse. Denne makten omfatter også *hvert enkelt individ* – hele livet, ikke bare *flokken*. En betydningsfull side ved den pastorale makten er kunnskapselementet, at makten forutsetter en intim og detaljert kjennskap til individets tanker, sjelsliv og innerste hemmeligheter gjennom bekjennelsen – *it implies a knowledge of the conscience and an ability to direct it* (Foucault 1983:214), og er på denne måten knyttet til en sannhetsproduksjon om individet av individet selv. Fra dette grunnlaget har den pastorale makten transformert seg over i moderne styring, med velferdsstatens ordninger som det beste eksempelet: Frelsen skal nå skje i denne verden i form av sikkerhet, god helse og velferd som sikrer et godt liv. Mange utøver denne pastorale makten<sup>13</sup> og den fant ny grobunn i et mangfold av institusjoner i velferdsstaten. Kunnskapen som skal til for å utøve denne makten er utviklet videre på bakgrunn av den pastorale maktens to roller, hele *flokken* (befolkningen) som statistisk sammenligningsgrunnlag og introspektive kvalitative studier i forhold til

---

<sup>13</sup> I jobbsammenheng; offentlige funksjonærer i NAV, psykologer, sykepleiere, lærere osv.

individet og dets *bekjennelser*. Med den pastorale makten inkluderes subjektivering i governmentality. Denne makten former individets tenkemåter, ferdigheter og vaner, og medvirker til en konstituering av selvet og en selvstyring gjennom selvteknologiene. Å inkorporere hyrdens måte å være på blir en vei til selvstyring, samtidig som vi ser omsorgen for befolkningen (flokk) i moderne statsstyring, der også *hver og en* av oss skal føres til frelse i alle livets aspekter og at *hyrden* her har en kontinuerlig plikt til å *lede og frelse* (Neumann 2003).

## **2.2. Governmentality og makt**

Sentralt hos Foucault og sentralt i governmentality, er makt. Med governmentality kobles en statlig styringsmakt til en analyse av makt som hos Foucault hadde konsentrert seg om maktrelasjoner og maktteknologier. Foucault sier at staten ikke skal forstås som en spesiell form for maktutøvelse i dagens samfunn, men som en maktutøvelse alle andre former for maktrelasjoner må forholde seg til gjennom offentlige institusjoners inngripen i det sosiale:

... not because they are derived from it; it is rather because power relations have come more and more under state control (...), one could say that power relations have been progressively governmentalized, that is to say, elaborated, rationalized, and centralized in the form of, or under the auspices of, state institutions. (1983:224)

Vågan og Grimen (2008) setter Foucaults maktanalyser i perspektiv mot mer tradisjonelle maktteorier og maktanalyser. Fram til midten av 70-tallet dreide maktanalyser seg om hvordan aktører påvirkes gjennom sanksjoner og ressurser som maktmiddel. Etter hvert har det kommet til at makt kan ses i kommunikasjon, språk og strukturer. Maktteorier og maktanalyser har i hovedsak funnet sitt feste og blitt utviklet innenfor fagdisipliner som har beskjeftiget seg med styring på et metanivå, f.eks statsvitenskap og sosiologi<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>En artikkel av Simon Gunn (2006) tar for seg endringer i oppfattelsen av makt innenfor samfunnsvitenskapene og i politiske analyser og ser disse i forhold til Foucaults maktperspektiv. Gunn bygger på Lukes (1974) identifisering av tre syn på makt i politiske analyser. Med det endimensjonale synet på makt forstås makten å ligge hos de som hadde størst myndighet om det var en tydelig

Hvordan kan så Foucaults maktbegrep forstås? Ofte blir Foucault sitert på at han ikke ville utforme en ny maktteori, hans interesse var maktanalysen. Selv om han ikke avviser makt som knyttet til eller utøvd av en stand, klasse, overordna autoritet eller struktur, er ikke det Foucaults hovedinteresse. Med governmentality ser vi det sentrale og særpregede i Foucaults maktanalyser; koblingen mellom makt og kunnskap, makt i relasjoner og makt som omfatter flere analysenivåer, fra individ til samfunn, og hvordan subjektet konstitueres gjennom makt og kunnskap. Mange tolker Foucaults maktkonsept jamfør den mer allmenne forståelsen av makt; makt som undertrykkende, befalende, bindende, noe som hører til en institusjon eller person, som det å ha makt over noe. Foucaults maktbegrep er komplekst og må stadig fortolkes, forklares, presiseres og nyanseres. Umiddelbart virker det engelske ordet *power* mer dekkende i forhold til det dynamiske i Foucaults makt. *Power* kan både bety det som korresponderer med den konvensjonelle oppfatningen av ordet makt, som makt over, eller makt i forhold til noe. *Power* har også en mer hverdagslig betydning i form av *kraft* (*force*, eller energi)<sup>15</sup>. Foucault sier at utøvelsen av makt ... *is a way in which certain actions modify others* og at makt *exists only when it is put into action* (1983:219). Han understreker også at *power (...) is above all a relation of force* (1976:351).

---

interessekonflikt. Det todimensjonale synet innebar i tillegg et syn på makt som en evne og mulighet til å definere den politiske agenda, altså hvilke saker som åpent kunne være gjenstand for konflikt, men at makt også innebar at politisk konfliktfylte saker ikke ble løftet opp fra det skjulte. Et tredimensjonalt syn på makt gikk videre og utfylte makt som en politisk prosess til også å innebære makt i form av gruppeadferd og institusjonspraksiser av en viss struktur og form, som ikke trengte å være fremme eller synlig i en spesifikk konfliktsituasjon av politisk art. Denne tredimensjonale forståelsen av makt basert på Lukes (1974) stemmer i følge Gunn godt overens med Gramscis forståelse av makt som *hegemoni*. Hegemoni innebærer at noen livsformer, sosiale, økonomiske og økonomiske strukturer ble ansett som sunn fornuft av de fleste i samfunnet. En generell enighet omkring disse spørsmål kan ikke være resultat av overtalelse og propaganda, men må stadig reforhandles, sikres og vinnes på nytt under skiftende historiske forhold. Med kontrast til det en- og todimensjonale synet på makt, er den mest effektive bruken av makt, i følge Lukes, å forsøke å forhindre at åpenlyse konflikter oppstår (Gunn 2006).

<sup>15</sup> Germeten har også merket seg dette: *Etter min vurdering vil styrken og det potente ved makten, som produserer, genererer og sirkulerer i relasjoner, situasjoner og i felt, ligne mer på kraft, enn makt slik ordet brukes i norsk dagligtale. Kraft eller energi er også en annen betydning av ordet power på engelsk.* (2002:40)

Foucault på originalspråket er muligens oppklarende i forhold til maktbegrepets nyanser. I sin oversettelse av Foucaults forelesninger *Sikkerhet, territorium, befolkning* til dansk sier Bundgaard/Sestoft: *Man bør også være opmærksom på, at mange substantiver på fransk (også) har en mer dynamisk og mindre entydig tingslig betydning end på dansk, således at "regjering" ofte skal forstås som aktiviteten at regere.*

Jeg forholder meg til at Foucaults maktbegrep innebærer *kraft* og *dynamikk*<sup>16</sup> og at makt forstås som prosessuelt, relasjonelt, produktivt og allestedsnærværende. I *Seksualitetens historie, Vol.1*, sier Foucault dette:

Makten er overalt. Dette skyldes ikke at den omfatter alt, det skyldes at den kommer alle steder fra. (...) Man må utvilsomt være nominalist: Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn. (1999:104)

I forelesningen om governmentality sier Foucault at maktens særskilte kjennetegn er at mennesker forsøker *mer eller mindre fullstendig - og aldri på en uttømmende måte - å bestemme andre menneskers oppførsel*. Foucault fortsetter: *Makten er ikke annet enn en særegen type relasjoner individer i mellom, og disse relasjonene er spesifikke*. Videre avgrenser Foucault makt mot tvang: *Når et individ har muligheten til å forbli fritt, hvor begrenset dets frihet enn måtte være, kan makten underkaste det styring. Der det ikke finnes kapabilitet til å nekte eller gjøre opprør finnes det ikke makt*. (Foucault 2002:113-114) I denne friheten ligger muligheter til alternative reaksjoner og motstand mot makten. Motstand er nødvendig for at makten skal fungere (produktivt), og motstand synliggjør og bidrar til maktens relasjonelle og kontinuerlige karakter.

### ***Den produktive makten***

I Foucaults søkelys ses makt som noe som tilskynder og produserer heller enn befaler og forhindrer, og det er maktens praksiser og dens produkter som Foucault undersøker. Makten analyseres som en makt som utøves – altså som *en maktens hvordan* (Foucault 1999) eller sagt på en annen måte, dens praksiser. Makt er altså i

---

<sup>16</sup> Hunt og Wickham (1994, her Kendall og Wickham 1999) tegner et kraft/makt-bilde med sin maskinkraft-metafor. Der viser de til at *power* som et teknisk begrep innebærer en ufullstendig eller noe fordreid (imperfect) prosess i overføring av energi gjennom en maskin eller et elektrisk apparat, som igjen får sin *power* fra energikilder som bensin, kull, vatn eller atomkraft. Vår forståelse av hvordan denne prosessen virker innebærer at vi er klar over at maskinene virket et visst tidsrom, at noe alltid kan gå galt osv.: *The only perpetual aspect of the process is the perpetual process of keeping the process going. In these examples power is the process of 'keeping things going', it is not a 'thing', in the way fuel or electricity is.* (Kendall & Wickham 1999:48-49)



Foucaults betydning ikke en spesiell struktur som påtrykkes fra oven, men en relasjon som inngår i og påvirker alle andre relasjoner, selv på det laveste nivå. Foucault sier at makt i denne forstand i mindre grad er en konfrontasjon mellom motsetninger, men mer et spørsmål om styring, slik styring forstås i regjeringsbegrepets brede betydning (jf Foucault 2008), der makt utøves gjennom en strukturering av mulige handlingsfelt (Foucault 1983). Når vi utøver makt over andre, så øver vi innflytelse på feltet de kan utfolde seg i – samt at vi forsøker å veilede eller styre mulige handlingsmåter. Vi tar ikke bare for oss de handlinger de har gjort/gjør, men vi tar også høyde for de framtidige handlinger de eventuelt kunne tenkes å foreta seg: *In effect, what defines a relationship of power is that it is a mode of action which does not act directly and immediately on others. Instead it acts upon their actions: an action upon action, on existing actions or on those which may arise in the present or the future.* (Foucault 1983:220)

Maktens produktive virkning kan også sees i lys av problemene som oppsto i kjølevatnet av at en økende befolkning i modernitetens tidsalder krevde nye løsninger. Maktens *hvordan* kom i form av nye "ubetydelige" teknikker, nye praksisformer og nye institusjoner. *Disiplinen* ble en maktform med virkemidler for å holde en sosial orden i befolkningen; de skulle forhindre spredning av smittsomme sykdommer og lovløse tilstander. De nye praksisene ga også løsninger på utfordringen med mange barn og unge i opplæring, og fikk sin form i skolen som institusjon. Å produsere for en voksende befolkning krevde disiplinens effektive metoder (Foucault 2001). Disiplinen har historisk sett vært et virkemiddel i en grov og konkret form, i form av eksemplariske fysiske avstraffelser og offentlige henrettelser. Etter hvert ble de disiplinære praksiser forfinet og kunne sees i hele samfunnet. Praksisene fikk positive mål knyttet til vekst og vedlikehold av samfunns - "maskineriet" (Steinsholt 1994). Disiplinen har store nyttevirksomheter; vi blir dugelige, føyelige, forbedret – og normaliserte (Foucault 2001).

Institusjoner som skoler (og sykehus, fengsel) bygger finmaskede nett av disiplinerende påvirkning, slik som Foucault blant annet viser i *Overvåkning og straff*. Her undersøker Foucault hvordan disiplinen vokser fram og brer om seg fra 1600-tallet, og hva dette innebærer av forandring av det sosiale. Ved å analysere disiplinen tydeliggjør Foucault svakheten og det utilstrekkelige ved den alminnelige oppfattelse

av makt som noe som oppfattes som å være en evne til å befale over andre og tvinge dem til å adlyde. Disiplineringsens finere virkemidler skjer gjennom kroppen og bygger på fragmentering – eller oppdeling – av tiden, rommet og kroppen(e). *Bent-hams Panopticon er denne sammensetningens arkitektoniske skikkelse*, sier Foucault (2001:179). Med tanke på overvåkning, inndeling og adskillelse blir denne arkitektoniske utforming et eksemplarisk bilde på mentaliteten. Teknikkene som kontrollerer kroppen er begynnelsen på individualisering. Foucault sier: *Uten andre fysiske virkemidler enn arkitektur og geometri innvirker den direkte på individene. "Den gir makt over tanken."* (Foucault 2001:184) Med å ordne en kroppslig disiplin blir mennesket og dets psyke formbart, og tilpasningsdyktighet, muligheter for og vissheten om at en kan bli en forbedret utgave av seg selv, er den gode hensikt.

### ***Biomakt og governmentality***

*Biomakt* er et maktbegrep som først kommer til syne i Foucaults forelesninger *Society Must be Defended* (1975-1976) og i *Vilje til viten*, det første bindet i *Seksualitetens historie*, som ble utgitt i 1976. I forelesningene han ga i 1977-1978 (*Sikkerhet, territorium, befolkning*) kobler han biomakt til governmentality. *Det dreier seg om nye teknikker for å maksimere livet*, sier Foucault (1999:136). Biomakt blir et uunnværlig og produktivt element i kapitalismen, ikke ved å presse krefter ut av undersåttene, men med biomakten

å stimulere, forsterke, kontrollere, overvåke, forøke og organisere de kreftene den underlegger seg: en makt som heller er innrettet på å produsere krefter, få dem til å vokse og samordne dem, enn en makt som er henvist til å demme opp for dem, avlede dem eller ødelegge dem. (Foucault 1999:149)

Denne makten over livet er utviklet fra to konkrete hovedformer makt som er forbundet med hverandre. Fra disiplinens maktformer med individets kroppslige dressur og skjerping av ferdigheter, og senere menneskeartens kropp gjennom regulering av befolkningen. Med disse to hovedformene som biomakten er utviklet

omkring beleires livet fra begynnelse til slutt: *forplantningen, fødslene og dødeligheten, helsetilstanden, levealder, levetid med alle de omstendigheter som kan få disse faktorene til å variere; disse tas hånd om av en rekke inngrep og regulerende kontrollformer: en befolkningens bio-politikk.* (Foucault 1999:152) Foucault (1999) sier at en maktteknologi som konsentrerer seg om livet har et *normaliserende* samfunn som resultat. En makt

som har som oppgave å ta hånd om livet vil trenge kontinuerlige, regulerende og forbedrende mekanismer. (...) å fordele det levende på verdiens og nyttens område. En slik makt må kvalitetsbestemme, måle, vurdere og hierarkisere (...). Den trenger ikke å trekke opp et skille mellom undersåtter som adlyder herskeren og dem som er hans fiender; den foretar fordelingene omkring normen. (Foucault 1999:157)

En konsekvens ifølge Foucault er at *normens virkemåte får økt betydning på bekostning av det juridiske lovsystem.* (1999:157) Negative lovmessige sanksjoner som dødsstraff må vike for normenes mer positive virkemåte. På den andre siden ses jussen igjen *i et kontinuum av innretninger (medisin, administrasjon osv.) som framfor alt har regulerende funksjoner.* (Foucault 1999:158) At normene installeres er en effektiv måte å styre på og *governmentality* som styringsform forutsetter at subjektene har internalisert de nødvendige normene.

### ***Governmentality – både maktteknologier og selvteknologier***

Marshall (1996) argumenterer for at makt i et *governmentality*-perspektiv bør vies større oppmerksomhet i utdanningsforskning. En nærmere utforskning av teknologiene som i følge Marshall utgjør *governmentality*, vil kunne vise oss hvordan det moderne subjektet blir konstituert og hvordan det konstituerer seg selv innenfor den styringstenkning vi i dag ser i skolen og i offentlig sektor forøvrig. Marshall (1996) mener at *maktteknologier* og *selvteknologier* ikke bare handler om en konstituering av selvet, men at teknologiene utgjør *governmentality*, i det han viser til det Foucault sier om å undersøke teknikkene brukt *to make of the individual a significant element of the state* (Foucault 1988, her Marshall 1996:112), altså den viktige forbindelsen mellom individenes styring av seg selv og statens styring.

Maktteknologier *determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination* (Foucault 1988a:18), noe som innebærer en objektivering av subjektet og en målrettet påvirkning. *Selvteknologier* gir individene muligheter til, ved egen hjelp eller ved hjelp av andre, å utøve handlinger overfor (og dette siteres ofte i sekundærlitteraturen) *their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.* (Foucault 1988a:18) Teknologiene opptrer sammen og de dreier seg om mer enn det å oppøve ferdigheter; med øvelse tilegner individet seg, eller oppnår, spesielle holdninger og sinnstilstander.

*Makt- eller disiplineringsteknologiene* kjenner vi igjen fra Foucaults analyser i *Overvåkning og straff*. Teknologiene er rettet mot at individene skal føre nyttige, tilpassningsdyktige og aktive liv (Foucault 1988a). De disiplinære teknologiene er rettet mot kroppen, men trenger inn i *sjelen* (Steinsholt 1994:215). Som tidligere beskrevet bygger de disiplinære teknologiene på fragmentering, eller oppdeling, av tiden, rommet og kroppen(e). Slik skulle psyken gjøres lydig, og mennesket formbart. Men, som Steinsholt videre påpeker, disse teknikkenes virkning avhenger av *selvteknologiene*. Gjennom selvteknologiene internaliseres de disiplinære normer og regler. Dermed blir interaksjonen mellom disiplineringsteknologiene og selvteknologiene viktig. Det som forbinder disse teknologiene er utøvelsen av makt på/mot kroppen; dens krefter og ferdigheter skal transformeres i individualiseringens prosesser, og kroppen og dens forskjellige begjær og drifter skal endres gjennom konstruksjonen av selvet. Selvteknologiene innebærer en styring og en forvaltning av seg selv. Der denne selvstyringen tidligere ble gjort innordnet presteskapets ritualer og ut fra en allmektig og altseende guddom, er det nå andre virkemidler og andre sannheter som styrer menneskenes adferd og selvoppfatning, vi kan sies å være vår egen gud og vår egen hyrde rettet mot frelse i denne verden, bestående av god helse, egen velferd og sikkerhet.

### 2.3. Governmentality som kunnskap og viten

Menneskers styring av mennesker forutsetter en spesiell form for rasjonalitet og er ikke en instrumentell voldshandling. Det en må gripe fatt i, mener Foucault, er *formen for rasjonalitet som er virksom der og da* - og med påfølgende spørsmål *hvordan rasjonaliseres maktrelasjonene?* (Foucault 2002:114) I sine historiske analyser viser Foucault maktteknikkens og maktrelasjoners sammenveving med kunnskap, at maktteknologier innebærer rasjonalitet. Denne forbindelsen finnes også i *governmentality*; direkte i begrepet (jf Dean 1999) og i vekten som gis beskrivelser av det spesielle kunnskapsgrunnlaget i framveksten av moderne styringsformer (Foucault 2002). Allen (2010) påpeker at det er kunnskapens virkning i et maktfelt som først og fremst opptok Foucault, ikke dens forhold til sannhet.

Når maktutøvelse og kunnskapsutvikling står i relasjon til hverandre gjelder dette også for "hjelpende" og "progressiv" kunnskap. I følge Foucault er ikke human- og sosialvitenskapene i stand til å stå på egne ben, de er uløselig forbundet med det moderne samfunnets institusjoner (Hultqvist 2004 a). Dette betyr at kunnskap og viten(skap) ikke kan ses uavhengig makten og institusjonelle ordninger og gå for å være nøytral innsikt. Makten bringer fram interesseområder og sannhetsritualer. Individet, og kunnskap om individet, konstrueres gjennom maktens produktivitet (Foucault 2001). Governmentality-studier viser at den moderne velferdsstatens inngrep i menneskets livssituasjon kan kobles til humanvitenskapelige ideer og kunnskap, gjerne gjennom visjoner og program utformet av eksperter. I velferdsstatens ordninger og institusjoner, f eks i skoler og barnehager, gir kunnskap begrunnelser for tiltak. Tiltakene blir videre reflektert over, evaluert og kan bli forsket på - med påfølgende produksjon av ny kunnskap.

Foucault redegjør i første bind av *Seksualitetens historie* for hvordan forskjellige disiplineringmetoder og teknologier konstituerer "kjønn" og "seksualitet" som et produkt skapt i et nettverk av maktrelasjoner og i ulike praksiser av historiske, geografiske, sosiale og institusjonelle opphav (Schaanning 1999). I bokas etterord omtaler Schaanning *motstandens* produktive virkning i forhold til kunnskapsutvikling med et eksempel fra pedagogikkens område. Som en forutsetning ligger tanken om at motstand er noe som tilhører maktens virkeområde, en motstand som makten

trenger for å fungere. Hadde ikke barn vært gjenstridige i forhold til våre forsøk på disiplinering, oppdragelse og opplæring, hadde det ikke blitt produsert planer, innretninger og prosedyrer som blir brukt overfor barn. Lærerne registrerer og vurderer barnas adferd, kunnskapstilegnelse og resultater. Tiltakene evalueres, og viten samles. Dette kan bli grunnlag for nye tiltak: *Hele det nettverket av tiltak som settes i verk for å disiplinere, oppdra og lære opp barn kan bare fungere fordi det ikke fungerer bra.* (Schaanning 1999:196)

Etablerte forestillinger i vitenskap og institusjoner bidrar videre til å bestemme menneskets selvoppfatning og deres handlinger. Foucault sier:

My objective for more than twenty-five years has been to sketch out a history of the different ways in our culture that humans develop knowledge about themselves: economics, biology, psychiatry, medicine, and penology. The main point is not to accept this knowledge as face value but to analyze these so-called sciences as very specific "truth-games" related to specific techniques that human beings use to understand themselves. (Foucault 1988a:17-18)

En av disse teknikkene er *bekjennelsen*, som vi ser videreført i humanvitenskapenes metoder, både i psykologisk og psykiatrisk virksomhet, i skoleverdenen og i forskernes intervjumetoder (Toll & Crumpler 2004). Som vi skal se er sannheter om seg selv som kommer fram gjennom selvbekjennelser og refleksjon, med på å forme mennesket, også av individet selv, gjennom subjektiveringsprosessen.<sup>17</sup>

#### **2.4. Subjektet i governmentality**

Foucault viser i sin forskning hvordan subjektet konstitueres i en historisk ramme, i tid og rom, innenfor forskjellige diskurser og sannhetsregimer – og med forskjellige teknikker (jf Foucault 1988a:18). Om subjektet utdyper Foucault i *The Subject and Power*:

---

<sup>17</sup> Jeg har ikke skilt mellom Foucaults to kunnskapsbegreper *savoir* og *connaissance*. I engelskspråklig sekundærlitteratur brukes hovedsakelig *knowledge*-begrepet om begge. Jeg ser at nyansene her er interessante i forhold til subjektets konstituering. Noe unyansert kan det sies at *savoir* er kunnskapen subjektet selv aktivt skaper, og som endrer subjektet. *Connaissance* er kunnskapen subjektet overtar som heller bidrar til å stabilisere subjektet. (Foucault (1980), her Jackson og Mazzei (2012))

*My objective (...) has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects (1983:208).* I Foucaults tidlige arbeider kan subjektet forstås til å være underlagt determinisme. De disiplinære maktteknologienes målretting og objektivisering, med den hensikt å skape nyttige og medgjørilige kropper, beskrives for eksempel i *Overvåkning og straff*.

Foucaults bevegelse i retning å tillegge subjektet mer del i egen subjekt dannelse kan sees i de to betydningene han legger i subjekt: *Subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to.* (Foucault 1983:212) Individets selvrefleksjon gjennom bekjennelsen og kroppslige teknikker står fram i den siste delen av Foucaults forfatterskap som en mulighet og en måte for *creating a different kind of relationship to self* som ikke er tilknyttet en determinerende normalisering (Brown & Stenner 2009:162). Veyne (2010) beskriver i tråd med Foucaults deterministiske anslag hvordan subjektet konstitueres innenfor sin tid, men likevel at subjektet i kraft av tenkning kan danne seg et perspektiv på sin situasjon og videre gjøre motstand ved å tenke annerledes: *The subject, engendered by the set-up of his period, is not sovereign but a child of his time. One cannot become absolutely any subject at absolutely any time. On the other hand, one can react to objects and, thanks to thought, one can step back and gain a perspective on them.* (2010:103-104)

Med perspektiv på subjektet i governmentality blir begrepet *selvteknologier* betegnende på subjektets evne, mulighet og teknikker for handling og selvskapelse. Det kantianske spørsmålet *hva er vi* - med presiseringen *i dag*, var utgangspunkt Foucaults interesse for selvteknologier. Foucault spør: *How did we directly constitute our identity through some ethical techniques of the self which developed through antiquity down to now?* (Foucault 1988b:146) Foucault så likheten mellom flere av dagens selvteknologier med dem han fant beskrevet i tekster av filosofer i antikkens Hellas og videre i tidlig kristendom i det romerske riket og fram til moderne tid. Opprinnelig var det en forbindelse mellom påbudet om *omsorg for seg selv (to take care of oneself)* og det senere mer vektlagte *kjenn deg selv (know yourself)*. Det siste fikk etter hvert en forrang gjennom den kristne bekjennelsen og det kartesianske skillet mellom kropp og sjel, som ga bevisstheten et fortrinn. Bekjennelsen oppfordrer til å bli kjent med sine

innerste tanker. Den kunnskap og *sannhet* om selvet som slik bringes fram blir en autoritet, en kunnskap om seg selv som individet underkaster seg.

Foucault viser at *omsorg for seg selv* gjennom tiden fikk en obskur klang og ble forbundet med umoral (Foucault 1988a:19,22). I antikken var *kunnskap om seg selv* et produkt av nødvendigheten av å ha *omsorg for seg selv* (og sitt bysamfunn). Å ha omsorg for seg selv er en etisk handling. I tidlig kristen tid ble praksisen med å ta vare på seg selv, som også innbefattet å ha kunnskap om seg selv, sett som en måte å ære Gud på. Det obskure og umoralske som etter hvert sees i ideen om å ta vare på seg selv, forklarer Foucault ut fra transformeringen av religiøse, moralske og filosofiske prinsipper, der selvfornektelse ble veien til frelse, og det moralske i det å først og fremst ta vare på seg selv, avvises. Standarder for moralsk oppførsel ble enten satt av autoriteter (kirken) eller laget i et moralsk fellesskap med tanke på et felles beste. Og, som sagt, det filosofiske prinsippet om det tenkende subjektet som utgangspunkt for all viten, forsterket forrang til prinsippet *know yourself*.

Med at *kunsten å leve*<sup>18</sup> inneholder etiske og estetiske element, med *omsorg for seg selv* kroppslig, mentalt og moralsk innebærer dette en gjennomført og gjennomtenkt måte å leve på. Det etiske aspektet kommer til syne i subjektets evne til å skape seg selv og å styre seg selv. Dean (1999) viser i denne sammenheng til at Foucault spiller på mange forståelser av begrepet *to conduct* – også hvordan dette skjer i praksis. Dean påpeker at vi ser den *etiske eller moralske* siden av begrepet *conduct*, når vi betrakter *to conduct* i den refleksive verbformen: *to conduct oneself*, å styre seg selv (Dean 1999:10).

Brown og Stenner (2009) benytter Rose (1985;1989;1986) som eksempel på at det er en tendens til å koble governmentality til en dominerende og disiplinerende maktform som overser individenes mulighet og kapasitet for motstand og selvskaping, den prosessen som kan ses i begrepet *care for the self*. Foucaults arbeider er i mange sammenhenger, også hos Rose, brukt som ammunisjon i kritikk av det som kalles *psy-disiplinene*.<sup>19</sup> I Rose sin kritikk av psykologi ses individet som en skyteskive eller et mål for evaluering og styring, der normer og sannhet skrives inn i subjektet

---

<sup>18</sup> *technē tou biou*; oversettes i engelskspråklige Foucault-litteratur som *aesthetics of existence/art of living*, her Brown & Stenner 2009:164

<sup>19</sup> For eksempel psykologi



gjennom psykologiens praksiser. Her er det maktteknologiene som virker, en rett fram disiplinering, basert på normer som passer til krav i det kapitalistiske samfunnet. Gjennom diskursiver rammer i en gitt praksis innstilles normene i objektet. Mot dette ser Brown og Stenner i Foucaults arbeider en arv fra Canguilhem. Objektet i en praksis har en kapasitet (som Canguilhem betegner *biologisk*) til å hankes med mange forskjellige former for normative aktiviteter: *The practice then produces or recruits this prior capacity for normativity on the part of the object in the formulation of its own norms.* (2009:159) Individet har en stor kapasitet til å forholde seg til normativitet; *the ability to become attuned to a range of possible norms* (2009:160). I følge Canguilhem er ikke normalisering (bare) et problem, men en mulighet. Problemet med psydisiplinene er, med Brown og Stenners tolkning av Canguilhem, at de ikke er normative nok, at de ikke er i stand til å spille på og vekke individets kapasitet for normativitet, eller med andre ord; kapasitet til kritisk å vurdere og å reflektere som en del av *kunsten å leve*. Nyoppdagelsen av *omsorg for seg selv* avdekker en form for frihet gjennom selvtteknologiene i en *continuous elaboration or 'becoming' of our capacities of normativity which are realised - or as Bergson would say - actualised.* (Brown & Stenner 2009:169) Denne friheten er ikke den klassiske versjonen av personlig frigjøring: *It is the freedom to make oneself through a continuous exposure (...).* (Brown & Stenner 2009:173) Altså et kontinuerlig arbeid på seg selv, med sitt *selv*, gjennom sitt forhold til omgivelsene. I ideen *care for the self* så Foucault muligheter for selvet å overskride makt, objektivisering og subjektiveringspraksiser, han så muligheten til en mangfoldig selvkreering. Foucault beskriver tenkning som en original og kreativ respons, en unik hendelse, i forhold til sosiale determinanter. At vi skapes av relasjoner og "ikke er en substans", borger også for uendelige muligheter, ifølge Olssen (2006). I *care for the self* ligger også muligheten til å bli et *politisk* menneske i en demokratisk kontekst. Olssen sier det slik: *The care of the self thus posits a politically active subject, involving practices of the self that include governance as well as problems of practical politics.* (Olssen 2006:167) Mange tar utgangspunkt i Foucault i diskusjoner om subjektets frihet og dets mulighet for autonomi. Med Foucault kan vi se/si at frihet alltid er i forhold til noe. Frihet er i Foucaults forståelse ingen universalitet, og relasjonen mellom makt og frihet kaller Foucault et spill (*game*, her Foucault 1983:221). Foucault sier: *Freedom is never anything*

*other - but this is already a great deal - than an actual relation between governors and governed, a relation in which the measure of the "too little" existing freedom is given by the "even more" freedom demanded.* (Foucault 2010:63) Maktens funksjon er avhengig av subjekter som er i stand til å handle og reagere med flere muligheter åpne (Foucault 1983). I dette ser vi også det tvetydige i Foucaults frihetsbegrep: *Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free.* (Foucault 1983:221)

Det moderne opplysningsprosjekt skulle frigjøre oss fra dogmenes betydning og undertrykking. Med sin kritikk av opplysningsprosjektet viste Frankfurterskolen at også her fantes et potensial for undertrykkende mekanismer. Foucault tar dette et skritt videre. Han mente at det var stadig mer viktig at vi med filosofi som kritisk analyse problematiserer det kantianske spørsmålet om *hva vi er - at this very moment* (Foucault 1983:216). Eller heller, som han fortsetter, *avvise hva vi er*, som han knytter til sentrale element i governmentality. Han oppfordrer oss til å forsøke å tenke oss hva vi *kunne ha vært* uten følgende politiske "double bind":

... which is the simultaneous individualization and totalization of modern power structure.

The conclusion would be that the political, ethical, social, philosophical problem of our days is not to try to liberate the individual from the state, and from the state's institutions, but to liberate us both from the state and from the type of individualization which is linked to the state. We have to promote new forms of subjectivity through the refusal of this kind of individuality which has been imposed on us for several centuries.(Foucault 1983:216)

Altså en avvisning av det frigjorte, autonome subjekt som er knyttet til og samtidig en forutsetning for moderne statlig styring.

## **2.5. Governmentality og nyliberalisme**

Gjennom sine genealogiske arbeider påpeker Foucault at i *liberalismens* historie ligger en kritikk av, en korleksjon av og en motstand mot statlig styringskunst. Et fritt marked ser Foucault som et åsted eller en test for liberalismens ønske om begrenset styring. Liberalismen forsøkte å holde *a free space of the market within an already given political society, as in the liberalism of Adam Smith and the eighteenth century.* (Foucault

2010:131) Liberalistisk motstand og kritikk eksemplifiserer det Foucault (2008) kaller *governmentality-kriser*, det er når motstanden mot en form for styring vokser fram. Foucault fant *nyliberalismens* framvekst så interessant at store deler av hans forelesninger våren 1979 er viet nyliberalismens røtter, teknologier og det nyliberale subjekt. I nyliberalismen så han noe annet, ikke en motstand mot (statlig) styring, men at den klassiske liberalismen hadde gjennomgått flere transformasjoner, slik at markedøkonomien ble modell for all styring: *So it is not a question of freeing an empty space, but of taking the formal principles of a market economy and referring and relating them to, of projecting them on to a general art of government.* (Foucault 2010:131) Altså ikke det klassiske liberale idealet om mindre (statlig) styring, men at økonomismen blir den nye styringskunsten.

Som Hamann (2009) påpeker, det ville nok vært fåfengt å få Foucault til å vurdere om nyliberalisme var "good" eller "bad". Det som Foucault sier er at *neoliberalism is really something else*, slik at vanlige kritiske analyser og referanserammer ikke holder til å undersøke fenomenet (Foucault 2010:130). Read påpeker at Foucault tar på kornet det flere ser som spesielt ved nyliberalismen; *the manner in which neoliberalism is not just a manner of governing states or economies, but is intimately tied to the government of the individual, to a particular manner of living.* (Read 2009:27)

Forelesningene som tar opp nyliberalismen som tema hadde som ramme forbindelsen mellom liberalisme og biopolitikk. Biopolitikk omhandler administreringen av befolkningens livsprosesser med hensyn til sunnhet, hygiene, fødsels- og dødsrate og genetikk (Foucault 1999). I en *liberal* styringsform spilles sikkerhet mot frihet; det handler om å ta vare på individenes og befolkningen egeninteresse og drivkraft, men at det må skje en styring av disse kreftene for å unngå at befolkningens velferd trues. *The problems of what I shall call the economy of power peculiar to liberalism are internally sustained, as it were, by this interplay of freedom and security*, sier Foucault (2010:65). Biopolitikkens sikkerhetsanordningene, i form av begrensninger og kontroll, er derfor liberalismens janusansikt. De sikkerhetsskapende foranstaltningene er et kjennetegn ved en moderne velferdsstat, men samtidig har utviklingen vært at individene pålegges et økende ansvar for sin egen sikkerhet. Også Dean (1999) påpeker sammenhengen og spenningen mellom biopolitikk og

liberalisme. Liberalismen fungerer som en kritikk som setter grenser for biopolitikkens omfang. Biopolitikk skal samtidig sikre kapitalens avkastning, sett som en investering i menneskekroppen og videre i den oppvoksende slekt i form av omsorg og oppdragelse fra foreldrenes side. Dette er hva Foucault kaller *educational investments* i vid forstand (Foucault 2010:229).

Foucault plasserer sikkerhetsanordningene som en ny disiplineringsmekanisme. Sikkerhetsanordningene tar i betraktning *hva som kan skje*, basert på statistisk kunnskap og ordner en beredskap i hensikt å behandle hva det måtte være. Hensikten er å unngå ødeleggende konsekvenser, kanskje kan de til og med virke positivt (Raffnsøe m fl 2009). I spillet mellom frihet og sikkerhetsreguleringer er det nødvendig med elementer av frihet *for å styre seg selv*, for dermed å sikre en moderne (begrenset regulerende) styring. Her kommer reguleringen av mulige handlingsrom inn, som en indirekte styring der vi opplever oss selv som frie. Liberalisme er for Foucault en styringspraksis som forbruker frihet (ikke at den sikrer frihet), fordi den bare kan fungere så lenge en del friheter eksisterer (Foucault 2010). Dette innebærer at liberalismen er nødt til å *produsere* frihet, og at det må sørges for at det er nok frihet i omløp til at selvstyringskapasitetene kan nyttiggjøres. Friheten må imidlertid balanseres av sikkerhetsanordningene og friheten er av en spesiell art.

Når Foucault går opp sporene fram til dagens styringsform i vestlige samfunn, ser Foucault i *nyliberalismen* en viktig forbindelse mellom styring av selvet og styringen av staten. Det rasjonelle grunnlaget og formene for styring, innebar nye former for selvstyring. I hovedsak analyserer Foucault nyliberalismen ut fra to kilder, ordo-liberalismen i Tyskland i mellomkrigstida og nyliberalismen med sitt utspring i The Chicago-school<sup>20</sup>. Fellestrekk var en kritikk av statlig innblanding, av økende byråkratisering og medfølgende begrensning av individets frihet. Foucault påpeker et viktig skille mellom disse to retningene i synet på den sosiale sfæren og den økonomiske sfæren, der amerikansk nyliberalisme søkte å overføre markedets mekanismer og rasjonaliteter til hele den sosiale sfæren, med *homo æconomicus* som den bærende ide. Når den nyliberale tenkningen i USA redefinerer hele det sosiale feltet som et økonomisk område, innebærer det f eks at offentlige tjenester blir

---

<sup>20</sup> Den økonomiske (ikke sosiologiske)

vurdert og kritisert i forhold til markedets kriterier (Foucault 2010). Kunnskapsgrunnlaget og vurderingskriteriene blir altså økonomiens eller markedets, og denne rasjonaliteten ses i dag i offentlig styring i den vestlige verden, også her til lands. Rasjonaliteten er forståelsen av individene som *economic agents* (Foucault 2010:313), en redefinering av den *homo æconomicus* som amerikanske liberale fant i klassiske økonomiske tekster, til å forstås som et konkurransedrevet og kalkulerende menneske. En mulig grunnleggende tilbøyelighet til å konkurrere skal oppmuntres; her spilles det på menneskelig *interesse* (altså i økonomisk og konkurrerende betydning), samtidig som at lovreguleringer og rettighetsfestinger støtter opp om denne forutsatte interessen (Read 2009). Med begrepet *human-capital* viskes skillet mellom arbeider og kapitalkrefter ut. Stat, bedrifter og individ forstås og styres etter samme logikk – den som består av *interesse* og konkurranse. Her finnes ingen ytterside, ingen måte å kritisere på og ingen ideologi som står i mot (Read 2009). Read påpeker at nyliberal makt virker ved å adskille kropp og individer gjennom privatisering og isolering. Dette er igjen i tråd med bildet som nyliberalismen presenterer; at samfunnet er bygd opp av individer med *selvinteresse*, en oppfatning som ligger under *rational choice* teori, en teori som *has made its way into various disciplines from micro-economics to sociology, political science, and philosophy*. (Hamann 2009:54) Noe av det særskilte med nyliberalismen er hvordan dens tanker har blitt hegemoniske, at de ses som *sunn fornuft*, oppfattet som en del av den menneskelige natur og har blitt et bilde på samfunnet. Økonomi blir kartet som alle livets prosesser og menneskelig eksistens og det natur forstås ut fra. Kapitalisme blir det rasjonelle og subjektet konstitueres ut fra dette, men som Read påpeker med henvisning til Foucault, nyliberalismen presenteres ikke som en ideologi eller som et politisk syn, men oppfattes å omfatte hele den menneskelige eksistens og menneskenes natur. Dette er blitt en sannhet, interessant som et eksempel på hvordan sannhet og subjektivitet produseres, i relasjonen mellom makt, diskurs og den materielle virkelighet. Hamann påpeker i den forbindelse følgende sitat fra Foucaults siste forelesning våren 1979:

Hence there is a new problem, the transition to a new form of rationality to which the regulation of government is pegged. It is now a matter not of modeling government on the

rationality of the individual sovereign who can say 'me, the state', [but] on the rationality of those governed as economic subjects and, more generally, as subjects of interest in the most general sense of the term (Foucault 1979:312, her Hamann 2009:54)

Nyliberale subjekter er forstått som frie, villige, ansvarlige, handlende og med like valgmuligheter. Subjektet handler ut fra selvinteresse som et "enestående atom" i konkurranse med andre. Det har entreprenøregenskaper som kan brukes på alle livets området. Denne sannheten om individet, denne "naturlige" egenskapen ved mennesker, er man imidlertid *ikke helt sikker på*; disse egenskapene må hele tiden stimuleres. Denne forståelsen av det nyliberale subjektet ser vi virker styrende og disiplinerende på mange områder. Oppfatningen om subjektets natur legger på den ene siden grunnlaget for styring - som igjen er med på å produsere eller stimulere disse sidene ved subjektene. Her det en styring uten styring - her er det snakk om frihet til å handle og til å velge - å velge mellom forskjellige muligheter og strategier. Den særegne friheten som innebærer at individene styrer seg selv, med en oppfatning om seg selv som et rasjonelt kalkulerende menneske som handler med tanke på egne interesser. I nyliberal versjon innebærer frihet også en frihet til å konkurrere (Dean 1999).

Read gjør denne avgrensningen mot andre styrings- og maktformer og ser den indirekte styringen:

As a mode of governmentality, neoliberalism operates on interests, desires, and aspirations rather than through rights and obligations; it does not directly mark the body, as sovereign power, or even curtail actions, as disciplinary power; rather, it acts on the conditions of actions. (Read 2009:29)

### ***Styringsteknologier i dagens styringsform***

Dean (1999) har tatt for seg flere governmentality-studier for å klargjøre hvilke teknologier som er i bruk i styring i moderne vestlige demokratier (*advanced liberal democracies*). Her finner han forskjellige *styringsteknologier* som er med på å forme det moderne subjekt og samtidig utnytter dets kapasiteter og handlingsvilje. Det sentrale her er at det spilles på individet som et fritt og ansvarlig individ som handler ut fra

egen interesse, der styringen er indirekte. Utgangspunktet er en *ansvarliggjøring* av individ og grupper i forhold til *risiko*, med tanke på egen helse, fattigdom, arbeidsløshet og dårlige prestasjoner utdanningsmessig. Om dette sier Olssen: *Embodied within the notions of enterprise and choice is an individualist social ontology that places responsibility on the individual for his or her failure to achieve meaningful outcomes in both education and employment.* (2006:192) De utsatte gruppene blir mål for flere typer intervensjoner. Risiko blir et allestedsnærværende nøkkelbegrep og risiko-vurderingene innveves med to typer av styringsteknologier; *One is deployed from below. The other, as it were, is utilized from above.* (Dean 1999:167) *Nedenfra*-teknologiene søker å forøke eller utnytte vår *agency* gjennom *technologies of agency*. Her er *kontraktbegrepet* sentralt. Det skjer i offentlig virksomhet en utstrakt uflagging av offentlige tjenester til private, der betingelsene er nedfelt i kontrakter. Etter hvert som partene aksepterer logikken ved denne kontraktvirksomheten, vil enhver kritikk og forbedring bestå i å gjøre om og utvide kontraktslogikken. Altså mer av det samme. Read (2009) utbroderer denne kontrakttenkinga i forhold til den moderne arbeidstaker. Han viser til at det er en trend i tiden at selskaper unngår langsiktige forpliktelser i forhold til sine ansatte. Å ha ansatte i deltidsstillinger, på midlertidige kontrakter eller innleid via vikarbyrå, er ikke bare økonomisk effektivt (etter amerikanske forhold slipper da bedriftene det økonomiske ansvaret det har for f eks helseforsikring), men det gjør også noe med ansattes selvforståelse. Fra å være en *arbeider*, solidarisk i fellesskapet med andre arbeidere, vil arbeideren i et slikt system forstå seg selv som en-manns foretak (*companies of one*). Å gjøre seg attraktive som arbeidskraft blir forstått som investering *i sin egen human capital* (Read 2009:30). En nyliberal innflytelse ses i at individet produseres som et konkurranseindivid, ute etter å hevde sin egen interesse.

Som en annen *technology of agency* beskriver Dean (med henvisning til Cruikshank 1993; 1994) forskjellige teknikker som skaper dagens borgere og som først og fremst handler om *empowerment*. Her inngår aktiviteter som fremmer og forutsetter aktive og handlekraftige (og selvstyrte) borgere i utvikling av lokalsamfunn, i politisk aktivitet, i helsefremmende kampanjer og i undervisning på alle

nivå. Disse teknologiene får oss til å engasjere oss som frie og aktive borgere, som agenter som er kapable til å ta kontroll over sin egen risiko.

Ovenfra utnyttet *technologies of performance* som en styringsteknologi innenfor *new formal calculative regimes* (Dean 1999:169, med henvisning til Rose og Miller 1992). Revisjon er en side ved slike styringsteknologier, et trekk vi kan kjenne igjen fra mål- og resultatfokus og evaluering i norske offentlige tjenester. Deans påpekning av at *performance* vil dominere over *agency*, forstår jeg som at oppmerksomhet om resultater og kontroll styrer retningen på *agency*. *Agency* bindes for profesjonelle (f eks lærere) til evaluering, i tillegg til en "helliggjøring" av brukere og forbrukeres rettigheter, samtidig som disse rettighetene fungerer som kriterier for evaluering. Denne evalueringen er igjen en kilde til informasjon til myndighetene og danner grunnlag for videre tiltak. Her ser vi sammenhengen mellom former for styring, kunnskapsgrunnlag via kriterier og måloppnåelse og et subjekt som forstås og styres i lys av dette. Dean sier at styringsformene i moderne demokratier har blitt *more multiple, diffuse, facilitative and empowering. It is also, however, strangely more disciplinary, stringent and punitive. The national state takes on less a directive and distributive role, and more a coordinative, arbitratory and preventive one.* (Dean 1999:171) Altså en form for styring som på samme tid både er indirekte, fleksibel og svært disiplinerende.

### ***Et nyliberalt subjekt?***

Hamann mener at vi i det nyliberale *homo economicus* ser den viktige koblingen mellom Foucaults governmentalityanalyser på slutten av 70-tallet og han senere interesse for selvteknologier og etisk selvskapning. Flere har påpekt faren for at *care for the self* kan forstås som en optimalisering av subjektet i nyliberalistisk ånd (Hamann 2009:48, Veyne 2009:106). Individets selvskapning ser ut til å passe som hånd i hanske. Men Foucaults hovedanliggende er å undersøke hvordan mennesket til forskjellige tider konstitueres/konstituerer seg som subjekt. Mentalitetsaspektet ved en nyliberal styring legger til rette for individer med rettigheter og frihet, men på den andre siden forutsettes ansvarlige individer i styringen av sine egne liv og til å foreta de rette valg. Det vi med Foucault her kan se er at den friheten og det individet som her forutsettes (og skapes) har en spesiell form for frihet og en spesiell konstituering. Hvordan dette



individet formes og skaper seg selv har vært utgangspunktet for flere *governmentality*-studier, og Foucaults hovedanliggende.

Det frie individ som skal navigere mellom mange valgmuligheter er et nyliberalistisk credo. Som vi har sett er frihet i Foucaults utlegninger et interessant begrep. Det dreier seg mindre om å være fri fra undertrykking og begrensninger, det ser heller ut til at vi er *frie til noe* – og at friheten på et vis forutsettes av visse væremåter. Mulighetene som ligger i den indirekte styringen, i handlingsrommet, bestemmes for oss, og det forventes at vi handler i forhold til dem, i vår egen interesse i rammene av økt konkurranse og manglende sosialt sikkerhetsnett og fellesskap. Da blir dette handlingsrommet og den indirekte styringen, dette maktapparatet som skaper og begrenser oss, interessant å utforske – også i skolesammenheng. Under hvilke rammer og betingelser konstrueres vi som ”frie”? Og hva består denne friheten i? Den spesielle friheten som skapes er en frihet som i følge Hamann fortrenger andre former for frihet og selvinteresse, de som kan ses i lys av kollektivets, fellesskapets eller offentlige interesser. Disse framstår da som *impolitic, unprofitable, inexpedient and the like. Rather than representing a new paradigm of power, neoliberalism perhaps constitutes a sovereign-disciplinary-governmental triangle of power* (Hamann 2009:51). Foucault ser det slik at alle styringsformene lever side om side:

You can see that in the modern world (...) a series of governmental rationalities overlap, lean on each other, challenge each other, and struggle with each other: art of government according to truth, art of government according to the rationality of the sovereign state, and art of government according to the rationality of economic agents, and more generally, according to the rationality of the governed themselves. (Foucault 2010:313)

Det er dette som er politikk, sier Foucault.

### ***Avrundning – hva er governmentality?***

Med bakgrunn i første delen av mitt innledende forskningsspørsmål – *hva er governmentality*, har jeg hittil i dette kapitlet utforsket *governmentality*, både slik det framstår som et begrep for nye måter å styre på som vokste fram i Europa i moderne tid, som en styringsform i dag og som et analyseredskap. I konseptet ser vi igjen

Foucaults syn på makt og kunnskap som nært forbundet.

I denne gjennomgangen av Foucaults governmentality-konsept mener jeg å se et relevant teoretisk perspektiv i forhold til studiens problemstilling. Skolen er et område som styres med flere og skiftende virkemidler, med varierende sentralpolitiske ideer og med pedagogisk kunnskap. I skolens styringsdokument vises det til humanistiske verdier, til omsorg for individet og til nødvendig fellesskap. Utdanning begrunnes med ønske om økonomisk framgang og produktivitet for nasjonen og for å gi gode livssjanser for individene i den oppvoksende slekt. Dette innebærer en opplæring av skolens elever i forhold til ferdigheter, faglig kunnskap og holdninger. Skolen er en politisk institusjon i den forstand at den styres gjennom politiske vedtak. Et argument for governmentality som perspektiv for utforskning av studiens problemstilling er at vi med Foucault ser at politikk også kan ses og forstås på individnivå i skolen, og at politikk også er hvordan vi styrer og styrer oss selv i det daglige. Dagens unge tilbringer mye tid i offentlige utdanningsinstitusjoner, og har store deler av sitt sosiale liv der. Her mener jeg å se at det utspilles kamper på skolens arena, at det er en spenning og noen sammenfall mellom nyliberale innslag, konservative ideer om enkeltmenneskets forpliktelser og sosialdemokratisk velferdsstatlig styring, som en med governmentality kan få et perspektiv på.

Med et grunnlag i Foucaults maktbegreper og maktanalyser, står praksisene og relasjonene vi inngår i mikropolitisk, fram som sentrale. Disse maktpraksisene er med på å konstituere individenes identitet. Med governmentality ser vi i tillegg statsmakten og samfunnsperspektivet, og de (lov)forordninger og (mentalitets)-endringer som spiller inn i forhold til undervisning, klasseromspraksis og skolens individer.

Governmentality har ikke vært det mest brukte av Foucaults verktøy når det gjelder utdanningsforskning. En form for oppblomstring har det imidlertid vært de siste åra, muligens sammenfallende med en større interesse for styring av utdanningssektoren og for nyliberalismens styringskraft. Flere studier har et teoretisk og filosofisk perspektiv på governmentality, eller bruker konseptet i en utforskning av policy og policytekster (jf Ludvigsen 2006). Farsethås (2009:246) påpeker at Foucaults grunnlagsmateriale for maktanalyser har endret seg fra undersøkelser av *konkrete*

*kroppsnære praksiser og skriftlig materiale som håndbøker, avisoppslag, reglementer og forordninger som han brukte for å rekonstruere disiplinerende teknikker. Når Foucault kommer til governmentality er materialet idehistorie og de store politiske tenkerne. Farsethås mener at regjeringsbegrepet kan trekkes i retning av konkrete praksiser, selv om materialutvalget trekker Foucault bort fra disse<sup>21</sup>.*

Foucault er vanskelig å følge i forhold til å finne en "egentlig" betydning av begrepet, og dette gjør governmentality utfordrende i en konkret analysemessig sammenheng. Foucault framholder at maktrelasjoner i dagens samfunn, de små hverdagspraksisene og de sosiale relasjoner, i økende grad er blitt *governmentalized*, det vil si – *elaborated, rationalized, and centralized in the form of, or under the auspices of, state institutions*. (Foucault 1983:223) Videre karakteriseres en del governmentality-studier gjengitt i artikkelsamlingen *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* slik: *They assume that there is an intrinsic relation between the intellectual and practical educational technologies on the one hand and the way which political power is wielded in our societies as well as the way in which we govern ourselves on the other hand*. (Masschelein, Simons, Bröckling og Pongratz 2007:1) Som jeg tidligere har vist til, sier Marshall (1996) at makt- og selvteknologier utgjør governmentality. Dette legger grunnlaget for at jeg vil se governmentality i sammenheng med makt-, disiplinerings- og styringsteknologier som finnes i og rundt arbeidsplanbruken i skolen.

## **2.6. Governmentality – som analyse**

I det følgende er det spørsmålet *hvordan kan governmentality være et fruktbart grunnlag i en studie av elevenes arbeidsplaner og styring* som skal overveies. Governmentality som det bærende teoretiske begrepet og analytisk konsept innebærer noen forskningsmessige utfordringer, ettersom det her inkluderes flere fenomener og aktører. Denne utfordringen er også til stede i min problemstilling. Med Foucaults ord om governmentality: *Den helheten av de institusjonene og prosedyrene, analysene og refleksjonene, overslagene og taktikkene* som gjør styring mulig i dagens samfunn (Foucault 2002:68), så åpnes det for mange analysenivå og forbindelser. Som jeg har

---

<sup>21</sup> Farsethås stiller spørsmål om det en gang var slik at veien var kortere mellom store politiske tanker og politikkers praksis.

vist til, kan det også diskuteres om flere makt-, disiplinerings- og styringsformer inngår i governmentality eller om de spilles mot governmentality.

Som Ludvigsen (2006) påpeker har flere studier et teoretisk og filosofisk perspektiv på governmentality, eller bruker konseptet i utforskning av policy<sup>22</sup>. Mange trekker så linjen til hva styring forstått på denne måten innebærer for subjektet. Jeg kjenner meg igjen når Ludvigsen (2010) diskuterer utfordringene med å finne innfallsvinkler og redskaper når governmentality-konseptet benyttes i en empirisk undersøkelse. Ludvigsen påpeker tendenser i denne forskningen til en skjematisk analyse. Også Kendall og Wickham (2004) beskriver mye av governmentality-bruken som enøyd og som å *oppfinne hjulet på nytt*. De viser også til Hunters (1998) kritiske innvendinger mot å bruke en governmentality-tilnærming; at det å transformere governmentality til et generelt skjema for å analysere styring eller til en generell politisk teori er en heller risikabel affære. Villadsen (2002) har lignende innvendinger: *Uden en tilstrækkelig undersøgelse af, hvordan magt-viden udspiller sig indenfor specifikke domæner, begynder governmentality studierne at ligne endnu en grand narrative* (her i Hammer 2006:101-102). Ludvigsen (2006) viser til en tilbøyelighet i den governmentality-inspirerte litteraturen til å produsere et programmatisk bilde av styring. Mangfold og lokal motstand overses, genealogien søker i fortiden framfor utgangspunktet i dagens situasjon, og begrep som liberalisme ses som et statisk og helhetlig fenomen.

Jeg var derfor på utkikk etter noen som hadde gått opp deler av veien før meg, på leting etter studier som hadde tatt for seg hele kontinuumet stat – individ, der styring ses i lys av praksisfeltets makt- og styringsteknologier og subjektiverings-praksiser.

### ***Deans governmentality-analyse***

*Conduct of conduct* er et utgangspunkt for Deans styringsanalyse. Dette konseptet knyttes til governmentality med at her forstås styring som en måte å legge til rette for

---

<sup>22</sup> | *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (2007) og *Governmentality Studies in Education* (2009) er det mange eksempler på innsiktsfull og inspirerende bruk av perspektivet. Et fellestrekk ser ut til å være problematiseringer over dagsaktuelle fenomener, hovedsaklig på policy-nivå, med teoretiske, historiske og filosofiske refleksjoner knyttet til et komplekst governmentality-begrep.

en styring av befolkning og individer - som styrer seg selv. Med Deans styringsanalyse synliggjøres kunnskapen som er involvert i styringen, sammen med dens praksiser og strategier. Ved å bygge på Foucault og Deleuze viser Dean en *analyse av styring som ... is a study of the organized practices through which we are governed and through which we govern ourselves, what we shall call here regimes of practices or regimes of government.* (Dean 1999:18)

Bruken av arbeidsplaner kan ses som en del av de organiserte praksisene i norsk grunnskole som styrer oss og gjør oss selvstyrte. Disse praksisregimene eller styringsregimene innebærer

practices for the production of truth and knowledge, comprise multiple forms of practical, technical and calculative rationality, and are subject to programmes for their reform. It is important to realize that regimes of practices exists within a milieu composed of mentalities of rule, without being reducible to that milieu. (Dean 1999:19)

Her merker jeg meg at det som foregår i praksis ikke kan "reduseres" til styringsmentalitetene. Praksisregimene er både materielt forankret i lokale institusjoner og knyttet til *kunnskapsmiljø*. Praksisene søkes ofte endret ved styringsreformer og andre reformprogrammer, men Dean påpeker at programmene eller reformene ikke skal ha fortrinn når styring analyseres: *These programmes are internal to the workings of a regime of practices and not their raison d'être.* (Dean 1999:22) Sammenhengen og samspillet presiseres av Dean som en matrise av mål og hensikter.

Dean gir noen anvisninger med på veien når en styringsanalyse skal gjennomføres. Det ene er å identifisere og analysere situasjoner der styringsaktiviteter blir problematisert: *... specific situations which the activity of governing comes to be called into question, the moment and situations in which government becomes a problem.* (Dean 1999:27) I dagens skole og i forskernes kunnskapsutvikling om skolen kan bruken av arbeidsplaner være en slik situasjon der styring problematiseres og synliggjøres. Det som framheves videre i Deans analyse av styring er fokus på *hvordan* vi styrer og blir styrt innenfor forskjellige praksisregimer. Men en skal samtidig ha øye for forholdene som slike regimer oppstår under, hvordan det tenkes om styring og under hvilke forhold praksisene fortsetter å virke og transformeres.

Dean framholder videre at *hvordan*-spørsmål bør stilles i forhold til følgende fire dimensjoner som han henter fra Deleuze (1991):

1. Den første dimensjonen hos Dean er *visibility*. Styring er avhengig av at det som styres må "ses", i styring trengs et "bilde" av hvem og hva som styres. Da er min tanke at på skolens arena synliggjør arbeidsplanene styringens hvem og hva og relasjonene mellom dem i forhold til målene som skal nås og hvordan nå dem, eller bedre sagt med Deans ord:

... who and what is to be governed, how relations of authority and obedience are constituted in space, how different locales and agents are to be connected with one another, what problems are to be solved and what objectives are to be sought. (Dean 1999:30)

Arbeids- og ukeplaner kan ses som en institusjonalisert praksis i likhet med timeplaner, lekser og foreldrekonferanser. Dette er praksiser som har blitt rutiner eller ritual, som det stilles få spørsmålsteget ved. Institusjonaliserte praksiser en "lettelse" i det daglige arbeidet, men undersøkelsen av slike praksiser kan klargjøre mange forhold som fortjener refleksjon. Med utgangspunkt i hva arbeidsplanene synliggjør, kan det for eksempel stilles spørsmål om aktiviteter, elevenes valgmuligheter og organisering av dagen. Hva ser vi igjen i arbeidsplanene av sentrale læreplaners anvisninger og andre styringssignaler, synlige eller implisitte mål og vurderingsformer? Også; hvem styres og hvem styrer, hvem eller hva er autoriteten, hvem må samarbeide og planlegge? Hvem kobles sammen og på hvilken måte? Er det forhold som blir spesielt synlige gjennom arbeidsplanen, og vice versa; hva er det arbeidsplanene "skjuler"?

2. Den andre dimensjonen hos Dean er styringens tekniske side, *the technical aspect of government*. (Dean 1999:31) Her settes grensene for styringens muligheter i praksis. Søkelyset rettes mot styringens *hvordan*; de prosedyrene, mekanismene, instrumentene, teknikkene og vokabularene for konstituering av autoritet og styring. En sentral problemstilling her er hvordan arbeidsplanen opererer, og hvilke andre styringsmekanismer og maktteknikker arbeidsplanene virker sammen med, eventuelt i et motsetningsforhold til.

3. Den neste dimensjonen er *government as rational and thoughtful activity*. (Dean 1999:31) Kunnskap blir her forstått som et lokalt og tidsbegrenset fenomen som materialiseres i en spesiell form. Her sier Dean at governmentality-litteraturen stiller spørsmål som

what forms of thought, knowledge, expertise, strategies, means of calculation, or rationality are employed in practices of governing? How does thought seek to transform these practices? How do these practices of governing give rise to specific forms of truth? How does thought seek to render particular issues, domains and problems governable? (Dean 1999:31)

Her vies oppmerksomhet til hvordan styring problematiseres og kunnskapsgrunnlaget. Kunnskap involvert i styring har også en programmatisk side som Dean forklarer slik: *Programmes (...) are all the attempts to regulate, reform, organize and improve what occurs within regimes of practices in the name of a specific set of ends articulated with different degrees of explicitness and cogency*. (Dean 1999:32) Kunnskapens programmatisk side i skolesammenheng kan forstås som formelle vedtak og prosedyrer, lover og forskrift, sentralt gitte læreplaner samt mer lokale planer, tilpasninger og utviklingsarbeid. Også disse må tas i betraktning når styringens kunnskapsgrunnlag undersøkes.

4. Deans fjerde dimensjon ved styring er det han kaller *formations of identities* (1999:32). Denne siste dimensjonen er om individuell og kollektiv identitet som styring på den ene siden virker gjennom og som på den andre siden forsøker forme. Her kan det stilles spørsmål ved egenskaper, ferdigheter, status og tilbøyeligheter både hos de som styrer og blir styrt. Hvordan blir disse sidene dyrket fram, problematisert og eventuelt forsøkt endret? Dean påpeker at identitetsformasjonen som forutsettes og frambringes ved forskjellige styringspraksiser og program, ikke skal forveksles med det *virkelige subjektet*, subjektivitet eller *subject positions*. Med dette mener han at subjektet ikke er endestasjonen for disse praksisene, de konstitueres altså ikke fullt og helt gjennom dem. Denne dimensjonen vies oppmerksomhet i forbindelse med hvilke egenskaper og ferdigheter som ble fremmet og forutsatt i arbeidsplanens tidlige bruk, både hos lærer og elev. Relevant her er Hammers (2008) påpeking av at governmentality innebærer *horisontale subjektiveringspraksiser* som

involverer interaksjon, nettverksdanning, vurdering, refleksjon og utvikling. Denne fjerde dimensjonen er også spesielt aktuell i forhold til *elev* i *dagens arbeidsplanbruk* (kapittel 5).

I disse fire dimensjonene, som både forutsetter hverandre og kan ses enkeltvis, ser vi tydelig *hvordan-spørsmålene* som foretrekkes i makt- og styringsanalyser. Bakgrunnen er, slik som framlagt i avhandlingens teoridel, at makt ikke oppfattes som en substans med et opphavspunkt, men mer som en prosess; *it is a way in which certain actions modify others*. (Foucault 1983:219)

Deans styringsanalyse oppfatter jeg som en konkretisering av governmentality som analysestrategi. Dean tydeliggjør den programmatisk karakteren ved kunnskapen som underbygger styrings- eller praksisregimet, der forskjellige diskurser kobles som kommer til syne i sentrale læreplaner og andre utviklingsprogrammer som angår skolens pedagogiske virksomhet. I tillegg vektlegger han styringspraksisenes *hvordan*. Han poengterer også at faktiske (styrings-)aktiviteter ikke bare kan forstås ut fra den omkringliggende tenkning. Arbeidsplaner er på den ene siden en synliggjøring av en spesiell måte å tenke om styring på. På den andre siden er arbeidsplaner et konkret og praktisk "styringsverktøy", som mange får tilgang til og er involvert i, sannsynligvis en praktisk løsning på praktiske utfordringer. Vi kan videre med bakgrunn i Dean se arbeidsplaner som et kart eller diagram som synliggjør makt, autoritet og relasjoner:

... such diagrams allows us to "think with eyes and hands", to use Bruno Latour's (1986b) nice phrase, to capture the sense in which seeing and doing are bound into one complex or in which drawing or mapping a field and visualizing it are interconnected. (Dean 1999:30)

Altså at vi gjennom arbeidsplanene kan se konturene av krefter og komponenter som er i sving i arbeidsplanpraksisen som har forgreininger til samfunnsnivå og individnivå. Historisk sett kan de konkrete arbeidsplanene og bruken av dem være den synliggjorte (visible) materielle forankringa av tidens tanker. Deans dimensjoner ved styring bidro altså et godt stykke på vei i innrammingen og analyseringen av mitt materiale.



### ***Å se alle formene for styring og makt? Utdyping og konkretisering***

Marshall (1996) hevder som tidligere vist, at maktteknologier og selvteknologier utgjør governmentality. I den forbindelse kan Gores studier av den (disiplinære) makten i forskjellige læringsmiljø gi en utdyping og konkretisering i forhold til analyse. Gore (1995, 1998) hadde som utgangspunkt at det er en kontinuitet i pedagogisk praksis over tid, på tross av flere utdanningsreformer og forskjellige læreplaner. Denne kontinuiteten tilskriver hun prosesser og relasjoner som involverer makt. Til dette knytter hun to spørsmål av særlig interesse; hvordan fungerer maktrelasjoner på mikronivå i pedagogiske praksiser og i hvor stor grad ser en igjen disse maktrelasjonene i forskjellige pedagogiske praksiser?

Med kvalitative data fra fire ulike pedagogiske praksisområder fant Gore Foucaults disiplineringsmekanismer virksomme i alle. Gore (1995, 1998) har utledet, kategorisert og konkretisert følgende disiplineringsmekanismer fra Foucault; *overvåking, normalisering, ekskludering, klassifisering, distribuering, individualisering, totalisering og regulering*. I følgende omtale av kategoriene bygger jeg både på Gores første artikkel (1995) og artikkelen fra 1998.

Overvåking, *surveillance*, forklares av Gore som *supervising, closely observing, watching, threatening to watch*. Den mest nærliggende norske termen vil være *overvåking*, med tilleggsbeskrivelser som *veiledning, observasjon og overblikk*. Om den andre teknologien, *normalization*, sier Gore at dette er *invoking, requiring, setting, or conforming to a standard - defining the normal*. Direkte oversatt vil dette si å påkalle, kreve, sette eller tilpasse seg til en standard – definere det normale. *Exclusion* er i følge Gore *to mark the negative side of normalization - the defining of the pathological*. Her avgrensner vi og deler opp, så ekskluderer vi det uønskede og unormale. Gore viser til at normalisering og ekskludering ofte kommer som par. *Classification* forklares som *differentiating groups or individuals from one another, classifying them, classifying oneself*. Her til hører også de begrepene og måten vi klassifiserer kunnskap på. *Distribution* forklares av Gore som *distribution of bodies in space - arranging, isolating, separating, ranking*. Altså en fordeling i form av å skille fra hverandre fysisk, dette innebærer f eks romfordeling og gruppedeling. Ved å organisere oppgaver og lærestoffer i tid, f eks ved heimearbeid, skilles også kroppene fysisk fra hverandre. *Individualization* er ifølge

Gore å gi *individual character to oneself or another* og motsatsen, *totalization* sier Gore er *the specification of collectives, giving collective character*. Ved totalisering generaliseres det og det henvises til hele gruppen eller klasser, dette gjøres også av gruppenes ”medlemmer”. *Regulation* vil si å kontrollere *by rule, subject to restrictions, invoking a rule, including sanction, reward, punishment*. Gore sier at alle teknikkene har en regulerende effekt, men den siste kategorien ble brukt til å kode eksplisitt regulering.

Gore viser med eksempler at flere teknologier var virksomme samtidig;

... illustrating the rapidly circulating functioning of power relations, and highlighting Foucault's view that power relations are simultaneously local, unstable, and diffuse, not emanating from a central point but at each moment moving from one point to another in a field of forces (Gore 1998:246, med henvisning til Deleuze 1988).

Jeg så for meg at Gores ”kategorier” kunne være med på å gi et analytisk blikk for maktformer og styringsrelasjoner i og rundt arbeidsplanen, med henblikk på Deans dimensjoner om styringens tekniske og praktiske side, og tenkningen rundt.

Eksempelvis var det slik at i de mange arbeidsplanene jeg tok for meg i starten av prosjektet, var det i noen satt opp ukas mål i forskjellige fag og tema. Dette ble et utvalgs-kriterie for valget av den ene skolen. I heftet ”Arbeidsplaner med læringsmål for Kunnskapsløftet” sier forfatteren: *Med Kunnskapsløftet får A-planene nytt innhold, særlig må planene ha utvidet plass til læringsmål<sup>23</sup> og individualisering. Vurderingsdelen må også få en større, viktigere og mer sentral plass.* (Moen 2007:4) Mål og vurdering knyttet ofte til *accountability* og *performance* som en styringsteknologi (Dean 1999). I sin forskning definerte Gore normalisering som å forholde seg til en standard. Mål forstår jeg som en standard som skal nås, som en norm som det normaliseres i forhold til. Vurdering av måloppnåelse kan dermed ses som inkorporert i normaliseringen, og opptrer ofte som sammenligning. Skolens disiplinering forholder seg til normer eller standarder, Gore sier det slik: *Educating is about teaching of norms - norms of behavior, of attitudes, of knowledge.* (1998:237) Noen av normene eller standardene i dagens skole er blitt gjort svært eksplisitte, gjennom målene i læreplanens fagplan. Ut fra normene, eller målene, ekskluderes, individualiseres og klassifiseres elevene. Målene/normene

---

<sup>23</sup> Sannsynlig feilskrivning i originalen

regulerer elevens arbeidsmåter og kunnskapsstoffet <sup>24</sup> (jf Gore 1998). Den normaliserende vurdering gir også et bilde av eleven "som er sant". (Steinsholt 1994:493) I målene ses også suverenens makt (jf Foucault 2002), som en direkte regulering av virksomheten.

Videre fant Gore i sin studie mest av individualisering og totalisering. Dette forklares av Gore med at individualisering og totalisering er de moderne institusjoners grunnleggende krefter. Færrest ganger forekom regulering og overvåkning. Her viser Gore til den moderne styringens økende usynlighet. Her kan det tenkes at vi har fått andre former for overvåking – *mer usynlige*, for eksempel gjennom arbeidsplaner (jf Carlgren 2005), og at direkte regulering muligens forekommer oftere på lavere klassetrinn. I Gores undersøkelser var videregående elever de yngste. Endrer teknologiene seg over tid, endres forholdet mellom dem, eller opptrer de på en annen måte, i andre innpakninger? Gore (1998) viser f eks til at Foucault påpeker at overvåkning er uadskillelig fra pedagogikk, likevel fant Gore lite av overvåkning i sitt materiale.

Arbeidsplanene kan også tenkes som skjult disiplinering, med en makt så anonym at motstand og frihet ikke kan utføres og erfares. En tydelig overmakt i form av en disiplinerende oppdrager i forhold til barn/elev kan være forholdsvis enkelt, samt legitimt og befriende, og muligens konstruktivt og kreativt, for barnet å opponere i mot, som en verdifull sosialiseringserfaring i Dyblie Nilsens (2000) beskrivelse. Er arbeidsplanenes styringsteknologier indirekte, vanskelige å gjennomskue og vise motstand mot? I forhold til sitatet fra Klette (2007a:351) kan et betimelig spørsmål være om det bare er spesielle elevgrupper som klarer å utnytte arbeidsplanenes mulighet til frihet og læring. Muligens er det bare de mest ressurssterke elevene som klarer å nyttiggjøre seg den spesielle friheten og fleksibiliteten som arbeidsplanverktøyet gir, og som kan "pønske ut" forskjellige strategier for motmakt og kreativ tilpasning. Fører en manglende evne til selvregulering i møte med denne formen for pedagogisk praksis til hjelpeløshet og

---

<sup>24</sup> Mål- og vurderingsfokus i klasserommets kan settes i kontrast mot det som flere ser som problematisk med arbeidsplanene, f eks en aktivitetsorientering (jf Klette 2007a). "Å gjøre ferdig" bli også et fokus. Klette (2007a) forteller f eks om strategier i forbindelse med matematikkundervisninga som viser dette. Dette kan ses som en regulering i forhold til tid; distribuering.

grader av apati som forsterker seg oppgjennom skoleløpet? Altså ingen "befriende" motstand, men heller passivitet, noe som også beskrives av Dale (2008). Disiplineringshistorien som Foucault beskriver i *Overvåkning og straff* forbindes med skolens tradisjonelle disiplineringsgrep, maktstrukturer og normalisering gjennom en konstituering og individualisering av subjektene. Fortsetter disse mekanismene i mer progressive settinger og under frihetsorienterte selvstyringsidealer? I utgangspunktet kan det i alle fall se ut til at de blir vanskeligere å få øye på, at taktikkene og teknikkene til dels har inntatt nye former og på en måte forsvinner inn i aktivitetene og skjuler seg, eller inntar mer intrikate former i den nye fysiske organiseringa av rommet (jf Hammerberg 2004). At maktens usynlighet *viser seg best* her (jf Hultquist 2004a).

Alvesson og Deetz (2011) påpeker at det er mye snakk om motstand fra postmodernistisk hold - *men det är högst teoretisk, ofta underutvecklat och generaliserat och förblir ganska esoterisk. De savner seriösa ansträngningar att förankra idéer om lokalt motstånd i specifika empiriska sammanhang.* (2000:124) I "The Subject and Power" (Foucault 1983) beskrives motstand som spontan og lokal. Hvordan er den spontane og lokale motstanden vi møter hos elever, lærere og foreldre når de styres gjennom arbeidsplanen? Finnes den? Er det rom for den? Hvordan arter den seg? Og på hvilken måte er den produktiv? Gore fant med hensyn til elevenes/studentenes makt – eller motstand, at den var reaktiv heller enn aktiv i forhold til lærernes eksplisitte maktbruk. Hun viser at elevene til dels brukte de samme maktmekanismene tilbake til lærerne, og seg i mellom. Hun framholder likevel en ulikhet i måten makt utøves på mellom lærere og studenter: *the exercise of power certainly was not equal for all participants.* (Gore 1998:247)

I starten av prosjektet om arbeidsplaner, hadde jeg en fornemmelse av at arbeidsplaner kunne se ut til å være, eller å ha blitt, en del av et styringssystem, der vi forventer disiplinerte og *selvstyrte* elever, som skal beherske friheten og fleksibiliteten i en skolehverdag med stadig løsere struktur og opphevelse av klasserommets og klassens fysiske og sosiale grenser/enheter. Denne forutsatte selvstyringen beherskes ikke av alle: *Satt litt på spissen kan vi hevde at bruk av arbeidsplaner bidrar til at noen grupper elever får ansvaret for så å si forvalte sin egen ulykke.* (Klette 2007a:351) De er altså

overlatt til seg selv – til sin selvstyring – i fravær av en styrende lærer. Hammerberg (2004) finner at det i progressive læringsmiljø forutsettes en stor grad av styring og trening av elevenes selvteknologier. Begrepet *selvteknologier* beskriver prosessene der selvet konstrueres gjennom kunnskap og makt. Selvteknologier henviser også til subjektets aktive selvskapning som en livslang prosess i å utøve *kunsten å leve* (her Brown & Stenner 2009), en prosess som vi også kan se som individets arbeid med sin egen identitet og selvforståelse.

I flere arbeider de siste ti år er det i en dansk kontekst blitt satt et Foucault-inspirert søkelys på arbeidsformer som er virksomme i skolen og i klasserommet (Krejsler 2007, Moos 2007a, Krejsler & Moos 2010). Disse metodene blir forklart som *sosiale teknologier* (Moos 2009). Teknologiene inngår i relasjonene mellom skolens aktører og styrer også den enkelte (Moos 2007a). Ansvarslæring, læring av samarbeid, prosjektarbeid, loggbok, mappevurderinger, Storyline og utviklingsplan kan omtales som sosiale teknologier vi også finner i dagens norske skole. Dansk skole er i tillegg pålagt å bruke *elevplan* (Krejsler 2007), der elevens læring dokumenteres og det settes rammer for framtidig læring. Det påpekes at det alltid har vært sosiale teknologier i skolen, men at de hele tiden endres og at nye tilføres. I skolen kan elevsamtalen (planleggingssamtalen/utviklingssamtalen) stå som eksempel på *bekjennelsen som maktteknologi*. Når eleven sammen med læreren går gjennom sine styrker og svakheter, vurderer måloppnåelse og foretrukne arbeidsmåter, bindes eleven på sitt ord; det han sier om seg selv blir en sannhet for han, samtidig som læreren får innsikt i elevens tenkemåte og agerer i forhold til det eleven har fortalt. Bekjennelsen inngår altså i skolens maktrelasjoner. På den ene siden er den en maktteknologi i hendene på dem du bekjenner for, på den andre siden er bekjennelsen en produktiv selvteknologi for å finne ut hvem man er, for å jobbe med seg selv og sin utvikling. Krejsler ser en hensikt i de mange sosiale teknologier i skolen; ved å gjøre bruk av den nære veiledningsrelasjonen og dens følgestrategier så som bekjennelse, selvevaluering og selvbeherskelse, lærer subjektene å bli individer på den ”rette” måten.

Jeg tar også med meg inn i analysearbeidet Foucaults poengtering om at nyliberalismen i liten grad virker direkte på handlinger, men angir muligheter og begrensninger indirekte (Read 2009). Read påpeker en intensivering av makt når den

restriktive makten bygges ned, en intensivering som fyller alle handlingsrom og mulige handlinger. Nyliberalismen spiller på angivelige naturlige egenskaper ved mennesket; konkurranseorientering og selvinteresse, med frihet til å handle og til å velge. Likevel må disse "naturlige" egenskapene hele tiden stimuleres. Her er det i utgangspunktet nærliggende å relatere til Deans beskrivelser av *agency*- og *performance*-teknologier. Disse teknologiene benevnes som styringsteknologier, og henter sin logikk fra tidens styringsrasjonalitet. Dokumentasjon og kvalitetssikring er styringsteknikker knyttet til resultatstyring (og sikkerhetsanordninger), som vi igjen kan se i sammenheng med Deans *performance*-teknologier. Her er det min undring om de "nye teknologiene", relatert til dyrking av konkurransementalitet, handlingskapasitet og selvinteresse, er å betrakte som disiplinering i forhold til nye normer? Å finne konkret hva dette innebærer i skolens praksis rundt arbeidsplaner, vil være av interesse i min studie. Styringsteknologiene som Dean (1999) finner, har også fotfeste innenfor offentlig sektor i Norge (Sørhaug 2003). Dette er teknologier som trenger inn på ekspertenes domener og som underlegger profesjonene *new formal calculative regimes* (Dean 1999:169), der autoriteter får informasjon om endret demografi, markeder og miljø og der institusjoner blir underlagt det å prestere i henhold til visse standarder, det vi kjenner gjennom styringsbegrepet *accountability*. Samtidig skjer det en styring *nedefra* gjennom brukerrettigheter. Disse styringsteknologiene beskrives som indirekte. I noen av mine tidlige vurderinger av arbeidsplanbruken i skolen, var jeg inne på tanken om at bruken av arbeidsplaner kunne være en måte for læreren å skaffe seg handlingsrom på, i forhold til læreryrkets nye krav og utfordringer, som en (motmakt-) strategi i forhold til nye styringsformer som lærerne inngår i. Også læreren inngår i det feltet av makt- og styringsrelasjoner vi ser i governmentality, og lærernes hverdag og praksis gjennom arbeidsplaner er en del av governmentality-analysen.

Arbeidsplanpraksisen involverer dessuten foreldrene. Kan vi gjennom arbeidsplanen og dens bruk si noe om hva som karakteriserer (styrings-) relasjonene mellom skolen og foreldre? Har den endret seg i arbeidsplanens korte historie, og hva kan årsaken og virkningen av denne endringen innebære?

### ***Avrunding med klargjøring av analyse spørsmål***

I mitt forsøk på å klargjøre governmentality for analyse, finner jeg inspirasjon i Deans anvisninger i forhold til styringsanalyser (Dean 1999), der også *mulighetene og formene for identitetsskaping* er en viktig del. Dean *analytics of government* har vært med på å gi noen overordnede perspektiver på mitt prosjekt, både i forhold til analyse av sentrale tekster, det historiske materialet, ekspertenes programmer, informantenes beretninger og klasserommets aktiviteter rundt arbeids- og ukeplaner. Når jeg i prosjektets siste del ønsker å undersøke arbeidsplanpraksisen i dag (*kapittel 5*) og de makt- og styringsprosessene skolens aktører involveres i, gir Dean også en ramme for og inngang til denne delen. Foruten å ta pulsen på dagens tenkning og dens manifestasjon uttrykt i skolens arbeidsplaner, ønsker jeg å se nærmere på de prosessene som er virksomme i subjektene identitetsskaping og som involverer maktteknologier og selvteknologier, jf Marshall (1996). For å få en nærmere beskrivelse og forståelse av disse prosessene, har jeg støttet meg til Gores (1998) studie av maktteknikker i pedagogiske settinger. Med disse får jeg flere redskaper å se *med*, og eventuelt teknologier å kontrastere mot, spesielt inn mot bruken av arbeidsplaner i min klasseromsundersøkelse. I governmentality finner jeg "hyrde makten" som et element som jeg tar med videre inn i analysene. Videre vil andres omtale av ulike styringsteknologier og sosiale teknologier, samt selvteknologier som begrep, være anvendelig i analysen, som en komplettering og utdyping av Deans governmentality-analyse. Videre tar jeg med meg inn i analysene at governmentality kan ses i et spill mot suverenens makt og den disiplinære makt.

Med bakgrunn i prosjektets innledende problemstilling har jeg ved hjelp av Deans styringsanalyse sirklet inn *styringens problematisering*, også innbefattet en historisk dimensjon, som et vesentlig grunnlag og konkretiserer følgende forsknings-spørsmål som i varierende grad brukes til hele forskningsmaterialet i analyseprosessen. Svar på disse spørsmålene skal gi et grunnlag for å svare på prosjektets problemstilling.

- *Hvordan kan vi gjennom arbeidsplanens historie se hvordan styring blir problematisert?*

- *Hvordan styres det og hvordan styres vi gjennom arbeidsplanpraksisen?*
- *Hva slags tenkning, kunnskap, ekspertise eller rasjonalitet er involvert i arbeidsplanen som styringspraksis?*
- *Hvilken virkning har arbeidsplaner i forhold til elevenes læring og deltakelse, og i forhold til skolens andre aktører, først og fremst lærere og foreldre? Hvilke egenskaper, ferdigheter, status og identitetsformasjoner er det arbeidsplanpraksisen fremmer og forutsetter?*

Videre analysearbeid skjedde ut fra disse spørsmålene. Spørsmål 2 innebærer et åpent blikk for flere makt- og styringsteknologier, bekjennelsespraksiser, samt oppmerksomhet på motstand, frihet og selvteknologier gjennom arbeidsplanpraksisen.

I neste kapittel skal governmentality som analyseramme drøftes i forhold til vitenskapsteori og alternative analysemuligheter. Her vil jeg også vise til kritikk av governmentality som analyseramme, og til kritikk av Foucaults arbeider og ideer. Videre vil jeg i neste kapittel redegjøre for metodene i forhold til problemstilling, teorigrunnlag/analyseramme og i forhold til studiens vitenskapsteoretiske plassering.



## Kapittel 3

### VITENSKAPSTEORI, ANALYSESTRATEGI OG METODER

#### ***3.1. Vitenskapsteoretisk plassering***

En governmentality-analyse innebærer en spesiell måte å se på og derigjennom skape en vitenskapelig gjenstand. Om poststrukturalistiske analysestrategier sier Esmark, Laustsen og Åkerstrøm-Andersen, at de bæres av *et bestemt blik eller begrep, der leder iagttagelsen og former et vist udsnit af virkeligheden på bekostning af et andet.* (2005:10) Governmentality blir da et bærende begrep som jeg konstruerer verden eller "virkeligheten" med, og som kan gjøre andre fenomener mindre synlige. Det konstruktivistiske i dette er at jeg med en slik strategi (forsøksvis) bygger opp en ny måte å forstå arbeidsplanen og dens kontingens gjennom tidene på, og her blir kunnskapsproduksjon en sosial og historisk situert aktivitet. I følge Esmark m fl (2005:34) kan poststrukturalismen hos Foucault forstås som en utforskning av et spørsmål om det kan bedrives en annen form for historieskrivning enn den etablerte: *For Foucault er historieskrivning grunnleggende en historie uden forklaringer.* Slik jeg forstår ønsker Foucault med genealogi å utforske ting vi tar som selvfølgelige og naturlige, kanskje slike praksiser som arbeidsplaner er i dagens skole. Genealogi er ikke en søken etter opprinnelsen eller etter den lineære utviklinga, den er heller et forsøk på å vise den mangfoldige og motsetningsfulle historien, den ser etter brudd og overganger, med fokus på makten og maktens praksiser. Slik jeg forstår genealogien er dette en forskningsstrategi som forsøker vise de komplekse, og kanskje uryddige, makt- og kunnskapsforbindelse som gjør at et fenomen "fødes" (jf Hultquist 2004a).

Jeg forsøker å ”plukke fra hverandre”, vise bestanddelene og problematisere noen alminnelige oppfatninger eller konstruksjoner om arbeidsplanbruken, dens kontekst og virkning. Som jeg innledningsvis redegjorde for, var min inngang til ”feltet” arbeidsplaner og governmentality ganske åpen. Det meste av det empiriske materialet i form av historiske kilder, intervju og observasjoner, er ”samlet inn” uten en governmentality-analyse som klar strategi. De første analysegrepene som ble gjort er derfor mer induktive, men ut fra en forforståelse som jeg har redegjort for i innledningen. Analysestrategien, eller *blikket* (Esmark m fl 2005) ble etter hvert klarere i retning governmentality-analyse av materialet, som har jeg gjort rede for avslutningsvis i kapittel 2. Implisitt i en governmentality-analyse inngår dessuten en spesiell oppmerksomhet overfor det som *synliggjøres*, jf mitt første analyse spørsmål, om hva som synliggjøres av styringens gjenstand og styringens problematisering gjennom arbeidsplanbruken over tid.

Studiens problemstilling kan i tradisjonell samfunnsvitenskapelig forstand leses som å legge opp til en aktør-struktur dualisme. Jeg bruker begrep som individ (aktør) og samfunn (struktur), som antyder to motpoler og to nivåer. Med poststrukturalisme kan vi gå utover denne dualismen, ikke å forlate strukturbegrepet, men få en mer kompleks forståelse av sammenhengen mellom individenes ”gjøren og være” og en sosial og kulturell verden. *Å se det ene i det andre* kan sies som en tydeliggjøring av en poststrukturalistisk tilgang, et ståsted jeg nærmer meg vitenskaps-teorietisk i innledningskapitlet med å henvise til Stephen Balls utsagn om at policy-orienterte studier verken bør baseres på det generelle eller lokale, på mikro eller makro, men på *the changing relationship between them and their inter-penetration*. (Karlsen 2006:69) Denne sammenveving kommer til syne gjentatte ganger i governmentality og Foucaults maktanalyser.

En oppmerksomhet overfor makt og maktrelasjoner er videre en fellesnevner og en kritisk inngang for poststrukturalistiske studier. Pedagogisk vitenskap og metoder er også i disse maktrelasjonene og er med på å forme dagens mennesker og deres relasjoner for eksempel gjennom programmatisk tekst og tiltak der forskning i varierende grad tas til inntekt for videre planlegging og policy. Pedagogisk forskning kan også handle om former for kritisk aktivisme i retning endringer på

makro og mikroplan. Slik sett kan den kritiske inngangen være mer enn en praktisk motstand mot en regulerende og dominerende autoritet; at vi blir i stand til å se hva som former oss på en mer diskret, (tilsynelatende) ønsket, god og ideell måte. Foucault tilbyr også her en mer flerdimensjonal forståelse, at makt er noe mer og annet enn makt forstått i et hierarki, eller som en strukturell makt overfor individer. I kapittel 2 redegjør og utdyper jeg for den sammenvevde og flerdimensjonale relasjonen makt, viten og subjekt som kan ses i governmentality-begrepet og som tas med videre inn i analysene.

Foucaults oppmerksomhet på diskurser, som kan forstås som determinerende "strukturer", gjør at han kritiseres for å ha tatt fra individene agency. Agency er også et kritisk punkt når jeg antyder en viss inspirasjon fra Latour (2005) og Czarniawska (2007) når jeg følger arbeidsplanbrukens forgreininger. I tråd med Latours aktantbegrep, der "ikke-mennesker" tillegges agency, i den forstand at de får ting til å skje, kan arbeidsplanen ses som en selvstendig aktør i et nettverk. Dette vitenskapelige ståstedet ser jeg som en radikaliserings av poststrukturalismen, i det den trekker inn natur og materie som agenter i et samspill eller i et nettverk<sup>25</sup>. Her nulles på et vis iakttakeren (forskeren) ut som uavhengig og objektiv, i det at forskeren ses å inngå i nettverket. Videre minner Esmark m fl (2005:10) om at en *undersøgelse af formeringen av diskurser er selv diskursiv* og at en *genealogi har selv en genealogi*. Et poststrukturalistisk ståsted innebærer en bevisst refleksjon over disse forhold og det perspektiverende ståstedet som velges med analysestrategien. Forskerens refleksjon kan videre bestå i å bruke Foucaults perspektiver som metateorier og refleksjonsgrunnlag. Den maktpolitiske dimensjonen i Foucaults arbeider kan bidra til å kaste lys over dominerende institusjoner, diskurser og ideologier som både det empiriske terrenget og forskeren inngår i (Alvesson og Sköldbberg 2008). Jeg mener governmentality i min studie innebærer en slik mulighet, både å undersøke lokale praksiser, og samtidig ta høyde for hva disse praksisene innebærer av rasjonalitet og konstituerende ideer,

---

<sup>25</sup> Også som et apropos til senere drøfting om arbeidsplaner som en del av et nettverk, som *noe* som får *noe* til å skje: Latour påpeker det dynamiske i nettverk, et fokus på noe som skjer, jf *worknet* i stedet for *network* (Latour 2005:143) og han problematiserer at vi med nettverk bare tenker sammenknytning i retning *www*.

herunder også med et kritisk blikk på den særegne friheten som på nyliberalt vis gjør det moderne samfunnets innbyggere styrbare.

I min studie har jeg kombinert flere tilnæringsmåter for å kunne svare på min problemstilling. Denzin & Lincoln (1998) bruker begrepet *bricolage* om et mangfoldig forskningsarbeid der forskeren utnytter flere strategier, metoder og materialer i sitt arbeid. Jeg vil videre redegjøre for at tilnæringsmåtene og kombinasjonene er mulige, om enn problematiske. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg under overskriften "Om studiens kvalitet" diskutere studiens plassering i forhold til et poststrukturalistisk og foucauldiansk syn på kunnskap og sannhet. Men nå først skal jeg gå nærmere inn på sider ved min undersøkelse som kan problematiseres med tanke på en poststrukturalistisk tilgang og hva det vil innebære å "forske med Foucault".

### **3.2. Å forske med Foucault – diskurs, genealogi og governmentality-analyse**

I følge Raffnsøe m fl (2009) oppfattes Foucault ofte som en teoretiker som har ferdigbehandlede teser og metodiske oppskrifter som en kan gjøre bruk av. Her peker de på at de mange arbeidene med diskursanalyse og maktteori skyldes en noe skjev og overfladisk bruk av Foucault som hviler på en *begrænset læsning* (2009:10). Forfatterne mener at hypostasen av makt og diskursteori er isolert fra Foucaults øvrige forfatterskap, og at hans sentrale poeng, teser og metoder trenger å plasseres i en større sammenheng, da Foucault var opptatt av å undersøke følgene av og konteksten for

de fænomener, sociale erfaringer og begivenheder som han undersøger. Foucaults tilgang er således kontekstualiserende og refleksiv i den forstand at hans angivelige teser ikke er påstande der skal forsvares og almenføres, men refleksive arbeidsredskaber der skal omsættes i forbindelse med undersøgelsen af en bestemt konkret sammenhæng. (Raffnsøe m fl 2009:10-11)

Når Michel Foucault er den mest siterte tenker innenfor dagens humanvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og kunstorienterte forsknings-

publikasjoner (Raffnsøe m fl 2009), er dette i tråd med Foucaults ønsker om at hans verk kunne være verktøykasser som andre kunne gjøre bruk av. *Bruken av Foucault* diskuteres både i forhold til rett forståelse av hans mange begreper og verk, samt om og hvordan hans metoder og analyseverktøy er anvendelige i en forskningspraksis (Baker & Heyning 2004). Foucault sier selv om metodene og verktøyene: *Det er ikke tale om en generell metode, definitivt gyldig for andre og for mig selv. Det jeg skriver er aldri præsriptivt; verken for mig selv eller andre. Det er langt mer redskabsagtig og drømmende.* ("Entretien avec Michel Foucault", *Dits et Écrits IV:42*, her fra Raffnsøe m fl 2009:62)

### **Diskurs og diskursanalyse**

Diskurs og diskursanalyse forbindes med Foucault og ligger nært når det analytiske perspektivet hentes fra Foucault. I noen grad vil jeg omtale diskurser, for det meste slik de er identifisert av andre (forskere) og i noen grad slik de er gjenkjennbare i mitt materiale. Jeg ser at governmentality-litteraturen holder en avstand til diskurs-begrepet. Dean (1999) bruker begrepene *forms of knowledge, forms of thought, milieu of thought* og *rationale* knyttet til *the episteme of government*, samt omtaler at kunnskap og sannhet produseres i praksisene involvert i *regimes of government/practices*. Han beskriver *thought* som et kollektivt produkt uttrykt som mentalitetsdelen av governmentality. I en governmentality-analyse er hovedsaken styringens praksis og teknikker; *to analyse mentalities of government is to analyse thought made practical and technical*. (Dean 1999:18) Diskursbegrepet ligger altså nært, eller inngår i en styringsanalyse, men i governmentality-analysen legges vekt på å analysere de organiserte praksisene (*regimes of government/practices*) der vi styres og styrer oss selv. *Hvordan-spørsmålene* foretrekkes framfor *hvorfor-spørsmålene* (Kendall & Wickham 2004).

Arbeidsplanen kan forstås som oppstått, påvirket, brukt og laget ut fra et tilfang av diskursive ressurser. Bruken av den kan forstås, tolkes og problematiseres f eks med utgangspunkt i forskjellige pedagogiske og forskningsmessig diskurser. Dette gjør jeg bruk av uten at jeg skal påberope meg å gjøre en diskursanalyse. I forhold til Deans dimensjoner og hva arbeidsplanene synliggjør, er diskursene viktige, men en tilnærming som diskursanalyse er ikke opplagt.

Diskursanalyse er en utfordrende materie å gå inn i, der analysene spenner fra de rent lingvistiske til en analyse av *Diskurser med stor D*, de sistnevnte i tråd med Foucaults tankegods om sannhetsregimer som utviklet over tid former våre måter å tenke og være på (jf Alvesson og Kärmmann 2011)<sup>26</sup>. I noen studier blir tilværelsens praktiske og materielle sider studert med diskursanalyse, noe som ville ha vært en aktuell tilnærming i min studie. Alvesson og Kärmmann advarer mot diskursstudienes reduksjonistiske tendens og tegn i flere studier til at diskurser ”forklarer alt” uten noen åpenhet mot alternative forklaringer, endringer over tid og den praktiske dimensjonen ved maktformer. Noen diskursanalytiske retninger har som sluttpunkt at studiene bør munne ut i kritisk vurdering av muligheter for endring (f eks hos Fairclough). Slik sett er det likhetstrekk mellom en diskursanalyse og den implisitte genealogiske oppfordringen til aktivisme.

Likevel, med arbeidsplanen som styring og regulering mellom statens forordninger og det selvforvaltende individ, og mellom forskjellig aktører i skoleverdenen som hovedsaken, kom jeg fram til governmentality-analyse som mer dekkende for min problemstilling og arbeidsplanen som fenomen. Her så jeg en kobling til (statlig) styring og til de praktiske (styrings-) aktivitetene som synliggjøres i og med arbeidsplanen. For meg framsto det som en forvanskning å gå inn i diskursanalysens mangfoldige terreng, når governmentality-analysen jf Dean (1999), virket opplagt ut fra undersøkelsens gjenstand. Avgrensningen og begrunnelsen for governmentality-analyse i forhold til diskursanalyse, beskrives slik av Villadsen i forordet til den danske utgaven av Deans bok:

Med denne betoningen af styringens tekniske aspekter og instrumenter adskiller governmentality-analysen sig fra de mer 'letbenede', lingvistisk-orienterte diskursanalyser. De felter, som governmentality-analysen beskriver, er i høj grad materielle; de er fyldt med teknologier, institutioner og praksisser. (Villadsen 2006:16-17)

Jeg merket meg i stedet governmentality-analysenes orientering mot genealogien.

---

<sup>26</sup> I følge Alvesson og Kärmmann sammenfaller disse i noen studier, til dels med noen analytiske utfordringer.

### **Governmentality og genealogi**

I Villadsen (2006) karakterisering av senere års governmentality-studier er et genealogisk perspektiv en fellesnevner og et avgjørende analysegrep. Når genealogen Foucault kommer til syne gjennom *Overvåkning og straff* (med undertittelen *det moderne fengsels historie*, Foucault 2001) ser det ut til at den politiske situasjonen i Frankrike på den tiden boken ble skrevet, med protester mot fengslens soningsvilkår, var et samtidig utgangspunkt og en spore til en *genealogisk aktivisme*. Gjennom *Overvåkning og straff* viser han hvordan den moderne fengselspraksis har sin framkomst via komplekse og mangfoldige forhold, og hvordan fengselets disiplineringspraksiser er et uttrykk for og har forbindelser til allmenne maktteknikker som bidrar til å gjøre oss til *hva vi er – i dag*.

Arkeologi og genealogi er analytiske verktøy Foucault bruker i sin problematisering av "historien om mennesket". Arkeologien forklares med at den gir et bilde, et snitt gjennom det diskursive, en form for diskursanalyse der Foucault forsøker å finne den orden eller logikk som ser ut til å ha organisert tenkningen om mennesket i forskjellige epoker (Hultqvist 2004 a). Genealogien er en historisk forskningsstrategi som tar for seg nettet av mangfoldige og komplekse makt og kunnskapsrelasjonen som er med på å konstituere det mennesket – subjektet – vi er i dag. Hultqvist forklarer at genealogen forsøker å identifisere noen holdepunkter for en historisk analyse av mangfoldet: *Det handler om å gjøre et forsøk på å lokalisere når fenomenet trer frem historisk, i hvilken sammenheng det viser seg, og hvordan det diskuteres og problematiseres av tidens representanter.* (2004a:627) Diskurser er av interesse i denne typen historisk undersøkelse, og genealogien har jeg sett omtalt som en diskursanalyse "på langs". I følge Hultquist er poenget å *bruke det historiske materialet for å gi perspektiver på samtiden*, for å skape en kontrast til eller synliggjøre det som ligner i egen samtid (2004a:627). En genealogisk praksis kjennetegnes altså ved at kompleksiteten vurderes, og at en ser mulige problematiseringer av de måtene vi tenker og lever på, der det kjente gjøres ukjent.

Governmentality er et konsept som vokste ut av genealogiske undersøkelser, datidens politisk-historiske kontekst og Foucaults interesse for *styringsproblematikken*.

Governmentality kan, ifølge Dean (1999), ses som en konkretisering av det genealogiske ideal. I følge Peters kjennetegnes *studies in governmentality* av følgende:

They went beyond traditional accounts structured by the opposition between state and civil society, public and private spheres, freedom and constraint by focusing on the interplay between processes of subjectivation and power mechanisms, political rationalities and governmental technologies. (Peters 2009:xxxv)

Ser vi arbeidsplaner som et historisk fenomen som materialiserer seg på 70-tallet, blir det da interessant å se hvilken sammenheng arbeidsplaner viser seg i og hvordan tidens representanter diskuterer og problematiserer fenomenet. Sammenholdes dette med Deans governmentality-analyse blir arbeidsplaner en synliggjøring av styringens gjenstand og dens problematisering.

I *Overvåkning og straff* foreslår Foucault noen generelle regler for genealogien. Relateres disse til en undersøkelse om arbeidsplaner, bør det vies oppmerksomheten både på positive og undertrykkende virkninger, og de virkningene som ved første øyekast framstår som ubetydelig. Bruken av arbeidsplaner kan ses å ha komplekse sosiale funksjoner, og har som en form for maktteknologi samme epistemologiske grunnlag som andre skolefenomen og forbindelser til andre maktpraksiser. I mitt prosjekt er bruken av arbeidsplan *et lokalt senter*<sup>27</sup> der makt og kunnskap er forbundet. Foucaults "metodiske forsiktighetsregler" (Alvesson og Sköldberg 2008) har bakgrunn i hans syn på makt og kunnskap, og at makt og kunnskapsforbindelsene er i stadig endring; de får både lokale uttrykk og kan ses i overgripende strategier. Regelen om *diskursenes taktiske polyvalens* retter oppmerksomheten mot at ettersom diskursene opptrer i maktens felt, er de aldri entydige, men komplekse, ustabile og fulle av motsigelser. Dette gjør at en og samme diskurs kan være både et instrument og et hinder for makt (Alvesson og Sköldberg 2008). At en praksis som arbeidsplaner oppstår og utvikles kan ses som en konsekvens av flere komplekse forhold; materielle, tankemessige osv., som igjen kan ha oppstått med helt andre hensikter (jf Allard-Poesi 2010). Det følgende blir da også mitt problem: *Problemet er at skeldne begivenhederne, adskille de netværk og niveauer de hører til, samtidig med at man rekonstruerer de tråde der*

---

<sup>27</sup> Maktteknologi, ordning, apparatus, dispositiv. Foucault og de han har inspirert bruker flere forskjellige begrep



forbinder dem og som bevirker at de afføder hinanden. ("Entretien avec Michel Foucault", DE III:144-45, her Raffnsøe m fl 2009:73)<sup>28</sup>

### **Governmentality-analysene i en kritisk tradisjon**

I følge Dean oppstår governmentality i en tid der marxismens makt- og statsforståelse fikk mindre betydning for den politiske venstresiden og det skjedde en samtidig (ny-) liberalistisk problematisering av velferdsstaten. Governmentality ble en ny og fruktbar måte å forstå makt på, *a new conceptual architecture of power* (Dean 1999:46) eller som Hultquist sier; en *ny politisk og vitenskapelig koreografi* (2004a:620). Veien dit gikk via *a detailed inquiry into the notion, means and mechanisms that ensure the "gouvernement des hommes" in any given society and the formation of what he calls a political "gouvernementalité"*. (Dean 1999:46)

Villadsen leser Deans bok som en posisjonering av governmentality-analyse i *forhold til en række konkurrerende sociologiske perspektiver, ikke minst kritisk teori og forskjellige former for modernitetsteori (...)*. (2006:14) Foucault ønsket ikke å behandle samfunnets

---

<sup>28</sup> Som eksempel på genealogisk undersøkelser trekker Kendall og Wickham (1999) fram Hunters analyser som eksemplariske i forhold til genealogiens kritiske etos og Foucaultske *forsiktighetsregler*. Ian Hunter har i sin bok *Rethinking the school* (1994) vist at en genealogisk metode åpner for ny innsikt i utdanningssystemets *virkningshistorie*.

Et annet eksempel er Allard-Poesi (2010) når han med en genealogisk undersøkelse kan frambringe andre og flere perspektiv på framveksten av *strategiske praksiser* i organisasjons- og næringsliv. Her "avdekkes" framveksten i relasjon til beslektede maktteknologier, til diskursive praksiser og som et sammenfall av tilfeldigheter i den historiske og sosiale konteksten. Allard-Poesi kontrasterer til en nyinstitusjonell (inspirert) tilnærming som ser tillemplingen av *strategiske praksiser* som en *nødvendighet* for organisasjoner for å kunne utøve sine funksjoner. Her ses at strategiske praksiser som sprer seg mellom organisasjoner, kommer som innholdsløse pakker, og er avhengig av at organisasjonens medlemmer fyller dem med innhold, i en nyinstitusjonell tenkning er dette en form for dekobling. Dette innebærer en forståelse av organisasjonens medlemmer som frie og kompetente individ som med overblikk og intensjonalitet velger passende strategier og fyller disse med passende innhold. Allard-Poesi argumenter for at en genealogisk analyse viser at strategiske praksiser er med på å skape og å begrense individets adferd og selvforhold, og fungerer som en teknikk for *control at distance*.

I en nordisk kontekst henviser Aasen i sin artikkel "Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden" (1999) til Foucault for å problematisere et gjengs historiesyn på utdanningsreformene. Her argumenterer Aasen for at en med bakgrunn i Foucault bør forstå fenomener i sin kontekst, heller enn som symboler for en overordnet teori. Dette gjør at Aasen setter spørsmålsteget ved inntrykket om at nyliberalistisk markeds- og individdreining internasjonalt automatisk påvirker skandinaviske utdanningsreformer. *Følger vi Foucault, er det imidlertid ikke sikkert at vi fullt ut forstår utdanningsdiskusjonen i Skandinavia hvis vi isolerer de ulike elementene og bare tolker dem som uttrykk for en universell konservativ orden.* (Aasen 1999:47) Det han tenker på her er at utdanningsreformene i Skandinavia også hadde element som peker i retning av fornyelse av den sosialdemokratiske progressivisme, og at utdanningsreformene representerer både utdanningspolitisk brudd og kontinuitet.

rasjonalisering som et hele, men analysere prosessen på flere områder og å avdekke flere typer rasjonalitet, hvor noen av dem har røtter langt tilbake i tid (Foucault 2002). Også Scaanning presiserer at Foucault ikke ville legge et evolusjonistisk perspektiv på historien; det kan heller spørres: går alt framover, blir vi flinkere, snillere, mer klarsynte og humane? Foucault er opptatt av medaljens bakside - *nemlig av de andre, mindre akseptable, strategier og mekanismer som har fulgt med på "lasset" i den utvikling som vi ofte anser som "positiv"*. (2000:107)

### ***Governmentality-analysen – begrensninger og kritikk***

Kritikken mot Foucault som vitenskapsmann har delvis gått på hans uvillighet til å posisjonere seg og delvis vært i forhold til det som oppfattes som mangel på et moralsk ståsted og det som ses som relativisme (Baker og Heyning 2004). Denne kritikken angår også Foucaults governmentality-studier. Kritikken kan blant annet imøtegås med henvisning til det genealogiske kritiske etos og dens næring til politisk handling (*activism*). Følgende sitat fra Foucault illustrerer for Dean både genealogiens utgangspunkt og dens implisitte oppfordring: *My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do. So my position leads not to apathy, but to hyper- and pessimistic activism.* (Foucault 1997a:256, her Dean 1999:40) Kanskje er det heller den foucauldianske skeptisismen (jf Veyne 2010) som gjør at en med governmentality-analyser er i stand til å se at (også) i gode, frigjørende prosjekt er makt virksom på et vis som bør undersøkes i kritisk øyemed (jf Villadsen 2006)? Når det gjelder kritikken i forhold til relativisme og til subjektets stilling, leser jeg Foucault som at han gir oss verktøy som kan gi et kritisk utgangspunkt og bidra til aktivisme på et personlig og politisk plan.

Jeg har videre merket meg at Foucault fra historikerkretser kritiseres for en lemfeldig og skjev omgang med sine kilder og for tvilsomme konklusjoner (Baker og Heyning 2004), og for å være en postmodernismens *homo ludens* med *notorisk upålitelige* historiske rekonstruksjoner (Knutson 2002: 234, 146). Det er en form for kritikk av Foucault når han av og til plasseres som postmodernist. Raffnsøe m fl (2009) forklarer at Foucault hadde et annet utgangspunkt enn det vanlige postmoderne synet om at vi

er etterlatt i et sosialt og moralsk vakuum uten forpliktende verdimålestokker, da Foucaults syn er at vi er underlagt mange ulike former for normativitet, *en overflod av normativitet – ikke fravær: Udfordringen er ikke at vi er tomme og at verden ligger alt for åpen, men vi er overdeterminerede af overleverede selvfølgeligheder der uafvidende forpligter os i en række henseender og begrænser vore muligheder for at tænke og agere.* (Raffnsøe m fl 2009:63, jf Brown og Stenner 2009) Historikeren Veyne (2010) mener heller ikke det er berettiget når Foucault kritiseres for postmoderne relativisme og manglende ståsted. Han sier at Foucault forsøkte å forstå så godt som mulig hva en teksts forfatter ønsket å si ut fra *den tiden forfatteren var i.* Også Kendall og Wickham fjerner Foucault fra den postmoderne sekken, de mener at *Foucault is perfectly recuperable within rather traditional and long-established social-science approaches (...) as a good modernist(...), a rather traditional positivist and neo-Kantian.* (2004:145)

I forrige kapittel viste jeg til en utfordring med governmentality-analyse i min studie, som muligens har å gjøre med det Farsethås (2009) viser til, at Foucault i sine governmentality-studier først og fremst forholdt seg til de store politiske tenkere, og ikke til et praktisk felt. I denne linjen ser jeg kritikken fra Dupont & Pearce (2001) i deres vurdering av den genealogiske framgangsmåten slik den viser seg i Foucaults siste arbeider som også innbefatter governmentality-studiene. Blant annet med bakgrunn i Foucaults vitenskapssyn slik det framkommer i *The Archeology of Knowledge*, leser de Foucaults forelesninger tilknyttet regjering og styringskunst til å ha et kronologisk historiesyn og å sette mennesket i sentrum for forståelse. De er også kritiske til Foucaults kilder og til begrepsbruken. De mener at selv om Foucault forsøker å vise *a gap, a break, an interruption, a space where we might attempt to see and think more clearly through the absence of imposition* (Dupont & Pearce 2001:150), er dette noe som framstår som enklere å beskrive teoretisk enn å vise en empirisk analyse. Dette er noe de mener kommer til syne i Foucaults arbeid om governmentality.

Et kritisk punkt i maktanalyser er dessuten at Foucault angir *motstand* som et metodisk utgangspunkt for å *analysere makt* (Foucault 1983, her Brown og Stenner 2009). Imidlertid gjør han det vanskelig for oss ved å si at *hvor det er makt er det motstand, og likevel, eller snarer på grunn av dette, befinner denne motstand seg aldri i en utvendig posisjon i forhold til makten.* (Foucault 1999:106) Vi kan ha i mente Brown og

Stenners (2009) påpekning om at dette utsagnet inneholder to epistemiske 'horrors': *First, from a methodological perspective, if we make the analytic assumption that resistance is present in any empirical material, then to some extent we risk the lure of seeing what we want and confirming our own prior perspective.* Analytisk blir problemet at makten ikke har noen "ytterside" og at den er innvevd i alt sosialt liv: *If this is so then analytically the concept becomes quite impoverished, since it provides no differentiation and acts as a universal given (...)* (Brown & Stenner 2009:158). Videre mener Brown og Stenner at disse grunnleggende problemene medvirker til at det kritiske perspektivet med Foucault ofte blir en *auto-critique* uten mulighet til å tilby alternativ. Som en advarsel i samme linje, bruker Kendall & Wickham (2004) uttrykket *slap it on*-tolkninger med bruk av Foucault, om mange av studiene som undersøker makt og kunnskap. I stedet angir de et forskningsmessig ideal som de finner i governmentality-studiene, en spesiell *forskningsmessig innstilling* som er kjennetegn på slike studier, og betegner denne som *the spirit of inquiry*; en nysgjerrighet koblet med skeptisisme og blikk for særskilte fenomener (Kendall og Wickham 2004:142).

### 3.3. Metoder

Da tar jeg et skritt tilbake, først til mitt utgangspunkt for studien, som var en rådende problematisering av arbeidsplanbruken i skolen (f eks Klette 2007a, Bergem 2008a) og min egen forforståelse om at arbeidsplaner både forutsetter og frambringer elever med spesielle ferdigheter, ferdigheter som kanskje ikke først og fremst forbindes med skolefaglig læring, men med ferdigheter i retning planlegging, selvstyring og fleksibilitet. Gjennom eget arbeid i klasserommet hadde jeg sett at noen elever utnyttet og vokste på arbeidsplanmetodikkens muligheter, mens andre elever strevde med det som oppfattes som arbeidsplanens frihet og fleksible organisering. Som jeg har nevnt i innledningskapitlet har jeg gjennom tidligere studier fått et første bekjentskap med kritisk teori i avleggeren fra Frankfurterskolen og med Foucaults governmentality. Min forforståelse av fenomenet var altså basert på en innsikt tilegnet gjennom egne studier og fra praktiske erfaringer i skolen både som pedagog og leder.

Vekten som etter hvert skulle legges på governmentality som analyseramme var på ingen måte selvsagt i starten av prosjektet. Tvert imot var advarslene mange i retning av at det med Foucault ville blir for teoritungt og med for stor avstand til praksisfeltet. Foucauldianske perspektiv anklages for å være "gummi-teorier", dvs. at de gir svaret på "alt" og at faren er at *idén alltför kraftigt befaller över empirin*. (Alvesson og Sköldberg 2004:377) På samme måte blir Foucault og de han har inspirert anklaget for et ensidig makt- og normaliseringsfokus, og et pessimistisk syn på frigjøring og subjektets transformative muligheter (Brown & Stenner 2009, Gustavsson 2000). Som det framgår av avhandlingens teoridel deler jeg ikke det ensidig negative og tvingende som er bildet som har oppstått, kanskje mest som resultat av en del av forskningen i kjølevatnet av Foucaults maktkonsept. Blant annet har Foucaults siste arbeider en lysere tone, der subjektets mulighet for selvkreering, aktivisme og overskridelse ses. Den negative betydningen av normalisering og normaliseringsmekanismene i mye av den engelskspråklige Foucault-tradisjonen, påpekes også av Brown & Stenner (2009) som skjev og unyansert. Det kan også tilføyes at kritikken om et for teoritungt perspektiv med teoriverifisering, negativitet, samt elitisme, gjelder kritisk forskningstradisjon generelt (jf Denzin 1998). Den kritiske ansatsen nøyer seg i

for stor grad med å avmaskere og å avsløre, uten å angi hvor og hvilken retning mulighetene for *transformative omvurderinger* skal komme (Alvesson og Deetz 2011). Om det gis ammunisjon i mitt prosjekt i retning *kritisk aktivisme*, så er det kanskje med bakgrunn i at Alvesson og Deetz sier med henvisning til Foucault: *Meningsfull förändring sker i mikropraktikerna på de otaliga platser där makt utvecklas.* (2011:161) Forskingen min kan derfor begrunnes i ønsket om å gi noe tilbake til aktørene i praksisfeltet i form av ny innsikt i det sosiale hverdagslivet, om muligheter som finnes og strategier som velges. Muligheten til frigjøring og frihet fra undertrykking og undertrykkende mekanismer ligger som en hensikt i mye av forskningen som betegnes som kritisk. Frigjøring og frihet kan med et Foucault-perspektiv alltid problematiseres. Det er alltid noe som styrer, samtidig som en viss form for frihet er det som gjør styring mulig. Et tradisjonelt kritisk perspektiv er normativt i retning at makt er et onde, og at frihet i denne forstand innebærer *frihet fra makt*. Foucault ønsket å unngå et normativt utgangspunkt, det er dette som ligger i hans påpekning av at ved å ikke oppfatte ting som *bad, but dangerous*, angis en mer åpen holdning i forhold til styringens og maktens virkning. Her kan vi også ha i mente at makt og styring, i følge Foucault (1983), står i et gjensidig forhold til frihet. De er ikke motsetninger, men samvirker, med at makt/styring både skaper og forutsetter forskjellige former for frihet, en frihet mer i retning *frihet til* som innebærer et potensiale.

Governmentality vil virke som ei linse som fokuserer min oppmerksomhet og gir perspektiver å analysere med. Arbeidsplaner er blitt problematisert av flere i forhold til læringsutbytte, mens temaet arbeidsplaner utforsket i et styringsperspektiv er lite påaktet, og vokste for min del fram samtidig med en klargjøring av det analytiske perspektivet. Makt og maktteknologiene, motstand, kunnskap, subjektivering og styringens kobling til frihet og selvstyring åpnet for flere veier inn i analysene. Utfordringa var å fatte rekkevidden av governmentality og konkretisere governmentality til analytisk bruk i et praktisk felt. Jeg vil i liten grad bevege meg utenfor governmentality-rammen i mine analyser, men forsøker i stedet å legge empirien åpen for andre mulige tolkninger, samt forholde meg til innspill som har kommet fra andres forskning på arbeidsplaner og lignende praksiser.

Flere perspektiv og metoder har inspirert mine strategier for å forsøke å fange arbeidsplanens forgreninger og det sammensatte spillet de inngår i. Mine metodestrategier kan framstå som et utfordrende prosjekt sett i forhold til studiens teoretiske og analytiske grunnlag. Jeg finner at Zink (u.d.:22) med henvisning til Sondergaard (2002) framhever at forskeren selv må finne '*productive, fun and transgressive way(s) to do research*'. Jeg har også støttet meg til Kendall og Wickham (2004) i det de forsøker å bygge bro mellom forskningstilnæringer bygd på Foucault og mer konvensjonelle kvalitative metoder, samt Alvesson og Deetz (2011) der de knytter sammen en kritisk forskningsansats med etnografiske metoder. Fra Kendall og Wickham (2004) trekker jeg den slutningen at governmentality ikke gir spesifikke verktøy for kvalitative undersøkelser. Det gjelder heller å ha en omtanke for spørsmålene som stilles, en grunnleggende kritisk og skeptisk holdning, samt blikk for spesielle fenomen. I følge Kendall og Wickham angir governmentality en heuristisk tilnærming som kan brukes til å dekonstruere og utforske pedagogiske praksiser der individet integreres i moderne institusjoner. Praksisene beskrives detaljert; hva blir gjort og hva blir sagt? Dette ser jeg som kompatibelt med en etnografisk tilnærming. Når jeg plasserer governmentality-analysen som en poststrukturalistisk analysestrategi, så er slike strategier, ifølge Esmark m fl (2005), ikke uforenlig med metode og metodologiske overveielser, og kan i utførelsen støtte seg til en eller flere metoder.

### ***Etnografiske metoder***

Det kan i min studie ses likhetstrekk med en etnografisk metodikk, samtidig som governmentality som analyse har gitt meg noen utsiktspunkt å "se fra" og begreper for det jeg i analysearbeidet har sett. Studien kan som nevnt knyttes til en kritisk forskningstradisjon, i det jeg har fokusert på en institusjonell praksis som lite påaktet veber tusenvis av barn og unge inn i et makt- og kunnskapsnett innenfor et område som har samfunnsmessig og politisk interesse. *Partiell etnografi* foreslås av Alvesson og Deetz (2011) som en samfunnsvitenskapelig metode der enkeltfenomen kan studeres empirisk og knyttes mot en kritisk ansats. I min studie kan denne kritiske ansatsen ses inspirert av genealogien.

Mens etnografi generelt forstås som grundige og brede kulturstudier og innebærer lange opphold i feltet, med deltakende observasjon og ustrukturerte intervjuer, medførende et omfattende arbeid med tolkning og framstilling av det empiriske materialet, reserveres *partiell etnografi* for et begrenset empirisk terreng, for enkeltfenomen og for et situasjonsfokus (Alvesson og Deetz 2011). Et mer avgrenset empirisk materiale kan åpne for en bredere framstilling av de sosiale prosessene mellom aktørene og den institusjonelle sammenhengen, og gir på den måten rom for mer tid og plass for analyse og refleksjon, også i et kritisk perspektiv. Gjennom governmentality kommer også et avgrenset historisk perspektiv på arbeidsplanene, jf avhandlingens problemstilling.

Dingwall (1997) sier at det er tre basismetoder for samfunnsvitenskapelig forskning, den ene er *asking questions*, den andre er *hanging out* og den tredje er *reading the papers*. I forhold til både den *historiske delen* og til *dagens arbeidsplanbruk*, har jeg benyttet intervju, undersøkelse av tekster og en litteraturgjennomgang som det vil redegjøres nærmere for. Arbeidsplanene som dokument analyseres i forhold til en historisk endring og i forhold til dagens bruk. Når det gjelder kapittel 5, *arbeidsplanbruken i dag*, har jeg i tillegg gått inn i skolen og observert, delvis ved hjelp av video- og lydopptak. Partiell etnografi kan begrunnes med hensikt å undersøke styring i hverdagen, slik som Kendall og Wickham (2004:143) beskriver: *a certain way of thinking and doing within the fabric of everyday life*. Det er altså denne *thinking and doing* i klasserommets hverdagslige situasjoner jeg ønsker å undersøke gjennom tekster, intervju og observasjoner i avhandlingens kapittel 5.

Den teoretiske og analytiske linsen er governmentality, konkretisert i retning mine forskningsspørsmål, slik jeg har redegjort for og drøftet i kapittel 2. Framstillingen er videre strukturert i *en historisk del* (kapittel 4), som også omhandler *arbeidsplandokumentet* og videre *arbeidsplanbruken i dag* (kapittel 5)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Se vedlegg 6 for oversikt over det empiriske materialet tilknyttet avhandlingens struktur



### ***Tilgang til det empiriske terrenget***

Det empiriske terrenget var ikke strengt avgrenset ved starten av prosjektet og retningen prosjektet har tatt var ikke opplagt på forhånd. Hvordan jeg fikk tilgang til de forskjellige områdene av det empiriske terrenget beskrives nærmere når mine innsamlingsstrategier gjøres rede for. Men kort innledningsvis kan det sies at jeg i starten av prosjektet samlet inn og analyserte et stort utvalg av nåtidens arbeidsplaner (høsten 2008). Disse ledet meg til mine to eksempelskoler, som ble kontaktet med tanke på å utforske dagens bruk av arbeidsplaner ved hjelp av observasjoner og intervjuer. Som forklart innledningsvis, og som vist i problemstillingen, opptok også arbeidsplanens historie meg. Jeg oppfattet at arbeidsplanpraksisen på noe vis speilet eller synliggjorde endringer i samfunnsforhold, styrings-signaler, styringspraksiser og pedagogisk tenkning. Den historiske dimensjonen fikk en omfattende og betydningsfull plass i mitt prosjekt, også som en bakgrunn som "dagens" arbeidsplanbruk speiles mot.

### **Valg av 6.trinn i barneskolen**

Fra ganske tidlig i prosjektet hadde jeg siktet meg inn på mellomtrinnet på barneskolen. Her mente jeg å finne en *hverdagslighet* eller en *vanlighet* før ungdomsskolens mangfoldige faglige og sosiale utfordringer og etter de første årene med både rutinedrill og mer leikprega metoder. Etter hvert sto 6.trinn fram som en representant for *vanligheten*; midt på mellomtrinnet, og som et år uten nasjonale prøver og før forberedelsene og forventningene til ungdomsskolen som ville komme i 7. klasse. I tråd med tenkningen *rikt empirisk materiale* hadde det vært gode argumenter for å velge to forskjellige årstrinn. Som jeg senere vil komme tilbake til, ble mine to eksempelklasser valgt ut fra noen ytterpunkter i forhold til de konkrete arbeidsplanene som var utgangspunktet for utvalget. Med å velge ut fra arbeidsplanenes *forskjellighet* mente jeg sannsynligheten var stor for å ende opp med variasjoner i materialet, med to ulike skoler i ulike geografiske områder og med ulike lærere. En innledende begrunnelse var å holde meg til et klassetrinn, og med dette å se hvor forskjellige arbeidsmåtene rundt og med arbeidsplanen kunne være, selv om

en del av forutsetningene som var lagt i læreplanen, i elevenes klassetrinn og i alder var noenlunde de samme.

Jeg hadde dessuten tanker om at det på mellomtrinnet kunne finnes en viss selvstyring i bruken av arbeidsplanene, men også innslag av det som forekommer i lavere klassertrinn, en opplæring i bruken av planene og involvering av foreldre. Dette i motsetning til ungdomskolens arbeidsplanbruk, der jeg antar at opplæring og regulering av elevenes arbeid med planene er et mer avsluttet kapittel.

### ***Lese tekstene***

#### ***Litteraturgjennomgang og skriftlige kilder***

Å være orientert om andres forskning på det området en selv skal forske, er en del av forskningens samtale og kvalitetssikring. Det redegjøres vanligvis ikke for litteraturgjennomgangen i avhandlingens metodedel, men i min avhandlingens historiske del har jeg behandlet tidligere forskning med et spesielt perspektiv som trenger særskilt omtale.

I følge Klette er pedagogiske metoder generelt lite forsket på i historisk perspektiv: *Man har i liten grad analysert skolens virksomhet ved å analysere dens læringsverktøy og fysiske artefakter.* (Klette 2007a:346) Arbeidsplaner er viet lite oppmerksomhet, selv om det i de siste årene har framkommet en del forskning, f.eks gjennom forskningsprogrammet PISA+ ved UiO. Jeg har derfor gått til generell skolehistorisk forskning som tar for seg og analyserer trekk ved skolen i et historisk perspektiv, og som også til dels setter praksisfenomener inn i en (pedagogisk)teoretisk og styringsmessig sammenheng. Jeg har i stor grad forholdt meg til noen anerkjente autoriteter og men også oppsøkt andre kilder.

Noe av forskningslitteraturen jeg har brukt har nær tilknytning til arbeidsplanfenomenets oppkomst i forhold til tiden de er skrevet i. I datidens samtidige forskning knyttet arbeidsplaner til de den gang nye fenomenene *åpen skole* og *integrert dag* på 70-tallet. Blant de tidligste forskningsarbeidene om disse fenomenene er en rapport fra et prosjekt om åpne skoler - *Åpen skole i teori og praksis*

(1976), Telhaugs bok *Åpne skoler i Norge* (1978) og Trond Eiliv Hauges doktorgradsprosjekt *Åpenhet og samarbeid i skolemiljøet* (1980-81). Videre opp mot nyere tid har jeg blant annet sett på læreplanene<sup>30</sup> og evalueringene av disse, og forskningslitteratur som omtaler særskilte praksisfenomener (f eks *ansvar for egen læring*).

Derneft har jeg også sett på annet skriftlig materiale som var n ert knyttet til praksisfeltet *den gang*, f eks artikler i Norsk skoleblad og eksempler på studentarbeid<sup>31</sup>. I den historiske delen av unders okelsen har jeg også hatt tilgang til eksempler på undervisningsmateriell som informantene bidro med og en informasjonsfilm om arbeidsplaner fra Grunnskolerådet. Det som i forskningssammenheng kalles prim erkilder er i min undersökelse f eks dokumentene som er fra *Grunnskolerådets arkiv*<sup>32</sup> og *informasjonshefter og rapporter* utgitt av Grunnskolerådet. I denne kategorien h orer også forskjellige utgaver av *arbeidsplaner*. Noe av det skriftlige materiale jeg har lest kan betegnes som *programmatisk* (Kendall og Wickham 2004, Dean 1999). Det er i første rekke tekster i form av policydokumenter, informasjonsheftene fra Grunnskolerådet og muligens de mer praksisn ere artiklene i f eks Norsk Skoleblad, der metodene som kjennetegnet åpen skole og integrert dag omtales og diskuteres. I denne kategorien plasserer jeg også informasjonsfilmen om arbeidsplaner fra tidlig 80-tall.

Det er først og fremst gjennom fenomenene *integrert dag* og * pen skole* i norsk skole på 70-tallet, at flere knytter arbeidsplanenes inntreden til denne tidsperioden (Klette 2007a). Intervjuene med de historiske informantene bekreftet dette, slik at jeg mener at jeg har funnet *the relative beginning of a practice* (Kendall og Wickham 2004:144, med henvisning til hvordan en skal forske med Foucaults metoder) og at mitt *arkiv*, for   bruke en term tilknyttet Foucault (jf Kendall og Wickham 2004) av skriftlige tekster avgrenses bakover i tid til ca 1970. Min bruk av *tekster* kan assosieres med Foucaults egne strategier. Foucault foretrakk *programmatisk tekst* – *writings that try to impose a vision or spell out most clearly a new way of conceptualizing a problem*.

---

<sup>30</sup> I denne studien har jeg ikke gjort egne analyser av mønsterplaner og læreplaner. Jeg har valgt ut eller forholdt meg til det som konkret eller indirekte omtaler arbeidsplaner og beslektede metoder, samt det som andre i sin forskning har påpekt av s ertrekk ved planene

<sup>31</sup> Praksisrapport fra lærerutdanning; Granamo 1984

<sup>32</sup> Oppbevart i Riksarkivet

(Kendall og Wickham 2004:144) Etter Foucaults syn ga f.eks. en administrativ regel mer opplysning om tankesettet i en periode enn kanoniske filosofiske tekster (Veyne 2010).

### ***Governmentality-analyse av det historiske materialet***

Når det gjelder de historiske linjene i arbeidsplanbruken (kapittel 4), har jeg på den ene siden valgt å forholde meg til noen anerkjente autoriteter innenfor skolehistorisk forskning (som et vidt begrep), og på den andre siden har jeg forholdt meg til mer praksisnære tekster som beskriver og vurderer praksisen og metodene. Hensikten var til dels å finne kilder og historiske spor etter arbeidsplanen som fenomen, finne beskrivelser av arbeidsplanpraksisene og dens slektninger, men også å få fram tanker i tiden, det kunnskapsmessige og styringsmessige rasjonale som ligger i praksisene og datidens diskusjoner, og se etter både den diskursive og materielle grobunnen for oppkomsten og framveksten av arbeidsplaner, slik som prosjektets problemstilling antyder. I møte med tekstene har jeg delvis tilpasset mine forskningsspørsmål i mer generell retning<sup>33</sup> og spurt *hvordan blir styring problematisert? Hvordan blir styring praktisert? Hva blir tenkt om styring?* (jf Dean 1999). I tillegg har Deans spørsmål om *mulighetene og formene for identitetsskaping* vært med i hele mitt prosjekt, men er framstillingsmessig nedtonet i avhandlingens kapittel 4, men vies noe større oppmerksomhet i kapittel 5 og i den avsluttende drøftingen.

### ***Arbeidsplantekstens genealogi***

Arbeidsplanen er blitt en institusjonalisert praksis og et dokument som i varierende grad inngår i institusjonen skole. Når arbeidsplanen er sentrum for min undersøkelse finner jeg støtte i min tilnæringsmåte hos flere forfattere/forskere som argumenter for teksters betydning i dagens samfunn og institusjoner. Institusjonell etnografi er en retning som vier særlig oppmerksomhet til institusjonelle tekster. Den er først og fremst sentrert mot teksters praktiske virkning i grenselandet og som en bro mellom

---

<sup>33</sup> Da arbeidsplanpraksisen i liten grad er omtalt av autoritetene i skolehistorisk forskning

det diskursive og den praktisk-materielle verden. Å utforske hvordan tekst medierer, regulerer og autoriserer folks aktiviteter, utvides også rekkevidden til etnografi som metode – utover grensene for det observerbare (Widerberg 2007: 19). Miller (1997a) sier at slike tekster er med på å konstruere, bekrefte, utfordre og forandre vår oppfatning av den sosiale virkeligheten som, i dette tilfelle, skolen kan ses som. Arbeidsplandokumentet kan studeres som en tekst i seg selv og arbeidsplanen kan være en del av en større sosial eller etnografisk undersøkelse, der tekstene ses som tett forbundet med de sosiale kontekstene de er produsert i. Her kan en se nærmere på prosessen de konstrueres i (Miller 1997a), som kan være nært teksten, f eks i lærernes interaksjon rundt det å lage arbeidsplanen, mellom elevene eller mellom elev og lærer når planen tas i bruk, men en kan også ta i betraktning de videre kontekstuelle faktorene i institusjonen og samfunnet. Med Miller ser vi at styring kan innebære å delta i *policy-making* på høyt nivå – og dermed utforme institusjonelle tekster, til det å være en elev som på forskjellige måter forholder seg til arbeidsplanens anvisninger, kategorier og symboler. Ved å gå inn i miljøet der tekstene – arbeidsplanene – brukes, altså gjennom en studie av institusjonelle teksters miljø, vil det kunne bidra til

sociological understanding of these relations by countering the orientations to texts that objectify and justify relations of ruling, analysing how the relations are micropolitically organized, and displaying the contributions made by diverse institutional actors to the maintenance of such relations. Demystifying institutional texts is one way of demystifying institutional authority. (Miller 1997a:91)

Mange av våre vanlige hverdagsaktiviteter har sine tekstlige sider. Som observasjon er dette med Watsons ord *news from nowhere, as unutterably banal and unremarkable*, men han ber oss legge merke til hvor lite forskning det finnes om de trivielle tekstene som er en del av våre hverdagslige vaner (Watson 1997:80). Stillar (1998:195) mener imidlertid at hverdagstekstene de siste tiårene har fått økt oppmerksomhet innenfor flere forskningsområder med den begrunnelse at disse tekstene er med på å skape og blir skapt av forskjellige sosiale forbindelser, strukturer og system: *Everyday texts are, by definition, quotidian, yet this does not make them trivial.*

*Because they both reflect and shape our attitudes towards our worlds and one another, the consequences that attend everyday texts are serious, complex, and often far-reaching.*

Når det gjelder den historiske dimensjonen ved arbeidsplanen som fenomen, kan det være fruktbart å spørre – *'how did it come to be in the first place?'* (Miller 1997a:78). Det blir en tekstens genealogi å spore hvorfor og i hvilken form en tekst opptrer i noen tidsperioder og å undersøke *the innumerable accidents and myriad twist and turns of human practice that have brought the text to its present form* – og – *the origins, nature and structure of the discursive themes by means of which the text has been produced.* (Prior 1997:66) Med Priors Foucault-perspektiv blir ikke fokuset tekstens forfatter, hans intensjoner og mening, men de diskursive og materielle ressursene som tas i bruk for å konstituere teksten. Prior sier at tekstene kan gi et bilde av hvordan verden ordnes og stadig omordnes – altså hvordan *tingene er ordnet* med tanke på hvordan kunnskap blir produsert, klassifisert og framstilt.

#### ***Historisk kilde: Grunnskolerådets informasjonsfilm***

Grunnskolerådet utga på 80-tallet flere informasjonsfilmer i samarbeid med Kristiansand lærerhøgskole. Disse omhandlet klasserommets praksisformer, og dreide seg f.eks. om integrert dag, læringsmiljø, individualisert norskopplegg, O-faget og arbeidsprogram. Via en del omveier fikk jeg videofilmen (VHS) om *arbeidsprogram* (Statens filmsentral 1985) fra Universitetsbiblioteket i Bergen og med hjelp av IT-avdelinga på SVT-fakultetet ble den lagt over til PC. Denne filmen kan i tråd med avhandlingens begrepsbruk anses som *programmatisk*. Jeg ser den som relevant kilde i forhold til den tidlige arbeidsplanpraksisen og den ble analysert med utgangspunkt i governmentality-analysens forskningsspørsmål. Jeg ser informasjonsfilmen som mer konstruert i formidlingsøyemed enn mine videoopptak, som jeg senere skal redegjøre for, men mange av de samme overveielsene gjelder.

### ***Dagens arbeidsplantekst – en inngang til klasserommene***

I starten av prosjektet forsøkte jeg å skaffe meg en oversikt over hva dokumentet arbeidsplaner på barnetrinnet i norsk grunnskole kunne være *i dag*. Innledningsvis gikk jeg derfor igjennom nærmere 100 forskjellige arbeids-/ukeplaner fra 1. til 7. trinn, men med hovedvekt på 5. og 6. trinn. At planene var tilgjengelige på nettet var en viktig forutsetning for utvelgelsene av disse eksemplene på arbeidsplaner. I en del geografiske områder og kommuner var tilgangen til planene passordbeskyttet. Stikkprøver via skoler og skoleadministrasjon viste at de passordbeskyttede planene ikke avvek fra åpent tilgjengelige planer på internett. Dermed valgte jeg å bruke de tilgjengelige planene blant annet for å unngå omveien med å gå via kommuner/skoler og å hente inn tillatelser. Jeg gikk ut fra at skoler som legger planene åpent tilgjengelig selv har vurdert behovet for konfidensialitet<sup>34</sup>. I første runde endte jeg opp med 72 planer fra 18 forskjellige skoler i seks forskjellige kommuner og fire forskjellige fylker, alle gjeldene for en av ukene 38-42 høsten 2008. Den geografiske spredningen var i utgangspunktet stor, og her hadde jeg bevisst valgt ut små, mellomstore og store kommuner i alle fylker<sup>35</sup>.

Dette utvalgsarbeidet er en del av de innledende analysene i forhold til arbeidsplanen. Jeg fant i planene nærmere 50 forskjellige innholdskjennetegn eller kategorier representert, og de fleste ukeplanene hadde rundt 15 forskjellige. Til slutt valgte jeg ut 12 arbeidsplaner fra 6. trinn fra 12 skoler som inneholdt både typiske og forskjellige innholdskjennetegn for det materialet jeg har gått igjennom. Alle skolene er rene barneskoler<sup>36</sup>. Innholdskjennetegnene jeg kategoriserte spente fra det layoutmessige som skrifttyper, rubrikker og oppfriskende illustrasjoner, til timeplaner, faglige læringsmål og rubrikk for egenvurdering.

Når jeg videre i det innledende og tilnærmet induktive analysearbeidet gjorde et forsøk på å innholdsbestemme og finne overgripende fellesnevner for å kate-

---

<sup>34</sup> Dette har også vært i mine tanker, og jeg har unngått planer med ettersporebare personopplysninger i forhold til elever.

<sup>35</sup> Jeg hadde tilgang til et nasjonalt kommuneregister gjort tilgjengelig gjennom Samfunnsøkonomisk institutt, NTNU

<sup>36</sup> Det skulle vise seg at tre kommuner ble godt representert i dette utvalget. Planene var lett tilgjengelig på nett, og planene var eksemplariske i en eller annen retning i forhold til kjennetegn. Det tankevekkende er at disse kommunene var toneangivende i Grunnskolerådets prosjekt på 70 og 80-tallet om åpne skoler, integrert dag og arbeidsplaner.

gorisere og gruppere egenskaper ved planene, var en av hensiktene å finne en variasjon i grunnlagsmaterialet for å velge mine eksempelskoler. Det jeg i utgangspunktet så av fellesnevnerne var at arbeidsplanene sa noe om *organisering* og en *tidsstrukturering* av skoledagen, skoleuka, heimearbeidet og skolearbeidet. En overvekt av planene inneholdt forskjellige former for det vi kan kalle timeplaner. Mens Klette (2007a) sier at planene svært ofte gjaldt *to til tre uker*, var nesten uten unntak alle planene i mitt materiale for *en uke*. De fleste av planene hadde en *integrert plan* for arbeidet som skulle gjøres i løpet av uka. Med dette forstår jeg at det ikke var spesifisert eller synliggjort hva som skulle gjøres på skolen og hva som var heimearbeid. Fem planer hadde en plan for arbeidsoppgavene på skolen og en plan for heimearbeidet. Skoletimer satt av til arbeid med oppgaver ifølge planen, kunne i mitt utvalg variere fra 1 til 15 timer. Videre så jeg at planene i varierende grad *ordnet og strukturerte kunnskapsinnholdet*. Dette var både i forhold til faggrenser, type øvinger, *differensiering* av gjøremålene (mengde og vanskegrad) og med konkretisering av faglige *mål*. Dessuten hadde seks av de tolv planene jeg så nærmere på, en avkrysningsrubrikk for oppgaver eleven hadde *gjort ferdig*. En av planene hadde en rubrikk for *egenvurdering* av måloppnåelse. De fleste av planene hadde beskjeder, rubrikker eller viste til andre forhold som var relatert til *foreldrekontakt* og *foreldredeltakelse*.

Videre i analysearbeidet så jeg at kjennetegnene eller kategoriene kunne ses som en måte å ordne min forståelse på, og muligens som en måte å organisere og klassifisere noen av skolehverdagens små detaljer og større hendelser – også for lærere og elever. Prior (1997:67) framhever at kunnskap som ordnes tekstlig, pakker inn og stabiliserer *the order of things* slik som de framstår i det store diskursive feltet: *Indeed, a text instructs us how to see the world, how to differentiate the parts within it, and thereby provides the means by which we can engage with the world*. Med Foucault (2001) kan en videre tenke seg at arbeidsplanens kategorier og prosedyrer ga en mulighet for å klassifisere elevene i forhold til planenes struktur og forordninger, slik sett være med på å sette en normaliserende standard. Planene kan altså være med på å ”bestemme” eleven – hvordan oppfattes de, hvordan skapes de – hvordan oppfatter de og skaper



de seg selv. Altså å ordne, klassifisere og kategorisere elevene, samtidig som planene ordner og styrer rent praktisk ved å distribuere både elever og oppgaver i tid og rom.

### **Valg av skoler**

Det neste skrittet i mitt prosjekt var å gå videre til arbeidsplanens skolemiljø for å se hvordan lærer og elever oppfatter og bruker planene, også i sin interaksjon med hverandre. Ut fra grunnlagsmaterialet jeg hadde i de innsamlede arbeidsplanene valgte jeg ut to av *dagens* arbeidsplaner som så svært forskjellig ut med hensyn til de ovenfor nevnte kategorier. Jeg tok kontakt med de to skolene og klassene, og det ble gjort avtaler for videre samarbeid<sup>37</sup>.

Oppsummert kan det sies at alle de arbeidsplanene jeg samlet inn i starten av prosjektet ga en retning for prosjektet; de innledende analysene la grunnlaget for min utvelgelse av to eksempelskoler, de var med på å gi noen forsøksvise begrep for undersøkelsen av arbeidsplanpraksisen i skolen (kapittel 5) og de samme begrepene ga et visst utgangspunkt for en sammenligning av *dagens* arbeidsplaner med de som ble brukt på 70-tallet (kapittel 4.3). Arbeidsplanene er det bærende element i min studie, og ses som en institusjonell tekst som er med på å konstruere og styre skolehverdagen og dens individer. Samtidig blir de et vindu inn til og en synliggjøring av hvordan styring i og av skolen praktiseres. I tillegg har jeg med meg inn i de empiriske undersøkelsene prosjektet historiske dimensjon, jf problemstillingen, der jeg vil utforske bakgrunnen til at en tekst som arbeidsplanen oppstår i en viss tidsperiode, hvilken form den til enhver tid har, og sagt med Prior (1997); forsøke å spore hva som karakteriserer tenkningen og praksiser som har bidratt til arbeidsplanens funksjon og innhold fram til i dag.

### **Spørre**

Intervju har i min undersøkelse vært en metode der hensikten har vært å søke kunnskap om bruken av arbeidsplaner i skolen i et format som omhandler både *dagens* bruk og et historisk perspektiv. Ulike formål med intervjuundersøkelser har

---

<sup>37</sup> Dette redegjøres nærmere for i delkapitlene *Spørre* og *Å være der*

tilsvarende implikasjoner for planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009). Disse vil jeg redegjøre for i henhold til det historiske perspektivet (kapittel 4.2), og dernest i forhold til *dagens* bruk av arbeidsplaner (kapittel 5).

### ***Intervju til prosjektets historiske del***

De av mine intervjupersoner som kaster lys over arbeidsplaner i et historisk perspektiv, er i dag rett oppunder eller over pensjonsalder. Dette innebærer at de startet sin yrkeskarriere i siste halvdel av 60-tallet eller i løpet av 70-åra. Når det gjelder arbeidsplanene tilbake i tid har jeg søkt til informanter som har erindringer og beretninger om historiske og sosiale begivenheter som knyttes til arbeidsplanbruken, samt den konkrete bruken av planene. Disse intervjuene fungerte også utforskende, da arbeidsplaner ikke er viet særlig oppmerksomhet i skriftlige historiske kilder og som en praktisk metode lite forsket på (jf Klette 2007a). Jeg planla å intervju personer som jeg forventet hadde stor oversikt og kunnskap på feltet, og som burde være reflekterte i forhold til spørsmålene som ble stilt. I metodelitteraturen blir slike benevnt *ekspert* og til dels *nøkkelinformanter*. Slike personer kan være med på å vise veien videre og åpne dører for den videre studien av fenomenet, både i forhold til personer og dokumenter. I utgangspunktet hadde intervjuene en stor grad av en kartleggende og utforskende funksjon, der jeg i ettetid kunne følge opp den intervjuedes informasjon og se etter andre innfallsvinkler (Kvale og Brinkmann 2009).

### ***Gjennomføring***

Utvelgelsen av de historiske informantene kom etter at jeg begynte å orientere meg på feltet. To av dem jeg intervjuet fikk jeg anbefaling om gjennom veiledning i prosjektets tidlige fase, resten fant jeg fram til gjennom forskjellige skriftlige kilder, og gjennom anbefalinger fra de første jeg intervjuet.

Alle de seks<sup>38</sup> jeg intervjuet har hatt virke som lærere i grunnskolen. Alle arbeidet i skolen på 70-tallet, fem av dem allerede på 60-tallet. Alle de intervjuede har

---

<sup>38</sup> Til den historiske delen. Flere ble intervjuet i forbindelse med dagens bruk av arbeidsplaner

hatt et langt yrkesliv i eller tilknyttet skolesektoren, og til dels hatt innflytelsesrike posisjoner. Fem har vært/er rektorer. Ellers finner vi skoledirektører, en departementsråd, en sentral medarbeider i Utdanningsforbundet og en forsker/akademiker blant de intervjuede. Alle de involverte har vært aktive i utviklingsarbeid og kursvirksomhet, delvis initiert av Utdanningsdepartement<sup>39</sup>, Grunnskoleråd, skoledirektørene eller høyskoler/universitet.

Med langt virke i skolens praksisfelt bidro alle til undersøkelsen med sin beretning fra norsk grunnskole, fra sent 60-tall og 70-tallet, og for noens del helt fram til undersøkelsens slutt. Fra senere posisjoner i form av deltakelse i policy-making, administrativ styring og forskning, hadde flere av informantene innsikt i og erfaring fra flere nivå og områder i norsk grunnskole. Informantene vil bli nærmere presentert i avhandlingens empiridel, men to av dem jeg intervjuet vil jeg si noe om nå innledningsvis. Gjennom et spesielt sammentreff var den ene av mine eksempelskoler, valgt ut etter arbeidsplanenes *forskjellighet*, en av de første åpne barneskolene i landet. Nåværende rektor ved skolen ble først intervjuet i egenskap av rektor ved en av mine eksempelskoler, altså i forhold til dagens bruk av arbeidsplaner. I dette intervjuet kom det fram at han hadde vært ansatt ved skolen siden tidlig 70-tall, og viste seg derfor å være en nøkkelperson til opplysninger om den historiske arbeidsplanen (kapittel 4). Han hadde også deltatt i utviklingsarbeid og holdt kurs der skolen var sentral i Grunnskolerådets arbeid. Denne rektoren ble derfor intervjuet to ganger, både med tanke på dagens bruk av arbeidsplaner og med tanke på den historiske konteksten. I tillegg vil jeg nevne *informant 1*. Hun var en foregangsperson i forhold til skoleutvikling allerede på 60-tallet, medlem av Grunnskolerådet i en lang periode og som rektor en aktiv deltaker og tilrettelegger i utviklingsarbeid om åpne skoler, integrert dag og arbeidsplaner. I dag er vedkommende en svært gammel dame som ikke var bekvem med lydopptak.

Til møtet med mine *historiske* intervjupersoner la jeg opp til løst strukturerte intervju der de hadde fått tilsendt tema for undersøkelsen og noen spørsmålsstillinger på forhånd<sup>40</sup>. Den ene delen av intervjuet dreide seg om intervjupersonenes

---

<sup>39</sup> Bruker benevnelsen Utdanningsdepartement, selv om navnet på det utdanningsansvarlige departement har skiftet gjennom tidene

<sup>40</sup> Vedlegg 7

yrkesmessige bakgrunn og deres egne praktiske erfaringer med arbeids-/ukeplaner. Den andre delen dreide seg i vesentlig grad om to forhold; for det første refleksjon omkring bruken av arbeidsplaner i forhold til sentrale føringer i form av læreplaner, lærebøker og utviklingsarbeid/forsøksvirksomhet, samt om arbeidsplanene hadde forbindelse til lokalt initiert utviklingsarbeid og forsøksvirksomhet. Intervjupersonene ble også bedt om å vurdere arbeidsplanenes forbindelse til pedagogiske strømninger i tiden, samt reflektere over bruken av arbeidsplaner tilknyttet generelle endringer i norsk skole slik de så det fra sitt ståsted i dag, i tråd med intervjuenes eksplorerende karakter. Flere av intervjupersonene ble spurt om anbefalinger til videre søken; etter personer, offentlige dokumenter, pedagogiske samlinger, lærebøker og lignende, som kunne kaste lys over fenomenet arbeidsplaner. Intervjuene foregikk på informantenes banehalvdel, enten på deres arbeidsplass eller heime hos dem. En av informantene hadde jeg hatt kontakt med før, gjennom tidligere arbeidsforhold.<sup>41</sup> Intervjuene varte 1 - 1 ½ time.

### ***Bearbeiding og analyse***

Alle intervjuene, så nær som to, ble transkribert i hele sin lengde. Det ene som ikke ble transkribert i vanlig forstand, var intervjuet med *informant 1*. Hun ville ikke bli tatt opp "på bånd" og renskrevne notater er det handfaste jeg satt igjen med etter dette intervjuet. Intervjuet med *informant 3* dreide seg underveis mer i retning av en faglig samtale, og tok for seg en del av den forskningsmessige oppfølgingen av Grunnskolerådets prosjekter og den videre tilknytning til M87 og senere utvikling. Mellom en akademiker innenfor feltet og en doktorgradsstipendiat (meg) kom samtalen også til å dreie seg om min studies utfordringer og sonderinger i forhold til analytiske perspektiv. Det følte litt på siden å transkribere og videre analysere denne delen av samtalen. Samtalen var imidlertid interessant i forhold til å gi kontekstuelle opplysninger, og i å knytte arbeidsplanfenomenet til pedagogiske strømninger. Samtalen/intervjuet ble tatt opp på band, og etter gjennomhøring transkriberte jeg enkelte sekvenser som var spesielt relevante eller betegnende for den historiske delen av prosjektet mitt.

---

<sup>41</sup> I materialet benevnt *informant 2*

Jeg fikk profesjonell hjelp til å transkribere de fleste av intervjuene. I de jeg transkriberte selv, brukte jeg dennes måte å transkribere på som mal. Intervjuene som ble transkribert av en annen, leste jeg igjennom mens opptakene ble avspilt for å korrigere eventuelle feil. En del kvalitative forskere ønsker å transkribere eget materiale selv. Å transkribere fra lyd til tekst innebærer en datareduksjon og et tolkningsarbeid. Jeg kan imidlertid ikke se at jeg har et annet forhold til eller mer nytte av de intervjuene jeg har transkribert selv. Når det gjelder den håndverksmessige siden av intervjuing, så var det å transkribere selv/gjennomgå andres transkribering nyttig lærdom i forhold til å bli oppmerksom på egne ferdigheter som intervjuer. Jeg ble klar over oppfølgingsspørsmål jeg skulle ha stilt, måten å stille spørsmål på og tendenser til småprat og avsporing.

Videre i analysearbeidet gjennomgikk jeg intervjuene flere ganger. Jeg benyttet meg ikke av noen spesielle datahjelpemidler beregnet for analyser. Jeg satte meg inn i bruken av NVivo, men fant ut at mange av funksjonene kunne jeg gjøre på egen hånd. Jeg hadde et begrenset antall intervjuer og det er for øvrig mye sorterings- og kategoriseringsarbeid som kan gjøres med et ordinært word-program og markeringstusjer. Jeg forholdt meg til transkripsjonene på flere måter. For å danne meg en oversikt, en slags katalog, leste jeg gjennom transkripsjonene og noterte stikkord. Et transkribert intervju på f eks 30 sider ble da til ca tre sider med stikkord med linjehenviing. Dette gjorde meg kjent med intervjuenes innhold og ved å gå til stikkordene kunne jeg se hvor i intervjuet de forskjellige temaene ble omtalt. Ved hjelp av flere gjennomlesninger laget jeg tematiske sammenfatninger for hvert av disse intervjuene. Der skilte jeg ut det jeg kaller faktaopplysninger og spor videre til andre aktører, institusjoner, læremidler, forskningslitteratur osv. Videre i analysearbeidet identifiserte jeg noen gjennomgående tema som ble snakket om i alle intervjuene. Disse var relatert til begrunnelser og motforestillinger i forhold til praksisene, og til beskrivelser av hvordan de praktisk arbeidet med arbeidsplanen. Eksempler på tema som da kom fram var individualisering og differensiering/tilpasset opplæring, samt arbeidsplanens sammenheng med åpen skole/integrert dag. De mange gjennomlesningene ga mulighet til å reflektere over utsagnene i flere omganger. Det var et noe åpent og induktivt preg på de innledende analysene, jf min

forholdsvis tentative tilnærming til prosjektet i starten, samtidig med at jeg utforsket governmentality som analyseperspektiv. Jeg opplevde at disse innledende analysene var en klargjøring av materialet og en bevisstgjøring om dets innhold, i forhold til en avsluttende analyse med tanke på forskningsspørsmålene basert på Dean (1999).

### ***Intervju – dagens bruk av arbeidsplan***

Koblingen til en etnografisk metodikk gjelder i hovedsak det jeg kaller *dagens bruk av arbeidsplaner* (kapittel 5). Jeg har undersøkt og analysert den praktiske og sosiale settingen i nåtid der arbeidsplanene blir konstruert og brukt. Ut fra en stor grad av forskjellighet i arbeidsplanene ble en klasse ved to ulike skoler valgt ut, der hensikten var å få en omfattende og variert beskrivelse av et ganske uutforsket emne. Det ble sendt en forespørsel til de to aktuelle barneskolene senhøsten 2008, og begge svarte positivt. Den ene skolen var en stor skole (ca 530 elever) i en større by som et par år tidligere hadde flyttet inn i nye lokaler, en såkalt baseskole. I kapittel 5 blir denne skolen benevnt Borg skole, som er et fiktivt navn. Den andre skolen, kalt Nes skole, var en mellomstor skole (ca 250 elever) i en liten by, som var bygd som en åpen skole tidlig på 70-tallet. Denne skolen hadde beholdt mange av sine opprinnelige bygningstrekk, men med nybygde lokaler for de laveste klassetrinnene som følge av 6-års reformen. Som jeg skal komme tilbake til, inngår også observasjon i undersøkelsen av dagens bruk av arbeidsplaner, i tillegg til arbeidsplanen som tekst og intervju med elever, lærere, foreldre og skolens ledelse.

I en etnografisk undersøkelse står intervju i et gjensidig forhold til observasjonene. De kan både komme i forkant, gjennom såkalte nøkkelinformanter som åpner opp feltet, og de kan komme i etterkant, der mye av det som observeres blir tema for intervjuet. Intervjuene kan ha en funksjon i det å gi bakgrunnsinformasjon i forhold til feltet som skal observeres. Alvesson og Deetz forklarer at intervju som på en fruktbar måte samspiller med observasjoner av situasjoner, kan bidra med interessante puslespillbiter. Men intervjuredegjørelsene må ikke ta oppmerksomheten bort fra det som observeres i situasjonen i form av å legge for store føringer (Alvesson og Deetz 2011).

### **Gjennomføring av intervju med rektor, lærere, elever og foreldre**

Den følgende oversikten over intervjuene er i kronologisk rekkefølge. Først intervjuet jeg rektorene, dette skjedde før mitt opphold i skolene. Underveis i oppholdet intervjuet jeg lærere og elever. I etterkant av oppholdet intervjuet jeg foreldre.

#### **Rektorer**

Da skolene takket ja til å delta i mitt prosjekt, samtykket de samtidig til at jeg skulle få intervju rektor. I tillegg intervjuet jeg assisterende rektor ved en av skolene<sup>42</sup>. I samtalene med skolens ledelse var jeg hovedsakelig interessert i om skolen hadde retningslinjer i forhold til bruken av arbeidsplaner og hvordan de mente arbeidsplaner fungerte i forhold til læreplanens pålegg og styringssignaler ellers, og i samarbeid med heimen. Begge rektorene og assisterende rektor hadde lang erfaring fra skoleverket. Som nøkkelinformanter eller *gatekeepers* ga de bakgrunnsopplysninger og åpnet døren inn til sin skole for meg.

Rektor ble orientert om tema og noen sentrale spørsmålsstillinger via e-post og telefonsamtale<sup>43</sup>. Det ene rektorintervjuet (ved Borg skole), ble kort pga av rektors andre oppgaver. Ved den andre skolen var intervjuene lange, og pga av det særskilte forholdet med denne skolen som en av de første åpne skolene og at nåværende rektor hadde vært lærer der siden 70-tallet, ble vedkommende som sagt intervjuet to ganger<sup>44</sup>. Jeg opplevde rektorene som interesserte i problemstillingen og nyanserte i sine refleksjoner og beskrivelser. Den ene med utgangspunkt i skolens satsingsområde; læring og læringsstrategier, og den andre med sin erfaring fra, og for så vidt medvirkning i, arbeidsplanens historiske oppkomst og framvekst.

#### **Lærere**

I intervjuene med klassenes lærere ønsket jeg hovedsakelig å få beskrivelser av hvordan lærerne konkret planla arbeidsplanen, hva de tok hensyn til og hvordan de mente bruken av arbeidsplaner fungerte overfor forskjellige elevtyper og i forhold til

---

<sup>42</sup> Rektor var syk da jeg kom til intervjuavtalen, og ass.rektor steppet inn. Jeg fikk imidlertid anledning til å intervju rektor senere

<sup>43</sup> Intervjuguide vedlegg 8

<sup>44</sup> Siste gang med spørsmålsstillinger jf historiske informanter

heimen. Jeg ønsket også å få deres refleksjoner om hvorfor de brukte arbeidsplan. Innledningsvis startet jeg med noen generelle spørsmål om yrkesmessig bakgrunn og ba om at læreren beskrev klassen<sup>45</sup>. Jeg ser i ettertid at intervjuene med lærerne fungerte både som bakgrunnsinformasjon om virksomheten i klassen, men også at de bekreftet/avkreftet noen av mine forhåndsantagelser og at de med sin innsikt var med på å utdype og nyansere mitt bilde av arbeidsplanbruken i dag. Lærer ble orientert om tema og noen sentrale spørsmålsstillinger via orienteringsbrevet<sup>46</sup> og mer detaljert da jeg var på skolen for å presentere meg. Intervjuene med lærerne foregikk noen dager ut i uka (onsdag og torsdag) og jeg hadde til da fått et visst inntrykk av bruken av arbeidsplanene i klasserommet gjennom å være tilstede. Som jeg skal komme nærmere tilbake til, ble læreren i min studie ”fotfulgt” av min diktafon i klasseromssituasjonen og jeg var med i lærernes pauser og til dels i hans samtaler med kolleger<sup>47</sup>. Ved den ene skolen fikk jeg anledning til å være tilstede når læreren planla og laget neste ukes arbeidsplan<sup>48</sup>.

### Elever

Siden arbeidsplaner angår flere aktører og jeg var interessert i flere av dens sammenhenger, funksjoner og virkninger, anså jeg det som viktig å ha elever og også foreldre som kilde til informasjon. Å intervjuere elever (og foreldre) ville innebære andre utfordringer og andre muligheter til kunnskap og innsikt. Når en ut fra et kritisk perspektiv skal belyse maktkonfigurasjoner og mekanismer bør det skaffes til veie flere aktørers synspunkt på fenomenet som studeres, og dra fram de ”tyste rösterna” (Alvesson og Deetz 2011:150). Elevene utsettes for makt/disiplinerings-teknologier, de er deltakere i det mikropolitiske feltet rundt arbeidsplanen og det

---

<sup>45</sup> Intervjuguide vedlegg 9

<sup>46</sup> Vedlegg 3

<sup>47</sup> Mine innsamlingsstrategier i forhold til lærerne kan delvis assosieres med den etnografiske metoden *shadowing* (Czarniawska 2007) – *fieldwork on the move*, en metode som beskrives som velegnet for å få studere fenomener typisk for det senmoderne dagliglivet. *Shadowing* inspirerte min tilnærming, men jeg fulgte den ikke i den grad at jeg vil redegjøre detaljert for den. Metoden relaterer seg til Latours aktør-nettverk teori (ANT). Jeg anså denne lenge som spennende i forhold til å utforske relasjonene rundt arbeidsplanen, og dens mange forgreininger. ANT kan etter mitt syn kobles til og anskueliggjøre Foucaults teorier, eller som Schaanning sier – en sosiologisering og forskyvning av Foucaults diskursteori (jf Schaanning 1996 a, 1996b)

<sup>48</sup> Vedlegg 11



forventes og legges opp til en viss frihet og autonomi. Jeg mente derfor at deres erfaringer og synspunkter var en viktig kilde til informasjon om arbeidsplanfenomenet.

Etter oppfordring fra meg valgte kontaktlærer i hver klasse ut fem elever som jeg intervjuet som gruppe. Mitt ønske var at gruppen skulle bestå av elever med forskjellig innstilling til skolen og skolearbeidet, med forskjellige faglige preferanser og eventuelt forskjellige eller ingen kjente fritidsinteresser. Intervjuene ble lagt til slutten av uka jeg var der. Det at jeg var i klassen og observerte på forhånd, fungerte som en bli-kjent-periode både i forhold til klasserommets aktiviteter og til å bli kjent med elevene. Underveis i uka deltok jeg i spontane og uformelle samtaler med enkeltelever og grupper av elever når det passet slik i klassen, både om arbeidsplanene og andre ting. Dette var med på å legge et godt grunnlag for at det mer formelle intervjuet kunne framstå som positivt. Gruppeintervju der barna kjenner hverandre, kan legitimeres ut fra at situasjonen i mindre grad skulle oppfattes som "avhør" og svært dominert av den voksne, til at de skulle oppleve trygghet i det å være flere. På forhånd la jeg omtanke i når, hvor og hvordan intervjuet skulle foregå. Hvordan intervju struktureres har også betydning for hva vi får ut av intervjuet. Jeg hadde forberedt meg med ei liste med spørsmål som i samtalen fungerte som ei huske- eller sjekklister, da jeg forsøkte å la samtalen gå sin gang uten å være for styrende<sup>49</sup>. Jeg innledet med noen konkrete, men generelle spørsmål omkring skolearbeid og fritidsinteresser, før jeg styrte samtalen inn mot arbeidsplanen og spurte om ukas konkrete arbeidsplan, hva de forskjellige oppgavene innebar, hvordan de hadde lagt opp arbeidet, og deres synspunkt på forskjellige forhold omkring arbeidsplanen. Jeg forsøkte å være bevisst på å ha noen spørsmål hvis svar kunne beskrive det mangfoldet av aktiviteter og strategier som de valgte i forhold til arbeidsplanen. Elevene hadde ikke fått de konkrete spørsmålsstillingene på forhånd, men hadde fått informasjon om temaet for intervjuet/min undersøkelse både i form av informasjonsbrev<sup>50</sup> og ved mitt bli-kjent besøk og senere opphold i klassen.

Når det gjelder barn som informanter i kvalitativ forskning, så er hovedinntrykket mitt at de fleste forskerne gjør de obligatoriske øvelsene i forhold

---

<sup>49</sup> Intervjuguide vedlegg 10

<sup>50</sup> Vedlegg 4

betraktninger rundt asymmetrisk maktforhold, informert samtykke, etiske overveielser, troverdighet osv. Dess yngre barna er, dess vanligere har det vært å observere framfor å intervju. Søk på f eks *Qualitative Research*<sup>51</sup> ga ikke mye uttelling når det gjaldt spesifikke metodiske overveielser i forhold til barn som informanter i intervju. De samme betraktningene som gjelder for intervju generelt, gjelder også i møte med barn. Muligens kan jeg ut fra søkene trekke en konklusjon om at barn oppleves som ekstra tolkende og ekstra oppsatt på å gjøre en *god figur* i intervju-sammenheng. Slik Eder og Fingerson (2002) forklarer dette, vil muligens elevene i enda større grad enn voksne forsøke å leve opp til forskerens forventninger. Derfor kan vi være på vakt i forhold til at de kanskje kan si det de tror vi vil høre og som voksen intervjuer kan jeg i tillegg assosieres med lærere. Intervjuene foregikk i en skolesetting, og her advarer Eder og Fingerson om at det i skolen ofte forventes de rette svar, og at dette kan videreføres til intervjusituasjonen. Jeg opplevde elevene jeg møtte som interesserte, høflige og ikke minst at de ønsket å være til hjelp. Etter intervjuene sitter jeg imidlertid igjen med en fornemmelse av at elevene opplevde meg som en noe *hjelpeløs amatør* i forhold til arbeidsplanens uttrykk og bruk. I intervjuene forsøkte jeg å få deres beskrivelser av arbeidsplanen, ganske så konkret og dermed muligens banalt i deres øyne. Utav dette kan det muligens tolkes at arbeidsplanene er en inkorporert, triviell og selvfølgelig del av deres skolehverdag som de reflekterer lite over (jf Strandbu 2007).

Generelt anbefales også åpne spørsmål (Eide & Winger 2003, Eder & Fingerson 2002). Å ha erfaring med samvær med barn, å spille på gehør og å ha en viss musikalitet i tilnærminga til forskjellige barn burde være en fordel, men her finnes det ingen oppskrift. En gjensidighet i relasjonen, ved at det åpnes for barnas undring og spørsmål, at intervjuet er såpass løst strukturert at barna til dels får styre fokus, mener Eder og Fingerson kan være en god løsning når barn intervjues. Jeg er ikke helt overbevist om at jeg i stor nok grad hadde de åpne spørsmål og at jeg la nok til rette for elevenes innspill og fokus.

Eder og Fingerson har gode erfaringer med bruk av gruppeintervju med barn, men framholder at en må være oppmerksom på elementer av sosial kontroll og

---

<sup>51</sup> *Qualitative Research*, <http://qrj.sagepub.com>

gruppens dynamikk. Er det en elev som dominerer, er det noen som ikke kommer til orde, hva er det akseptert å si, finnes det element av gruppetenkning? Gruppedynamikken gjelder både når barn og voksne intervjues i grupper og krever større ferdigheter av intervjueren: *The group interviewer must simultaneously worry about the script of questions and be sensitive to the evolving patterns of group interaction(...)*. (Fontana & Frey 1998:55) Faren er altså at det i stedet for mangfold og variasjon i intervjuutsagnene, blir et konformitetspress i retning stor enighet.

### **Foreldre**

Arbeidsplanen medierer en relasjon mellom heim og skole, og jeg ønsket å få nærmere innblikk i hvordan foreldre beskrev arbeidsplanenes muligheter og hva den fordrer av heimen. Kontaktlærer formidlet kontakt ut fra mitt ønske om at jeg gjerne ville intervju to foreldre (i hver klasse), hvor den ene godt kunne ha tillitsverv som medlem i klassens arbeidsutvalg/være klassekontakt. Jeg gikk ut fra at foreldre i tillitsverv på skolen både hadde kjennskap til skolens styringspolicy og følere ute i forhold til generelle synspunkter og holdninger i foreldregruppa i forhold til skolen. Intervju med foreldre foregikk delvis på barnas skole og til dels på foreldrenes arbeidsplass. Også til intervjuene med foreldre benyttet jeg en liste med ganske detaljerte spørsmålsstillinger, men samtalen forløp var ikke strukturert av denne listen og heller ikke alle spørsmål ble stilt<sup>52</sup>. Ingen av foreldrene fikk intervju spørsmål tilsendt på forhånd. Dette hadde til dels sin årsak i at jeg fikk kontakt med foreldrene med kontaktlærer som mellommann, og anså det som passende i forhold til konfidensialitet å ikke ha tilgang til personopplysninger om foreldrene. De hadde fått informasjon om temaet for undersøkelsen gjennom orienteringsbrevet<sup>53</sup> jeg sendte elever og foreldre.

### **Bearbeiding og analyse**

Den videre bearbeiding av intervjuene foregikk på stort sett samme måte som de historiske intervjuene. Alle opptakene ble transkribert i hele sin lengde med eksternt hjelp og jeg leste igjennom etterpå for å korrigere eventuelle feil. Jeg laget meg en

---

<sup>52</sup> Intervjuguide vedlegg 11

<sup>53</sup> Vedlegg 4

oversikt over intervjuenes innhold og sammenfattet dem tematisk. Også her startet analysene mer åpent og induktivt, før materialet ble analysert med tanke på governmentality-analysens spørsmål, og konkretiseringen med tanke på makt-, styrings- og selvteknologier.

### ***Å være der***

Den tredje grunnleggende måten å søke kunnskap på er det som Dingwall (1997) kaller *hanging out* eller *hänga med* i svensk språkdrakt (Alvesson og Deetz 2011). Jeg var i skolen, i klasserommet, nært opp til lærerens arbeid og til elevenes hverdagsaktiviteter. Min studie, som innebar en uke med observasjon ved hver skole, vil imidlertid ikke oppfylle et av de sentrale kriteriene for tradisjonelt etnografisk observasjonsarbeid; å være der og observere over et lengre tidsrom. På et vis kan dette kompenseres ved at jeg var en slags *insider* i skolekulturen og klasserommet gjennom tidligere arbeidserfaring og studier. Jeg kjente til mange av klasserommets rutiner, aktiviteter, lærebøker og skolemateriell – også bruken av arbeidsplaner, selv om jeg ikke kjente disse elevene, disse lærerne og de utvalgte skolene/klasserommene og deres spesielle væremåter og rutiner. Jeg var til stede, for det meste på min post ved videokameraet, men ved henvendelse deltok jeg i samtaler, spurte om oppgaver de gjorde, gikk til dels rundt i klassen og observerte, svarte på spørsmål fra både lærere og elever, plukket opp melkekartonger og matpapir (noen bommet på søppelbøtta som sto ved videokameraet), sang med på sangene de sang, diskuterte både Liverpool, Fernando Torres og regionens lokale elitedivisjonslag. Tanken var at åpenhet og tilstedeværelse var positivt i forhold til å få innblikk i klasserommets *hverdagslighet* og mange aspekter.

Dingwall viser til at observasjon som en etnografisk strategi har blitt mindre benyttet de siste tiårene. Noe av årsaken er det etnografiske idealet om langvarige og ressurskrevende feltarbeid. Alvesson og Deetz (2011) mener at et situasjonsfokus eller fokus på enkeltfenomen gjennom *partiell etnografi* reduserer kravet til langvarige feltarbeid. I tillegg vil jeg mene at videoopptak som lagringsmedium, som jeg har brukt, kan kompensere noe for å være der en kortere periode.

Når intervju bør kombineres med observasjon, er det blant annet for å avdekke forhold og konsekvenser som verken er intendert eller reflektert over, men som like fullt har sin "virkning" (Stillar 1998). Observasjoner kan frambringe et datamateriell som viser de makttekniske forhandlinger både når arbeidsplanene lages, brukes og forstås, og kan synliggjøre prosesser som f.eks læreren ikke er klar over. Å kunne gjengi og dokumentere sosiale interaksjon og transaksjoner, framholdes av Dingwall (1997) som observasjonsstudienes styrke. Utgangspunktet mitt for observasjon som metode var at dagens bruk av arbeidsplaner (kapittel 5) så ut til å være innvevd i klasserommets mange gjøremål og jeg ville observere strategiene, relasjoner og kommunikasjon rundt planbruken<sup>54</sup>. Hensikten var å skaffe tilveie et datamateriale om arbeidsplanens bruk, funksjon og betydning i en pedagogisk og styringsmessig sammenheng som kunne bidra til å svare på prosjektets problemstilling. I min studie var observasjonenes begrunnelse både å få et rikere bilde enn bare informantenes beretninger i intervju, samt å få tilgang til hvordan arbeidsplanen konstrueres og hva den produserer. Tekstenes betydning, hevder Miller (1997a), finner vi ved å observere og analysere hvordan de blir fortolket og brukt i den institusjonelle konteksten. Når elevene tar i bruk arbeidsplandokumentet innebærer det at eleven benytter ressurser som er materielle, symbolske og sosiale (Miller 1997a). Jf Miller er arbeidsplanen en institusjonell tekst som blir konstruert og brukt i en setting den samtidig gir et bilde av. Arbeidsplanene er således vevd sammen med institusjonelle praksiser i lærernes skaping av dem og elevenes bruk av dem, samtidig som planene for andre lærere, rektor, foreldre og vi andre utenforstående synliggjør noe av det som foregår i klasserommet og gir mulighet til problematisering. Deler av lærerens læring blir på denne måten synlig overfor de andre brukerne av arbeidsplanen, foreldre og andre lærere. Viktig blir da begrunnelsene for lærernes valg og hvilke ressurser det er han benytter når han lager planen og når han arbeider med planen i klassen. Observasjonene i skolehverdagen, i klasserommene, skulle altså skje med fokus på bruken av arbeidsplaner. Hva skjer f.eks når planene deles ut? Hvordan settes arbeidet i gang? Hva skjer underveis? Hvordan avsluttes arbeidet?

---

<sup>54</sup> Jeg avgrenset av praktiske årsaker mitt observasjonsfelt til skolen, selv om det kunne ha vært en interessant strategi å følge elevenes arbeid med arbeidsplanene (jf shadowing) også på heimebane.

### *Video-observasjoner*

Denzin og Lincoln mener at visuelle metoder som video vil få økt betydning i kvalitative forskningsprosjekt og at det er mange gode grunner for å *pay more attention to these alternative forms of representing and collecting empirical materials*. (1998:39) Jeg skal i det følgende redegjøre for hvordan jeg gikk frem da jeg brukte video- og lydopptak i mine klasserom og hvordan jeg i ettertid har bearbeidet dette materialet<sup>55</sup>.

Etter at mine eksempelskoler hadde sagt ja til å delta, ble det opprettet kontakt med klassens kontaktlærer, og de formelle avtalene og godkjenningene i forhold til undersøkelsesmetoder og tidsbruk ble avklart med skolens ledelse, lærere, foreldre og elever. Jeg møtte klassene for å presentere meg og mitt prosjekt et par uker før jeg skulle i gang med undersøkelsen. Jeg anså det som viktig å etablere et godt forhold til lærerne og elevene og å svare på de spørsmål de måtte ha. Jeg la vekt på å forklare hensikten med min tilstedeværelse og videofilminga. En av klassene hadde nettopp vært på fysikk-ekskursjon til den nærliggende høyskolen/universitetet og elevene mente at min "klasseromsforskning" var å sammenligne med den "romforskninga" de hadde hørt om der. Dette fikk de gehør for hos meg! Poenget mitt var å ufarliggjøre både meg og mitt utstyr og min hensikt, slik at aktiviteten i klasserommet kunne framstå så vanlig og hverdagslig som mulig. Det at jeg i *dagens* klasserom først og fremst undersøkte *bruken av arbeidsplaner*, ble kanskje oppfattet som nøytralt og mindre påtrengende, at det ikke var mine informanter som lærer eller elev jeg i hovedsak skulle vurdere eller analysere.

Jeg hadde avtalt med skolene og klassene at jeg skulle være en uke i klasserommet for å observere. Jeg planla å bruke et fastmontert kamera til et overblikk, mens jeg som observatør "sammen med kameraet" skulle notere mine observasjoner i samtid<sup>56</sup>. Underveis i observasjonsperioden benyttet jeg flere redskaper. Jeg innså at kameraets mikrofon eller en ekstern mikrofon midt i klassen

---

<sup>55</sup> Noen av samtalen mellom lærer og elev(er) og mellom elevene har jeg bare lydopptak av

<sup>56</sup> I prosjektets planleggingsfase vurderte jeg *shadowing* (Czarniawska 2007) som metode i forhold til elevers bruk av arbeidsplanen, ikke bare i forhold til å følge læreren, som beskrevet tidligere. Denne tanken ble imidlertid forlatt ettersom jeg innså at problemene med metoden ble store. Med *shadowing* ville jeg ha vært et fotfølgende (og ikke å si forfølgende) observatør i alle barnas situasjoner rundt arbeidsplanen, optimalt også med observasjoner i hjemmiljøet. Dette er imidlertid en strategi som i stor grad ville være påtrengende overfor yngre elever og som ville ha gitt kunstige situasjoner, samt medført praktiske og ressursmessige utfordringer.

ikke ville fange opp samtale mellom lærer og elev(er) på noen god måte. Derfor fikk lærer en diktafon som han bar i en snor rundt halsen. Læreren fikk selv vurdere om det var situasjoner der han ville stenge av diktafonen. I ettertid erfarte jeg at lærerne til dels slo av diktafonen i samtale med noen av elevene og slik skjermet de elevene som trengte mest hjelp og støtte i forhold til planens anvisninger<sup>57</sup>. I begge klasserommene jeg observerte skjedde videofilmingen fra et kamera som sto i ro på samme plass hele tida, godt synlig i klassen. I det ene klasserommet (Nes skole) skiftet jeg fokus med jevne mellomrom og fikk dekt klasserommet med to posisjoner, sett fra kameraets vinkel. Ved Borg skole dekte en kameravinkel det mest av klasserommet, unntatt to elever. Når bruken av utstyr og videokamera planlegges, anbefaler Bottorff (1994) at en tar med i vurderinga hvilke områder som skal filmes og om en er opptatt av overblikk eller nærbilder. Mitt kamera sto slik at det gjorde opptak av klasserommets mange situasjoner, at det ga et overblikk. Dermed fikk jeg opptak av de store bevegelsene rundt i klasserommet, hvem som snakket med hvem samt noen av elevenes verbale og kroppslige uttrykk på nært hold. I tillegg fanget som sagt lærerens diktafon opp samtaler etter hvert som han var i kontakt med forskjellige elever. Der jeg skiftet mellom to kameravinkler kunne samtale registrert på diktafonen foregå i sonen som kamera ikke fanget opp, eller i ytterkanten av videoobservasjonene. Lydopptakene er derfor en viktig del av mitt materiale. Bottorff (1994) poengterer at en må være forberedt på at ikke alle opptakene blir optimale. Slik jeg gjorde det, med å la kameraet stå i ro og fange det store bildet, mistet jeg noen detaljer i interaksjonen rundt arbeidsplanen. Ved å skifte kameravinkel, gikk jeg glipp av opptak fra området som falt utenfor. Der jeg hadde tillatelse til å filme, lot jeg kameraet gå hele tiden, unntatt i friminuttene.

Bruken av diktafon ga tilleggsinformasjon i forhold til det kameraet og kameraets mikrofon fanget opp. Begrensningen som lå i bare å ha ett kamera ble noe kompensert for med disse opptakene. I klasserommet hadde jeg ei bok til å notere kameravinkler, konteksten (tema, fag), situasjoner, inntrykk og kommentarer underveis, en kombinasjon av feltnotater og observasjonslogg.

---

<sup>57</sup> Noen av elevene hadde IOP

Etter en dag med filming overførte jeg råfilmen fra kameraets harddisk til PC, for å sikre at opptakene var i boks. Det samme gjorde jeg med lydopptakene fra diktafon. Lydopptakene fra kameraets mikrofon er noe preget av at det fanget opp alle lydene i klasserommet. Forsøk med ekstern mikrofon plassert midt i klasserommet var ikke helt vellykket, det ble ødeleggende skurr på noen få opptak. Opptakene fra diktafonen (plassert på lærer) ga lyd av god kvalitet hele veien. Mange videostudier planlegges etter gjennomføring av piloter (f eks PISA+studien, her Bergem 2008a) for å kvalitetssikre den tekniske utføringen. For mitt bruk anser jeg både video- og diktafonopptakene av god nok kvalitet.

Når det gjelder videofilming ved Borg skole, så hadde ikke mine forhåndsundersøkelser avdekket hvor mye tid basisgruppa tilbrakte i samme rom som de andre på trinnet. Når jeg oppdaget det, var det for sent å innhente tillatelse til videofilming fra de andre 70 elevene. En av elevene i min basisgruppe hadde også reservert seg mot videofilming. En praktisk løsning ble derfor å lene seg mer til lydopptakene av læreren i kommunikasjon med sine elever og mine observasjonsnedtegninger når klassen var i samme lokaler som de andre på trinnet. Jeg videofilmet når basisgruppa var på eget rom. Eleven som hadde reservert seg var da sammen med resten av trinnet.

### ***Bearbeiding og analyse***

Hovedhensikten var at kamera og lydopptak skulle fungere som en *ekstra observatør* og på et vis som en ekstra "hukommelse". Som enslig observatør ville det være mange hendelser i klassen som jeg ikke så eller hørte. Munthe mener at utviklingen av visuelle medier og visuell kommunikasjon har ført til økt interesse for observasjon. Kroppens betydning og teoriutvikling rundt kropp kobles også til visuell forskning *fordi syn og visuell erfaring er mer kroppslig enn de mer abstrakte former for kognisjon.* (Munthe 2006:177) Denne økende interessen styrkes i tillegg av en utvikling der bilder forstås som mer meningsbærende enn ord. Pink sier at bruk av visuelle metoder *allows us to extend our research to incorporate knowledge that is not accessible verbally (...).* (2004:391) Munthe viser til at klasseromsforskning er et område der videoopptak i



økende grad blir brukt for å studere interaksjon og læring. For mange studier ligger begrunnelsen for å bruke videoopptak i dennes hjelp til å samle observasjonene: *Det visuelle er en måte å dokumentere hva man ser* (Munthe 2006:182). I diskursanalytisk retning er fordelene med videobildene lagret *at forskeren kan både se og høre hva som foregår - om igjen og om igjen. Dermed er det mulig å transkribere på en nitidig måte som inkluderer blikk, kroppsspråk, bevegelser og objekter som deltakerne forholder seg til (...)*. (Munthe 2006:185).

Med å ha video- og lydopptak fikk jeg anledning til å gå inn i hendelsene i ettertid, og jeg kunne dermed få mulighet til å observere i mer detalj bruken av arbeidsplaner. I opptakene kan jeg ta i betraktning de fysiske uttrykkene av interaksjon og de kroppslige uttrykk i arbeidet med arbeidsplaner, samt arbeidsplaner som et fysisk, "håndfast" objekt i interaksjon med det fysiske miljø og elever/lærere. For dette formål er et medium som gir bilder i bevegelse velegnet, men også her ligger det vesentlige i å ha opptakene lagret for senere inspeksjoner. Det å kunne se igjen hendelsene i ettertid og gjerne på flere forskjellige måter, f eks med lyd eller uten lyd, gjør det mulig med grundig og kreativ analyse. På den andre siden vil det å ha tilgang til både lyd og bilde gjøre analysearbeidet mer komplekst og tidkrevende. Her ligger det mye informasjon, men mye informasjon trenger ikke å resultere i mer kunnskap og innsikt.

Den ene uken ved Nes skole ga 7,5 timer video og 7,5 timer lydopptak, samt 49 sider med feltnotater. Uken ved Borg skole hadde jeg 1,5 timer video<sup>58</sup>, 6,5 timer lydopptak og 34 sider med notater. Poenget var å få et variert og ikke minst tilgjengelig bilde av livet i klasserommet i ettertid.

Det første jeg gjorde var å lage meg en katalog over filene med opptak, og koordinere videoopptakene med opptakene fra lærerens diktafon. Videoopptakene fanget opp samtaler og lærernes instruksjoner, men disse var stort sett tydeligere på lydopptakene fra diktafonen. Oversikt over denne koordineringen la jeg inn i katalogen over innsamlet video og lydopptak. Videre gjorde jeg et analysegrep med å transkribere samtalene fra videoopptak og lydopptak *som var relatert til arbeidsplanbruken* inn i en kolonne i et skjema som jeg hadde delt i fire kolonner. I

---

<sup>58</sup> Ved Borg skole hadde jeg ikke tillatelse til å filme i det store klasserommet og dette begrenset muligheten for opptak

kolonne to beskrev jeg konteksten og situasjonene i en form for "løpende observasjon" basert på video/lydopptakene og feltnotatene. I en tredje kolonne hadde jeg de transkriberte feltnotatene fra de direkte observasjonene tilstede i klassene. I den fjerde kolonnen var det reservert plass for umiddelbare kommentarer underveis og for videre tematisering/kategorisering, f.eks. i forhold til Gores kategorier (se delkapittel 2.6).

Slik som i kvalitative observasjonsundersøkelser generelt, skjer den første analysen av det empiriske materialet mens en er i "feltet", med videoopptak gjennom prioriteringer i forhold til kameravinkling, lydopptaksmedium og hvem som skal fokuseres. Mine notater fra klasserommet er også å forstå som en del av analysearbeidet.

Disse timene med lyd og videoopptak medførte en del etterarbeid, selv om det å transkribere bare den kommunikasjonen som foregikk rundt arbeidsplanbruken og å beskrive adferden i de sekvensene, var en tidsbesparende løsning. For analysene av lyd- og bildematerialet kunne jeg ha brukt program utviklet for videomediet. Jeg vurderte ikke disse som aktuelle, først og fremst fordi jeg ikke hadde store mengder videofilm. Jeg valgte å transkribere samtalene og skriftlig presentere de fysiske handlingene og konteksten (som sagt relatert til a-planbruken). Å transkribere var et valg jeg tok delvis for å få presentert observasjonene for leser på en tilgjengelig måte. Videoopptakene i seg selv har begrenset varighet og tilgjengelighet jf. tillatelse fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved UiB). Transkripsjonene gir ikke hele bildet, på samme måte som videoopptakene heller ikke inneholder "alt" som foregikk i klasserommet. Transkriberingen kan likevel fungere som en sensitiveringsprosess i forhold til innholdselementer, men på samme tid ble lyd- og bildematerialet skriftliggjort og fraktet lengre og lengre bort fra klasserommet.

Videre analysearbeid skjedde ut fra mine forskningsspørsmål, med hovedvekt på en videre konkretisering med hensyn til makt- og styringsteknologier, bekjennelsespraksiser, og mulig observerbare tegn på motstand og selvteknologier.

### 3.4. Om studiens kvalitet

Studiens kvalitet vil jeg først og fremst drøfte i forhold til validitet. I kvalitative og poststrukturalistiske studiers relasjon til sannhet og vitenskapelig viten angår validitet forståelsen av hva gyldig og "sann" kunnskap er. Dette temaet vil jeg redegjøre nærmere for, blant annet i forhold til intervju og video som metoder. Jeg vil videre vie oppmerksomhet til den framstillingsmessige siden ved forskningsprosjekt med begrepet *framstillingsmessig validitet* (Graue og Walsh 1998), før jeg avrunder med noen etiske overveielser rundt prosjektet.

Men først noen betraktninger i forhold til validering der jeg støtter meg til følgende dimensjoner hos Graue og Walsh (1998); *validering av metodebruk*, *validering av analysene*, og en *pragmatisk* eller *praksis-orientert validitet*. Når det gjelder validering av metodebruk er hovedsaken at den metodiske framgangsmåten er passende for problemstillingens spørsmål. Her gjelder overveielsene om hvordan datainnsamling skjer (arkiv, intervju og observasjon) og om jeg har nok/riktig nok og relevante data i forhold til å svare på problemstillingen. I mitt prosjekt er det f.eks. relevant å spørre om mine informanter framstår som et valid utvalg "skolemennesker" i forhold til å undersøke min problemstilling.

Når det gjelder *analysemessig validitet*, er nøkkelen om det er en forbindelse mellom metodene, datatilfanget, teori (analyseramme) og fortolkninger. utfordringene er videre å formidle sammenhengene slik at leseren blir overbevist, samt å begrunne teori eller analyseramme som et legitimt og autoritativt grunnlag for analyser. Metodisk og analysemessig validitet kan videre beskrives med det Seale (2004) påpeker som studiens *indre dialog*, som handler om studiens indre logikk eller konsistens. Dette kan dreie seg om sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og analyseramme, om analysene er logiske og gyldige ut fra det anlagte perspektivet, og med et eksempel fra min studie, om governmentality-rammen er en fruktbar og legitim samtalepartner for arbeidsplaner som et empirisk terreng.

I etnografisk tradisjon er det vanlig med lange feltopphold (Alvesson og Deetz 2011). Ettersom analysearbeidet er i gang allerede under feltarbeidet, kan lange feltopphold være med på å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet ved at forskeren får anledning til å danne seg et godt bilde av virksomheten. Jeg hadde ikke lange opphold

ved hver skole, men som "insider" var sider ved skolevirksomheten kjent for meg fra før. I denne forbindelse vektlegger jeg en kommentar fra en av lærerne som ved sitatsjekk også fikk tilgang til mine beskrivelser av det som foregikk i klasserommet. Vedkommende kjente seg igjen og virket overrasket over "alt" jeg hadde fått med meg. I en etnografisk tradisjon tillegges det videre vekt hvem forskeren "er", dens utgangspunkt, forforståelse og bakgrunns erfaring, da dette har betydning for analysene. Enten vi setter en etnografisk, poststrukturalistisk eller kvalitativ merkelapp på studien kan en fellesnevner være en oppmerksomhet om at forskeren stiller med en forforståelse, et analytisk utgangspunkt eller en subjektivitet som påvirker forskningsutførelsen og forskningens resultat. Videre er det generelt sett som en styrke ved analyseresultat og forskningsfunn at flere forskere i ulike miljø og innenfor forskjellige tradisjoner har kommet fram til samme resultat. Noen av dem jeg forholder meg til angående forskning på arbeidsplanbruken er samstemte i noen hovedlinjer som også jeg finner i mitt materiale. I den grad jeg "ser" noe annet, mener jeg at årsaken er analysestrategiens perspektiver og i vektleggingen av styring.

Pragmatisk validitet (*praxis-oriented validity*) (Graue og Walsh 1998:248) dreier seg om å sette forskningen inn i en større sammenheng, og å spørre om studien har praktisk effekt og nytteverdi. Og i tilfelle for hvem? Jeg anser pragmatisk (og tekstlig) validitet til å handle om det Seale (2004) karakteriserer som studiens *ytre dialog*. Alvesson og Deetz (2011) mener at kritisk forskning, med et spesielt blikk for det eller de som undertrykkes eller "utsettes" for spesielle praksiser og strukturelle forhold, påtar seg et særlig ansvar for å bidra med noe som oppleves som relevant for de som forskes på. Pragmatisk validitet kan også ses i sammenheng med den framstillingsmessige validiteten, om budskapet er forståelig til eventuelt videre bruk, enten det gjelder forskningsfeltet eller praksisfeltet.

### ***Kunnskapsproduktet***

Et poststrukturalistisk utgangspunkt medfører som nevnt et komplisert og reflektert forhold til kunnskap og sannhet. Governmentality er som poststrukturell analysestrategi en perspektiverende tilgang til virkeligheten, synliggjør "tingenes" konstruerthet og er med på å konstruere et kunnskapsprodukt. Objektiv sannhet,

”hele historien” eller kausale forhold er ikke det interessante, men heller at en er med på å synliggjøre flere sannheter og perspektiver. Her ligger altså en bevissthet om at forskeren med sitt blikk er med på å konstruere et utsnitt av virkeligheten (Esmark m fl 2005) og en bevissthet om at forskeren ikke har et uavhengig utkikkspunkt og ståsted, eller sagt med foucauldiansk terminologi; innleiret i de samme diskurser. Veyne (2010), som vist til i kapittel 2, sier at vi ved vår tenkning kan ta et trinn tilbake for å få perspektiv på dagens situasjon. Trinnet tilbake, dette *step back*, kan ifølge Veyne (2010:104) være den genealogiske eller historiske løsningen for et perspektiv på egen samtid. Her handler det mye om å velge et utkikkspunkt å se fra som forsker, og samtidig være klar over at det er mye vi ikke får tilgang til.

Å produsere kunnskap har sine historisk bestemte metoder, og måten det forskes på er underlagt samtidens diskurser eller rasjonalitet som regulerer både hva vi er i stand til ”å se” og måten ”å se på”, dette som Foucault utforsker i sin kunnskapsarkeologi. Eller sagt på en annen måte; *Knowledge changes as the tools and ideas we have to probe it evolve over time and across settings.* (Graue og Walsh 1998:38) Latour og Woolgar (1979, her Law 2004) sine arbeider konkretiserer denne sammenhengen i forhold til de tidsbundne *redskapene* vi forsker med. Verktøyene som brukes i forskning (også samfunnsvitenskapelig) setter grenser og gir muligheter av materiell art, for eksempel min videobruk. Dette kan også relateres til det Olssen her sier med bakgrunn i Foucault: *In this sense, there can be no pure or fixed method that hovers around, above, and outside of the events of history, waiting to be applied.* (Olssen 2006:91) Følgende sitat fra Foucault viser dessuten med relevans til min studie, at hvordan kunnskap bringes til veie, har sammenheng med hva slags kunnskap vi ”får” og kunnskapens ”nyttighet” i styring:

Men selve deres teknologi – nemlig det lille skjematisk virkemiddel, denne eksaminering som vi er så fortrolige med og som er så utbredt (fra psykiatrien til pedagogikken, fra diagnostisering til hyring av arbeidskraft) – er den ikke et maktmiddel som gjør det mulig for øvrigheten å bemektige seg en del av samfunnsproduktet og samtidig danne vilkår for en art kunnskap? Politikken påvirker ikke bare bevisstheten, forestillingene og det man tror seg viten, men også selv vilkårene for kunnskap. (Foucault 2001:167)

Paul Veyne, historiker og venn av Foucault, betegner Foucault som en skeptiker eller en skeptisk tenker, som trodde på sannheten i fakta, på historiske fakta, men ikke på sannheten i ideer eller at det fantes universelle sannheter. Foucault studerer hvordan sannhet til enhver tid produseres (Veyne 2010). Allen (2010) framhever at Foucault fant det ganske uinteressant å fokusere på skillet mellom det som *er sant* eller *sann og virkelig kunnskap*, og det som *kan passere for å være sant*, og han omgikk epistemologiske diskusjoner om hva kunnskap er: (...) *epistemology is useless for investigating the political power-effect of truth. Whether a prestigious statement is "really true" or "really knowledge" makes no difference to its currency as a statement, or its disciplinary effect on docile bodies.* (Allen 2010:153)

### ***Intervju – et tvetydig instrument***

I følge Denzin & Lincoln (1998) innebærer bruken av kvalitative metoder et reflektert forhold til kunnskap og sannhet. Intervju betraktes som en viktig metode i kvalitativ forskning. Men det er vektige innvendinger mot at det som kommer fram i intervju refererer til en *virkelighet der ute* eller til intervjupersonenes subjektive opplevelser og erfaringer. Kvale og Brinkmann (2009) framhever at forskeren er med på å skape kunnskapen; intervju er et åsted for produksjon av kunnskap, et sosialt møte, der det som produseres er et felles bidrag fra den som intervjuer og den som intervjues. Dingwall påpeker: *As such, its relationship to any 'real' experience is not merely unknown but in some sense unknowable.* (1997:56) Intervjuet som et sosialt møte innebærer at både den som intervjuer og den intervjuede tolker hverandre (Alvesson og Deetz 2011). Uttalelsene bestemmes av at situasjonen betinger at begge parter ønsker å framstå som fornuftige og legitime innehavere av hver sin rolle og begge søker å få samtalsituasjonen til å fungere i tråd med normene for en sosial samtalsituasjon (Dingwall 1997, Alvesson og Deetz 2011). I dette ligger en følt forpliktelse hos den intervjuede til å vise sin kompetanse på intervjuerens utvalgte tema, og dermed framstå som en verdig representant for f.eks skolen, lærerstanden eller arbeidsplanbrukere. Slik kan uttalelsene være i overensstemmelse med kulturelle skript for hvordan man skal uttale seg om visse spørsmål, av hva som er mulig å si innenfor en diskursiv praksis med en viss legitimitet (Jf Alvesson og Deetz 2011).

Lærerne, rektorene og de historiske informantene er sannsynligvis innforstått med noe av kritikken mot arbeidsplaner og kan vinkle sin redegjørelse i tråd med de korrekte betenkningene i tiden. Alvesson og Deetz (2011) sier at samtidig som utsagn ses som uttrykk for normer og kulturelle skript, sier de noe om den sosiale *virkeligheten der ute* i form av beskrivelser av hendelser, samt at utsagnene sier noe om den individuelle eller sosialt delte subjektive *virkeligheten*, bestående av erfaringer, vurderinger og følelser. Forskeren må forsøke å luke ut det som opplagt kommer av intervjukonteksten og selvpresentasjon, og ikke minst være oppmerksom på språkets relative evne til å avbilde virkeligheten - *som et trubbigt og tvetydig instrument, vilket osäkert gestaltar och perspektiverar snarare än avbildar eller är helt frikopplat från fenomen "out there"*. (Alvesson og Sköldberg 1994: 320)

Foucaults perspektiver og maktanalyser kan knyttes direkte til en problematisering av produktive og *farlige* aspekter ved at intervju kan åpne for kunnskap og innsikter som kan føre til endring. I mine intervju med lærerne kunne mine spørsmål legge til rette for en ekstra vurdering og klassifisering fra lærernes side av både elevene, kunnskapsinnholdet og gjøremål i klassen, og åpne for introspeksjon og refleksjon i forhold til egen praksis. Kanskje gjorde noen av mine kommentarer og spørsmål lærerne oppmerksomme på sider ved undervisninga og elevene, som de senere endret strategi i forhold til. Kanskje befestet mine kommentarer og spørsmål mer og mindre latent kunnskap hos læreren om egenskaper og ferdigheter hos visse elever/elevtyper. Jeg har også reflektert over hva mine spørsmål til elevene kunne ha ført til i ettertid. Jeg ser at noe av det jeg spurte om kunne føre til at elevene ble oppmerksomme på lærerens strategier for å styre og motivere dem gjennom arbeidsplanen. Hva dette eventuelt har ført til i ettertid er et åpent spørsmål. Kanskje åpnet mine spørsmål for selvinnsett i egen situasjon og alternative handlemåter, kanskje forstyrret jeg lærerens gjennomtenkte opplegg, kanskje kom det nye motstrategier og forhandlinger, kanskje har klassene gått bort fra arbeidsplaner helt og fullt. Ved skolen som ikke hadde læringsmål på planen, var de tydelig noe ubekvemme ved å "innrømme" det. De hørtes fornøyde ut, da de i forbindelse med sitatsjekk, fortalte "at nå hadde de fått mål på planen". Dette illustrerer at intervju og forskningsintervenering har en virkning, og at det her kan

konstrueres nye innsikter, sannheter og nye strategier. Når det kvalitative forskningsintervjuet har flere element som kan knyttes til pastoral makt (Toll og Crumpler 2004), så ser jeg dette i at mine lærere *bekjente* velvillig sine tanker og erfaringer i forskningens gode hensikt. Det pastorale frelsesaspektet kan gjenkjennes i mye forskning, også kritisk forskning, der det gjøres poeng av å *hente ut* kunnskap, skape ny innsikt, for så å foreskrive gode løsninger. Jeg ville nok ikke ha funnet støtte hos Foucault i å benytte forskningsintervju. I følge Prior (1997), ville en slik humanisme som å spørre de involverte, være et anatema<sup>59</sup> for Foucault. På den andre siden uttalte Foucault seg positivt om intervjuenes dialogiske verdi og gav selv mange intervju (Alvesson og Sköldberg 2008).

Når det gjelder informantene til avhandlingens historiske del, har intervju som forskningsmetode både sine spesifikke snubletråder og belyser vansker forbundet med forskningsmetoden generelt. Med avstand i tid og med mellomliggende erfaringer, framstår beretningene annerledes enn om intervjuet hadde foregått i samtid. Flere av mine intervjupersoner var foregangspersoner innenfor sitt område på 70-tallet, gjennom utprøving av nye metoder og gjennom deltakelse i noen av Grunnskolerådets prosjekt. I ettertid har den progressive pedagogikken de ble sett som representanter for, høstet kritikk fra flere leire. Når jeg tok kontakt med interesse for "deres" prosjekt på 70-tallet, kom det en mulighet til å begrunne og reflektere over praksisen fra 70-tallet og utover. En fare kunne være at det var glansbildet som ble presentert gjennom et forsøk på legitimering av de kritiserte praksisene. Ettetidens kritikk og den senere tids debatt om arbeidsplaner og elevstyrte arbeidsformer kunne også føre til unødig selvkritikk. Språkets betydning og besværligheter illustreres godt når temaet skal belyses historisk. Språket knyttes til det diskursive, som rammer for hva som er mulig å tenke og å si. Slik sett har rammene endret seg, i form av nye teorier, nye diskusjoner, ny kunnskap og nye begreper; og vi ser fra dagens ståsted når vi forteller om fortiden. En må også ha i mente at om begrepene er de samme på 70-tallet og i dag, kan innholdet i begrepene være annerledes. Arbeidsplaner og deres praksis innebærer sannsynligvis noe annet og argumenteres for/mot med andre begrep og annet teorigrunnlag i dag. Klette

---

<sup>59</sup> Noe som er bannlyst



(2004) viser til Popkewitz i det hun sier at begrepssettet og språket vi bruker til å beskrive etablert praksis i klasserommet kan medvirke til for liten sensitivitet overfor potensielle utviklingstrekk og forandringer. Jeg forsøkte å få mine intervjupersoner til å beskrive praksisene og hendelsene så konkret som mulig og forsøkte å være oppmerksom på bruken av begrepene.

De vanligste motforestillingene i forhold til intervju med eksperter, er at en får (for) godt bearbeidede refleksjoner fra personer i maktposisjoner. Kvale og Brinkman (2009) viser til at mennesker i eliteposisjoner<sup>60</sup> er vant til å bli spurt om meninger og tanker. I dette tilfelle vil tidsaspekt og videre erfaring også kunne stille opplevelsene i et annet lys<sup>61</sup>. Lærere generelt kan kanskje karakteriseres som en del av *the interview society* (Silverman 1993, her Denzin 2001), dvs. i denne sammenheng en yrkesgruppe som er vant til å redegjøre og reflektere (over sine pedagogiske valg). For denne undersøkelsens del var det ønskelig at de intervjuede reflekterte og begrunnet, og dermed synliggjorde det rasjonelle grunnlaget og ideene rundt praksisene. I diskursivt orienterte intervjuer er det videre et poeng å forsøke å åpne opp for bredde og variasjon, framfor å uteske *en sannhet* (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg var også bevisst hvordan åpne og eksplorerende spørsmål og utforsking av sidespor heller åpner for et mangfold av sannheter.

Når jeg i analysene har en governmentality-lesning av intervjumaterialet, benytter jeg teoretiske begrep og vokabularer som styrer hva jeg forsøker å se utav intervjumaterialet (og det empiriske materialet ellers) (jf Esmark m fl 2005). Dermed er jeg ytterligere med på å konstruere noen sannheter, kategorier og eventuelt vitenskapelig viten med et spesielt analytisk blikk og et spesielt perspektiv på det materialet jeg har fått tilgang til.

---

<sup>60</sup> Mine eksperter betrakter jeg som (mer og mindre) elitepersoner på sitt område

<sup>61</sup> I noen grad hadde jeg mulighet til å utfordre eventuelle selvpresentasjoner og være kritisk da jeg hadde flere kilder til informasjon og informantene selv bidro med eget materiale og andres materiale fra den tiden. Gjennom en form for metodetriangulering med skriftlige kilder, muntlige beretninger og informasjonsfilmen støttet de forskjellige beretningene hverandre i stor grad, og ga et troverdig og samstemt bilde av arbeidsplanens historie, der enkeltaktørers beretninger belyses av/belyser de mer offisielle historiene.

### ***Blikk på blikk på blikk***

Også observasjonsstudier har et kronglet forhold til *sannhet* som kan illustreres i forhold til videobruk. Videoopptak og annen visuell forskning beskrives av Munthe (2006) som ekstra forføreriske, i det at vi tror på det vi ser, vi tror at det vi ser er "sant" og glemmer at "å se" innebærer tolkning. På samme måte som teksten som produseres av forskeren aldri er en ren kopi av det man antar at observasjonene består av, er heller ikke videoopptakene en ren kopi (Munthe 2006). Kamera er bokstavelig talt *en linse*, der en ser noe fra en spesiell synsvinkel; hele kompleksiteten *speiles* ikke i et kameraopptak. Videoopptak gir en mengde med informasjon, men videoopptak gir ikke *hele bildet*. Rent fysisk har videoopptak sine begrensninger satt av kameraets vinkling og mikrofonens plassering. En annen begrensning er videoopptak at ikke fanger opp den historiske eller sosiale konteksten til den observerte adferden. Likevel gir video- og lydopptak mye informasjon sammenlignet med andre innsamlings-strategier og de fanger som regel opp mer informasjon enn den som kan bli brukt og fortolket (Bottorff 1994). Dette er også noe jeg erfarte. Å ha opptakene i ettertid brakte meg tilbake til klasserommets atmosfære og koreografi, men i analysene ble *samtalene* dominerende over de fysiske aspektene.

Et tilleggende spørsmål er om opptakene kunne gi et troverdig bilde eller gode nok data om det som til daglig foregikk i klassen, eller var kamera og observatør i klasserommet forstyrrende element? Er lærere og pedagogisk ekspertise en del av *interview-society* (Silverman 1993, her Denzin 2001), så er det min erfaring at barn og elever i dag er medlemmer av *youtube-society*; ganske så vante med å bli gjort opptak av og å se på opptak av andre. Pink (2004) anbefaler at en har omtanke for den lokale og kulturelle betydningen av bruk av kamera, da dette kan gi oss en forståelse for hvordan de det blir gjort opptak av vil oppføre seg. Det virket som at elevene i starten syntes det var spennende med kamera og mikrofon (og meg) i klasserommet. Det var noen spørsmål om å få se gjennom kameralinsa, studere kameraets funksjoner og ved et par anledninger var det tendenser til ablegøyer (samt kommentarer om at jeg måtte ha verdens kjedeligste jobb ettersom jeg var i klasserommet *uten å gjøre noe*). Utover det var mitt inntrykk der jeg var tilstede i klasserommet med kamera, at en flue på veggen ville ha fått mer oppmerksomhet enn jeg og kameraet fikk. Men små

episoder synliggjort på opptakene viste en adferd som muligens kan betegnes som selvbevisst i forhold til å bli gjort opptak av. Av og til kan en se at ansikt og arbeidet de gjorde ble forsøkt skjult fra kamera. I noen tenksomme øyeblikk faller enkeltelevers blikk på kamera og meg, og de ser ut til å bli påmint situasjonen. Munthe (2006:187) siterer Sparrman (2002) som gjennom sine videoopptak identifiserte ulike strategier barn bruker i møte med en observatør med kamera. Felles for disse handlingene er *et omvendt perspektiv og en fokusforskyvning "där blickarna riktas mot mig som observatör eller mot videokameran istället för att barnen fokuserar varandra och de egna aktiviteterna. Barnen utmanar makten,"*(...). Ved å agere på denne måten var barna med på å påvirke observasjonene og hva slags data forskeren satt igjen med. Det er mulig at elevene i min studie la bånd på seg og ble mer tilbakeholdne i sin framferd eller reagerte/agerte på måter som jeg som observatør ikke kunne skille ut som uvanlig. Lærerne i klassen mente imidlertid at de dagene jeg var der, var ganske vanlige dager.

På en mer uttalt måte var lærerne oppmerksomme på at det ble gjort opptak av dem. Det er vanskelig for meg å påpeke at de endret sin væremåte, men heller som læreren på Borg skole sa, det at jeg var der gjorde at hun reflekterte mer over hva hun sa og gjorde. Læreren ved Nes skole kommenterte etter ei fellessamling at han syntes den gikk dårlig. Jeg så på de blikkene han sendte i min og kameraets retning underveis i sekvensen at han opplevde den som spesiell. Begge lærerne var imidlertid vant til å undervise sammen med flere lærere, og mine forsøk på å framstå som *en av dem*, med min bakgrunn fra skolen, hjalp muligens også i forhold til en mulig ubekvemhet. På den andre siden kan det for noen oppleves som mindre utfordrende å observeres av en anonym forsker enn en kollega. Om elever og lærere i noen grad reagerte, handlet eller hadde strategier i forhold til en observatør, et kamera i klasserommet og en diktafon rundt lærerens hals, så er sjansene store for at de glemte meg og de tekniske innretningene av og til, eller at de ble vant til dette ekstra i løpet av de dagene jeg var der, slik at i alle fall noen av opptakene gjenspeilte en viss grad av "vanlighet". Som Bortorf sier: *It was unlikely, therefore, that participants would maintain atypical behaviors for the entire time they were being videotaped.* (1994:251)

Med tanke på Foucaults vektlegging av normaliseringsmekanismenes kroppsliggjøring, burde observasjon være en spennende og egnet metode. Alvesson og Sköldbberg (2008) begrunner forskningsmetoden med relevans til maktanalyser på denne måten:

Kanske skulle den mest relevanta forskningspraktiken, med avseende på det synlige, vara detaljerad observation av specifika arrangemang och praktiker som visar hur makt kommer till uttryck. Om vi utgår från att makt bara existerar i handling, att ett mikromaktsystem arbetar via olika diskursiva praktiker i olika kontexter (...) så blir observationsstudier en nödvändig del av forskningsprocessen. (2008:382)

På den andre siden er *observasjon* som forskningsmetode en parallell til de overvåkningsstrategier som Foucault beskrev som normaliserende overvåkning med mekanismer virksomme i moderne fengsler, psykiatriske sykehus og andre institusjoner. Med et spesielt blikk, men en spesiell kunnskapsbakgrunn fulgte jeg lærernes og elevenes bevegelser og samspill. En kan ved observasjon danne seg kunnskap om barnet, og samtidig, slik som klargjort gjennom begrepet panoptikon; den som føler seg observert installerer en selvovervåkning. Likevel hevdes det, her i følge Adler & Adler (1998:89), at observasjoner generelt er den forskningsmetoden som er *the least noticeably intrusive of all research techniques* (...).

Med observasjonene lagret gis en ekstra mulighet til de *mange blikkene*, til å reflektere over forskerens og kameras rolle i klasserommets interaksjoner og muligheten for at denne tilstedeværelsen påvirket dynamikken og aktivitetenes "vanlighet". Delkapitlets overskrift henspiller på de *mangedoble blikkene*; kameraets blikk, forskerens blikk og governmentality som analyseblikk. En governmentality-analyse innebærer både en spesiell måte å se på og derigjennom skape en vitenskapelig gjenstand. Om poststrukturalistiske analysestrategier sier Esmark m fl at de bæres av *et bestemt blik eller begrep, der leder iagttagelsen og former et vist udsnit af virkeligheden på bekostning af et andet*. (2005:10)

### ***Framstilling og framskriving***

Skrivearbeidet og framstillingen er en del av analysearbeidet - *framskrivingen*, og handler også om studiens troverdighet og etterprøvbarhet. *Framskrivingen* kan ses i linje med Foucault når han omtaler sine arbeider som *erfaringstekster*, der skrivingen er en frigjørende og grenseprengende erfaring, ifølge Foucault: *that one comes out of transformed*. (Masschelein 2007:149) I en etnografisk tradisjon er framstilling og den endelige teksten en viktig del av forskningsarbeidet, jf *grafi* (Alvesson og Deetz 2011, Denzin & Lincoln 1998). Graue og Walsh (1998:248) bruker begrepet *tekstlig/narrativ validitet* om kvaliteten på redegjørelsen for forskningsarbeidet. Blant annet har dette å gjøre med hvor godt et tekstlig grunnlag som legges for at andre skal forstå hva studiens erfaringer er. Et skriveteknisk og framstillingsmessig siktemål med å få fram et fyldig og mangfoldig bilde, trenger likevel ikke å bety at bildet er "sannere". Hovedbegrepet her er transparens, at leseren i min studie får ta stilling til kvaliteten på forskningsarbeidet gjennom grundige og tilgjengelig redegjørelser, der det legges til rette for at leserne gjennom min beretning kan kommunisere med dem eller det som har blitt observert (Denzin 1998). Utsnitt eller tilstandsbilder fra arbeidsplanbruken har samme hensikt om åpenhet og ekstern kvalitetsvurdering. I samme ånd har jeg forsøkt å holde et skille mellom beskrivelser og analyser og å være åpen rundt alle deler av forskningsarbeidet og mine refleksjoner. I tradisjonell etnografi er det ikke vanlig å legge ved intervjuguider (kanskje i det hele tatt uvanlig med intervjuguider), men i bestrebelsene med å gjøre forskningsarbeidet transparent, er disse ved nærmere ettertanke lagt ved.

Det er i tillegg i en kritisk tradisjons stil å gjengi stemmene til de forskningen omhandler (Alvesson & Sköldbberg 2008). I studiens framstilling har jeg forsøkt å rapportere det prosessuelle og kontekstuelle ved hendelsene i klasserommet og rapportere fra intervjuene i en stil som gir informantenes egne ord og detaljerte beskrivelser en stor plass. De muntlige beretningene og lydopptakene er likevel forsøkt gjengitt på en sammenhengende, litterær og lesbar måte, og utsagn er noe redigert for lesevennlighetens del. Blant annet at jeg har tatt bort noen av uttrykkene i lydopptak og transkribering som omhandler kortere pauser, nøling, uidentifisert tale, gjentakelser, svært muntlig tale og noen av de klart irrelevante utsagnene. Også

intervjuerens evinnelige mmm..., hmm... osv i tide og utide har jeg spart leserne for. Lengre utelatelser er markert med parentes. I samtalene og beskrivelsene som er gjengitt i avhandlinga har jeg delvis brukt fiktive navn eller benevnelsen lærer og elev. Klassene refereres til ved fiktive skolenavn, men rett klasstrinn. Jeg har lagt vekt på tydelige henvisninger og vedlegg som viser oversikt over materialet og kildene jeg har brukt<sup>62</sup>.

Informantene har også vært med på å sikre at det som framstilles i teksten gir et troverdig bilde av samtaler og observasjoner. Sitatene som er brukt og den nære innrammingen, f eks rapportene fra klasserommene, er forelagt respektive informanter, så nær som de intervjuede elever og foreldre. Barna ble intervjuet som gruppe, og av praktiske årsaker er de ikke forelagt sitater<sup>63</sup>. Foreldrekontakten skjedde via kontaktlærerne, og jeg har ikke hatt tilgang til personopplysninger om dem (jf siste note). Tre av informantene har gitt oppklarende og utfyllende endringsforslag til sine utsagn, og disse har jeg tatt hensyn til. Tilbakemelding til informantene vil videre dreie seg om generelle funn i avhandlinga som i første rekke formidles tilbake til eksempelskolene.

Med et teoretisk perspektiv kan det skapes en *analysemessig orden* i materialet, med holdepunkt for den skriftlige framstillinga. Governmentality som ramme innebærer imidlertid at makt- og styringsformer, kunnskap og subjektiveringspraksiser er elementer som griper inn i hverandre, og prosjektet mitt synes å bite seg selv i halen flere ganger. I tillegg innebærer mitt store undersøkelsesterreng flere nivå, en historisk dimensjon og til dels innfløkte forbindelser. Det skal innrømmes at dette har det vært ei utfordring å gi ei strukturert skriftlig framstilling av. Governmentality-rammen vil likevel prege utvelgelsen, innrammingen og ikke minst overskrifter. Overskriftene i avhandlingens empirikapitler henviser i stor grad til forskningsspørsmålene og deres relaterte teoretiske og analytiske begrep. Det er i avrundingene av avhandlingens enkelte deler og kapitler, og i det avsluttende kapittel

---

<sup>62</sup> Vedlegg 5, oversikt over studiens empiriske materiale

<sup>63</sup> På grunn av sykdom i min familie ble prosjektet forsinket. Jeg så det i utgangspunktet ikke som nødvendig å ha tilgang til personopplysninger om elevene, så som navn, adresse og alder. Innen et nesten ferdig manuskript forelå var elevene spredt til forskjellige ungdomsskoler og kontaktlærerne var i gang med nye oppgaver/sluttet/sykmeldt. Jeg anså det dermed som praktisk vanskelig å få sitatsjekk fra elevene.

6, at hoveddelen av refleksjon, diskusjon og vurderinger i forhold til forsknings-spørsmål og problemstilling får plass.

### ***Etiske problemstillinger***

Studiens kvalitet kan også drøftes i henhold til etiske betraktninger, forskerens/forskningens forstyrrelser og intervensjon f eks i et klasse miljø, samt redelighet og konfidensialitet i forhold til deltakerne. Vanlige forskningsetiske overveielser rundt informert samtykke, konfidensialitet/anonymitet og personvern gjelder også i min studie. At barn involveres i prosjektet gjør at noen problemstillinger blir særlig aktuelle<sup>64</sup>. I mitt prosjekt ser jeg at også elevene er viktige medspillere og informanter når det gjelder bruken av arbeidsplan i skolen. Forskning på skolefeltet angår barna, enten direkte eller indirekte. Som et utgangspunkt så jeg elevene som ganske så selvstendige og kompetente aktører i skolehverdagen, som, om arbeidsplaner er en del av en makt- og styringsstrategi, til dels tar i bruk arbeidsplaner på en måte som viser både "motmakt", opposisjon og kreativ tilpasning. Men selv med et syn på barn som likeverdige og kompetente, møtes forsker og barn i et asymmetrisk forhold. Som forsker kommer jeg med noen teoretiske forhåndsantagelser inn i et samarbeid med barna om arbeidsplanene deres og ønsker å *hente ut* informasjon. Kanskje blir elevene sittende igjen med en del spørsmål og en følelse av å ikke vite hva de har bidratt til. Kanskje la mine spørsmål igjen spirer til strategier som endret elevenes relasjon til hverandre og til lærer. De som er "gjenstand" for forskning, skal ha nødvendig informasjon for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen og forskeren må bestrebe seg på å gi informasjonen i en forståelig form til informantene. Dette er en spesiell utfordring i forhold til elevene. Barns behov og interesser må ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Forskeren bør ha et visst kjennskap til aldersgruppen som skal delta for å kunne vurdere metodenes egnethet og hvordan forskningens hensikt og metoder skal formidles. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning. I tillegg til foreldres samtykke, er barnas egen aksept

---

<sup>64</sup> Jeg konsentrerer meg her om barn som informanter, men mye av det jeg diskuterer gjelder også de andre informantene i mitt prosjekt

nødvendig. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Det er spesielt viktig å gjøre elevene oppmerksomme på dette forholdet. Jeg bestrebet meg på å gi alderstilpasset informasjon om prosjektet i mitt første møte med klassen og ga informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Det ble sendt ut informasjon om prosjektet og en svarslipp for å bekrefte deltagelse i brev til elever og foreldre.<sup>65</sup>

Om en kommer inn i skolen med spesielle teoretiske antakelser eller et spesielt blikk, kan en risikere å overse mye betydningsfullt i elevens og lærerens hverdag, og deres erfaringer og interesser. Spørsmålet om å ta barns kunnskap på alvor, å betrakte den som verdifull, kan også ses i lys av hva som teller som kunnskap vs hvilken – eller hvem sin – kunnskap som blir ekskludert (Allen 2010, med henvisning til Foucault). Når mine informanternes beretninger og deres dagligliv i klasserommet utsettes for et spesielt blikk gjennom denne studiens analyseperspektiv, kan dette ses som forskerens privilegium. Dette kan oppleves som utfordrende, spesielt fordi Foucault sine perspektiver oppfattes av mange å vektlegge det deterministiske, det som tvinger og former oss *utenifra*. Med Foucault kan det dessuten settes spørsmålstejn ved humanistisk og progressiv vitenskap, og om utvikling skjer i *bedre* retning. Frihet, medbestemmelse og autonomi, 70-årenes progressive mantra, som for en del av mine informanter var en ledestjerne, kan altså vise seg som noe annet i en utforskning innenfor denne analyserammen.

### **Konfidensialitet**

Mine informanter har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. I mitt prosjekt ble opplysninger om identifiserbare enkelt-elever lagret forsvarlig, i tråd med NSDs krav. Herunder hører lagret bildemateriale fra videoopptak. Opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for gjennomføring og vurdering av studien<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Vedlegg 4

<sup>66</sup> På grunn av prosjektets forsinkelse fikk elevene våren 2011 brev om at prosjektet var forlenget med opplysning om dato for når informasjonen (bildematerialet) skal slettes. Jf neste fotnote



I mitt prosjekt ble personopplysninger i liten grad knyttet til informantene. Verken bostedsadresse, skolens adresse, navn og kjønn på de voksne jeg intervjuet og observerte var viktige opplysninger i prosjektet. For lærerens del var yrket gitt i utgangspunktet, muligens ville antall år i yrket være en karakteristikk som er interessant å gjøre kjent. Elevenes skoletilhørighet, bosted og navn er heller ikke nødvendig å gjøre kjent. Klassestrinn og kjønn er mer eller mindre nødvendig opplysninger. Den delen av prosjektet som omfatter to barneskoler er meldt inn til NSD.

De historiske informantene i denne undersøkelsen er anonymisert i den grad det lar seg gjøre. Noen av nøkkelinformantene kan identifiseres av personer med god kjennskap til det offisielle skole-Norge ut fra en skjematisk omtale av yrkesmessig bakgrunn. For noen av informantene var det uten betydning om de var anonymiserte eller ikke, en ville gjerne stå fram med navn, mens det for andre var en svært god grunn til å forbli anonyme ettersom de kunne knyttes til spesielle skoler og elevgrupper i nåtid. Prosjektets teoretiske ballast tilsier at *avsenderadressen*, personen og dens *stand og stilling* er mindre interessant (men ikke uten betydning). Hovedsaken er hva personene sier og gjør, hva de synliggjør av tenkning og praksiser på det eller fra det aktuelle tidsrom.

### ***Avrundning***

I dette kapitlet har jeg redegjort for studiens vitenskapsteoretiske plassering, drøftet analysestrategien, gjennomgått undersøkelsesmetodene og reflektert rundt noen problemstillinger vedrørende studiens kvalitet. Det som for meg står tydeligst fram etter denne gjennomgangen er at governmentality som en poststrukturalistisk analysestrategi blir et perspektiv, eller et særegent blikk, på et datamateriale som jeg mener er rikt og fylldig. Innsamlingsmåtene, datamaterialet og analyseperspektivet mener jeg gir et godt og valid grunnlag for å svare på problemstillingen. Jeg har videre lagt vekt på transparens i framstillingen for å gi et grundig innblikk i forskningsprosessens mange deler.

Nå følger avhandlingens to empirikapittel. Kapittel 4 er viet arbeidsplanens historie, dens framkomst og dens endring fram til i dag. I kapittel 5 er det *dagens* bruk av arbeidsplaner som det settes søkelys på, sett i form av undersøkelser i to 6.klasser.

## Kapittel 4

### ARBEIDSPLANENS HISTORIE OG STYRINGENS PROBLEMATISERING

Governmentality som teoretisk og analytisk ramme innebærer for meg en forståelse av at sentral styring, lokale styringspraksiser, kunnskapsgrunnlag og subjektivering griper inn i hverandre, bygger på hverandre og er produkter av hverandre. Arbeidsplaner kan være en optikk som synliggjør flere av disse forbindelsene og en *situasjon* (jf Dean 1999:27) som viser styringens problematisering til ulike tider gjennom sin historie.

Når denne sammenveving skal framstilles skriftlig, så har jeg i denne delen av avhandlingen valgt å se på arbeidsplanens styringsmessige, pedagogiske og til dels generelle samfunnsmessige forbindelser i et kort historisk perspektiv (4.1). Videre skal det redegjøres for informantenes beretninger om skolens og klasserommets praksiser, sentralt er arbeidsplanbruken og dens begrunnelse, først og fremst lokalisert til arbeidsplanens framkomst på 70-tallet (4.2). Deretter legger jeg fram eksemplarer av tidlige og nåværende arbeidsplaner (4.3). Kapitlet avsluttes med en oppsummerende refleksjon i forhold til governmentalityanalysens forskningsspørsmål (4.4).

Deans styringsanalyse (1999) underbygger denne delen av avhandlingen med forskningsspørsmål som *hvordan problematiseres styring, hvordan praktiseres styring og hvordan tenkes det om styring?* I noen grad skal jeg også ta for meg hvilke egenskaper og ferdigheter ved skolens aktører som forutsettes og frambringes gjennom bruk av arbeidsplaner og beslektede praksiser.

#### 4.1. Styring og pedagogikk 1970- 2010

Sentralt i denne gjennomgangen står Telhaug og Mediås sin bok *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme* (2003). Jeg har videre bygd på noen samtidige beskrivelser og analyser angående 70-tallets praksisformer (eksempelvis Hauge 1981 og Foros 1986), noen utviklingstrekk omtalt av f eks Dale (2008), Klette (2007a) og Imsen (2006) og dels litteratur om styring og organisasjon (f eks Karlsen 2002 og Røvik 2007). Jeg har også lagt til grunn materiale produsert gjennom en avgrenset del av Grunnskolerådets virksomhet, som sammen med mønsterplaner og læreplaner forstås som *programmatiske* tekster (jf Kendall & Wickham 2004, Dean 1999). Noe av det materialet fra Grunnskolerådet som jeg har benyttet, er oppbevart i Riksarkivet.

Del 4.1.1- *Arbeidsplanen og dens styringsmessige kontekst* er først og fremst viet den tekniske eller praktiske siden av styring av skolesektoren i form av skolereformer, sentrale styringsverktøy og andre virkemidler, samt hvordan det tenkes om styring, ut fra hva skriftlige kilder sier.

Framstillingen er bygd opp kronologisk:

70-tallet får stor plass, basert på at arbeidsplanpraksisen trer fram da.

90-tallet vies også oppmerksomhet, i det jeg bygger på Klettes påpekning (2007a) om at arbeidsplanpraksisen brer om seg på denne tiden, og jeg ønsker å undersøke praksiser og tenkning *i tiden* som kunne allmenngjøre fenomenet.

2000-tallet er viet til dagens styringsformer, med utgangspunkt i å sette lys på hva det er *i dag* som gjør at arbeidsplanbruken problematiseres.

I del 4.1.2 - *Med forskerblick på arbeidsplanen* nærmer jeg meg den konkrete arbeidsplanpraksisen når jeg tar for meg hva forskning har kommet fram til når det gjelder skolens praksisformer siden 70-tallet gjennom evalueringer av læreplaner og gjennom forskning på arbeidsplaner og beslektede metoder.

Framstillingsmessig kan det se ut som at tidsperioden for undersøkelsen var noe forutbestemt, men denne avgrensingen var et resultat av undersøkelsen. Da jeg startet mitt prosjekt om arbeidsplaner hadde jeg ingen klar formening om en avgrensning bakover i tid. Jeg startet med fenomenet slik det artet seg i dag, og så etter hvert at her var det noen interessante historiske spor og transformasjoner over tid. Mine informanter og undersøkelser peker på 70-tallet, som et arnested for bruk av arbeidsplaner i skolen, en arbeidsplanpraksis som ser ut til å ha fortsatt spredningen helt fram til i dag.

#### ***4.1.1 Arbeidsplanen og dens styringsmessige kontekst 1970-2010***

Denne delen omhandler hvordan styring problematiseres, hvordan styring praktiseres og hvordan det tenkes om styring på 70-tallet, og hvilke forbindelser dette har til at arbeidsplanen som fenomen framstår. Her forholder jeg meg til konvensjonell styringstenkning, til nivåene i styringshierarkiet og til offentlige styringsdokumenter, så vel som styring forstått som horisontale prosesser som inngår f.eks. i pedagogisk virksomhet og selvstyring. Først skal vi gå tilbake til 70-tallets tidsånd, se på trekk ved samfunnsutvikling, diskusjoner og tanker som omga og virket inn på skolen, pedagogikken og til dels samfunnsliv forøvrig.

#### ***70-tallet som arnested for nye ideer***

Skolehistorisk forskning peker på at skolen på 70-tallet var i oppbrudd, til dels preget av de store endringene som karakteriserte samfunnslivet ellers (Telhaug 2008, Telhaug, Mediås og Aasen 2006). Den generelle samfunnsånden bar preg av at det fra slutten av 60-tallet vokser fram en økende omtanke for vern i forhold til natur og livsmiljø, og en bevissthet om et samfunn med trivsel og godt miljø, framfor utvikling, effektivitet og nytteoptimalisering (Telhaug og Mediås 2003). Arven fra 1968, studentopprør, hippiebevegelsen og motstanden mot Vietnamkrigen, videreføres i

protestbevegelser; mot utbygging av Mardøla og Alta-Kautokeinovassdraget og mot EU (EF)-medlemskap<sup>67</sup>. Det føres kamper for lokal kultur og selvråderett, for urfolks (samenes) rettigheter, for kvinnesak, arbeidersak og for primærnæringene i distriktene. Det var protestvisenes tiår. Tidsånden blir karakterisert som antiautoritær (jif Telhaug og Mediaas 2003) og det var grobunn for radikale politiske bevegelser som utøvde marxistisk systemkritikk og "infiltrerte" arbeidslivet gjennom proletarisering. Demokrati, slik det ble utøvd i lokaldemokratiet og gjennom Storting/regjering, kom delvis til kort når det gjaldt å gi rom for de glødende engasjerte, og sivil ulydighet ble en løsning og en benevnelse "i tiden".

I den generelle samfunnsutviklingen går vi fra 70-tallet inn i en tidsperiode som har fått betegnelsen *kunnskapssamfunnet*. Det skjer en vekst i utdanning og kunnskapstilegning, både "i lengde og mengde" (Thuen 2008, Frønes 2003). Thuen illustrerer utviklingen med å vise til at ca 400 000 barn og unge var i utdanning ved skoler og universitet i 1946, til at det i 1975 var det dobbelte. Faktorene bak denne utviklingen betegnes å være både strukturelle, politiske og ideologiske. Denne utviklingen kan også ses i at når de økonomiske ressursene til offentlig virksomhet økte i denne perioden, så får utdanning en stadig større del av den totale potten. Aasen påpeker en økende forståelse for utdanning som *en generell investering som ville bedre økonomien, levekårene og livskvaliteten for individet og hele nasjonen* (1999:15)

*Progressivismen* står fram som en betegnelse som fanger 70-års pedagogiske strømninger og endringer både på idé-planen og i praksis. Progressivismens idégrunnlag på 70-tallet synes å favne elementer fra en humanorientert og barnesentrert lærings-/utviklings-psykologi, kombinert med kritiske og filosofiske ideer om demokrati, menneskeverd og medbestemmelse - også for skolebarnet. Flere trekker linjen fra 70-tallets progressivisme til reformpedagogikken tidlig i samme århundre, mens f eks Dale (2008) er kritisk til denne sammenkoblingen.

70-åra som arnested for alternativ pedagogisk tenkning kan forbindes med det som ofte betegnes som *positivismestriden*. Positivismestriden og kritisk teori var med på å bygge opp en bevisstgjøring og kritisk tenkning omkring pedagogiske ideer og metoder i den norske skolen. Også skolens plass i samfunnet, "i hendene" på de

---

<sup>67</sup> Demokratiseringsdiskursen knyttes blant annet til folkeavstemningen om EU i 1972, som Karlsen (2006) mener var med på å sette *styring* på dagsordenen.

styrende myndigheter, ble debattert ut fra dette ståsted. Det er vel med denne bakgrunn at Telhaug, Mediås og Aasen (2006) framholder at endring i utdanningspolitikk på 70-tallet var mer influert av internasjonal og radikal filosofi, enn skolepraksis i andre land. Men de sier: *..., even though certain reforms in the UK and USA such as "the open school" where the classroom was replaced by an "open landscape" did not go entirely unnoticed.* (2006:257).

Positivismestriden angikk både politiske og vitenskapelige forhold, både som en demokratitenkning og en kritikk mot rådende vitenskapstenkning. I alle de nordiske land var det i åra etter krigen knyttet store forventninger til hva samfunnsvitenskapen kunne bidra med i oppbyggingen av samfunnet (Telhaug, Mediås og Aasen 2006). Den vestlige verden var preget av krigens virkninger både materielt og mentalitetsmessig. I Norge skulle samfunnet bygges opp; dets tekniske side med infrastruktur og bygninger, men også på det mellommenneskelige planet skulle sosial ingeniørkunst og sosiale reformprogrammer bidra til "aldri mer Auschwitz" – for å låne fra Adorno<sup>68</sup>. Den objektive forskningen – et positivistisk forskningssyn – ble fra 30-40 åra sett på som et våpen mot utbredelsen av totalitær politikk (Slagstad 1980). Også pedagogikken kunne ses som en del av en sosial ingeniørkunst, som en vitenskap for legitimering av skolens virksomhet. På 30-tallet bekjente profiler som Ribsskog og Sethne seg til en positivistisk vitenskapsforståelse kombinert med reformpedagogiske ideer. Normalplanen av 1939, som de var hovedarkitektene bak, bygde på en stor tro på pedagogisk forskning etter naturvitenskapelig mønster – også som styringsredskap (Dale 2008, Telhaug og Mediås 2003).

Psykometri, testpsykologi og adferdspsykologi var forskningsområder for pedagoger under positivistiske og objektive forskningsidealer. I skolen ble forskningen omsatt i *didaktiske imperativer* (Aasen 1999), det vil si tekniske og instrumentalistiske løsninger på psykologisk grunnlag. Men det var hele tiden andre røster blant forskere og politikere som i større grad var orientert mot skolens samfunnsbyggende oppgave som formidler av kultur og verdier (Telhaug og Mediås 2003).

---

<sup>68</sup> Adornos klassiske artikkel "Oppdragelse etter Auschwitz"

Positivismestriden på 60-tallet satte søkelyset på samfunnsvitenskapens kunnskapsgrunnlag og naturvitenskapen som ideal også for samfunnsforskning. Innenfor det pedagogiske feltet var det spesielt objektgjøringen av medmennesker (også elever) i forskningssammenheng som fikk relevans som et kritisk punkt. Her førte Hans Skjervheim an i en anti-positivisme strid, der han hevdet at studiet av mennesket ikke kunne følge naturvitenskapens skarpe skille mellom subjekt og objekt. Skjervheims hovedanliggende var å bryte ned det positivistiske vitenskapsteoretiske hegemoni og bane vei for *en annen type vitenskapelighet enn den positivistiske og en annen type vitenskap enn den naturvitenskapelige*. (Slagstad 1980:56)

Skjervheims påpekning av at "forskningsobjektet" i samfunnsvitenskapen var et subjekt med en intensjonalitet som var meningsorientert heller en årsaksbestemt, vant gjenklang også utenfor de vitenskapsteoretiske kretser. Objektiveringen – *det instrumentelle (instrumentalistiske) mistaket* – kunne også karakterisere skolens væremåte, ikke bare datidens pedagogiske forskning. Han tok avstand fra påvirkningspedagogikken som manifesterer en subjekt – objekt relasjon mellom lærer og elev. Men han distanserte seg også fra vekstpedagogikkens gode og frie barn som utvikler seg best uten voksnes innblanding (Telhaug og Mediås 2003). Dialektikken Skjervheim sto for gjaldt alle mellommenneskelige forhold – mellom forskeren og hans "forskningsobjekt", i opplæringssammenheng og i dagliglivet. I pedagogikkens liv og lære fordrer et dialektisk standpunkt at forholdet mellom lærer og elev blir et subjekt-subjekt forhold – lærer og elev blir begge deltakere og dialogpartnere om et felles saksforhold som begge kunne vinne innsikt i.

Skjervheim lokaliserte positivismen i borgerlig teori, i sosialdemokratiet og i tradisjonell marxist-leninisme (Slagstad 1980). Slagstad forklarer at den teoretiske utviklingen har en allmenn politisk og sosial kontekst:

At positivismen i den umiddelbare etterkrigstiden inngikk som en del av en radikal reformering av det norske samfunnet, hører med i en dypere forståelse av positivismens innebyrd. Det hører likedan med at systemkritikerne på 60- og 70-tallet gikk til frontalangrep på den samme positivismen (1980:82)



Avhengighet av det erkjennende subjekt gjør at samfunnsvitenskapene ikke kan være politisk nøytrale eller verdifrie. Oppgaven blir da å være reflekterende og kritisk. Denne holdningen finner vi innenfor *kritisk teori*, som Jürgen Habermas i denne sammenheng kan stå som den fremste eksponenten for (her Telhaug og Mediås 2003). Han ser på samfunnsvitenskapen som et eget erkjennelsesområde innenfor den vitenskapelige familie. Oppgaven til samfunnsvitenskapene var å belyse maktforhold og undertrykkelse på vei mot en frigjøring. Den herredømmefrie dialogen var den grunnleggende ideen. Dette idealet ser Dale igjen i 70-års antiautoritære didaktikk som la til rette for elevenes deltakelse: *Denne antiautoritære didaktikken innebar forestillinger om kooperativ undervisning i et demokratisk gruppeklime med produktive initiativ og permanente forhandlinger.* (Dale 2008:199) Eikseth påviser en stor likhet mellom Dewey og Habermas sine syn på demokrati og viser til at Habermas fremhever at ingen har så energisk som Dewey arbeidet for demokratiske prosedyrer som institusjonaliserer diskurser og forhandlingsprosesser for å oppnå et fornuftig resultat. (Eikseth 2008:65) Både underliggende og konkret settes Dewey i sammenheng med 70-års progressivisme, gjennom at de tidlige reformpedagogiske ideene knyttes til 70-års ideer om elevsentrering, demokratisk pedagogikk og nedbryting av faggrenser (Dale 2008, med henvisning til Alexander 2001). Dale mener imidlertid at dette er en åpenbar forenkling, på samme måte som det, ifølge Dale, er uholdbart å knytte de norske reformpedagogene på 30-tallet til 70-års progressivisme.

### ***Styringens virkemiddel – rammestyring og desentralisering***

Styringens problematisering på 70-tallet kan ses i lys av at staten i tiden etter den andre verdenskrig tok økende ansvar for planlegging og styring av samfunnets fellesinteresser (Telhaug, Mediås og Aasen 2006). Dette førte nødvendigvis til flere oppgaver som ga økt trykk på de hierarkiske styringssystemene. Veksten i offentlig virksomhet medførte i tillegg kapasitetsproblemer, uoversiktighet og ekspertvelde. Som følge av dette kom makt og styringsproblematikk høgt oppe på den nasjonale dagsorden på 70-tallet (Telhaug og Mediås 2003). Det ble også satt spørsmålsteget ved styring på vitenskapelig grunnlag og om vitenskapen kunne bidra til å løse

styringsproblemene. I diskusjoner om skolen, i lovformuleringer og i læreplanen ble det tatt til orde for at maktkonsentrasjonen på sentralt hold måtte avløses av delegering og mer selvråderett til den enkelte skole og kommune (Telhaug og Mediås 2003). Delegeringstanken ble dels begrunnet med nevnte kapasitetsproblemer med detaljert statlig styring, dels med bakgrunn i demokratisk medvirkning, men også med et ønske om å mobilisere lærernes ressurser som ledd i en innovasjonstenkning. Demokratiseringstanken gikk også ned/ut til elevnivå; i form av ideologiske og pedagogiske tanker om elevmedvirkning og elevdemokrati i praksis.

På 70-tallet ble noen av de legale og finansielle styringsinstrumentene avløst av styring gjennom kurs, veiledning og utviklingsarbeid. *Mønsterplanen for grunnskolen – M 74*, ble introdusert sammen med et omfattende informasjonsopplegg (Grøterud og Nilsen 2005). De informative virkemidlene ble gjerne framstilt som veiledning, men fungerte som en massiv pedagogisk-ideologisk påvirkning, ifølge Telhaug og Mediås (2003). Aasen sier endringene i styringsstrategi gikk fra å være *relativt endimensjonal og preget av eksternt press og kontroll til å legge større vekt på kontekstuelle forutsetninger, frihet og støtte*. (Aasen 1999:26). Hovedvirkemidler i delegeringen av styring var rammebestemmelser eller rammestyring som erstattet detaljerte reguleringer.

Styringens hvordan, eller styringens tekniske side (Dean 1999) ser vi her i en overgang fra en *byråkratisk regelstyring* til *rammestyring* og med en viss *delegering* av ansvar og myndighet.

Forskjellige nivåer i styringshierarkiet var involvert i denne endringen. *Grunnskolerådet (GSR)* og *Forsøksrådet* var statlige organ – *sakkyndige råd* – som på 70-tallet hadde som en av sine sentrale oppgaver å være pådrivere og å evaluere det pedagogiske utviklingsarbeidet som var en del av de nye styringsstrategiene. Grunnskolerådets medlemmer representerte både fagekspertise, embetsverket og praksisfeltet. Gjennom økende bevilgninger engasjerte Grunnskolerådet seg i lærerqualifisering, etterutdanning, kursvirksomhet og generell skriftlig informasjonsvirksomhet. Det samme gjaldt Forsøksrådet for skoleverket; i form av rapporter fra egne og andre prosjekter, med skriftlig informasjonsvirksomhet, ved foredragsvirksomhet og ved å utgi nye læremidler og elevmateriell. Sentralt i min studie er prosjektet *ELMID - elevtilpasset læringsmiljø - integrert dag*. Dette prosjektet er

et godt eksempel på utviklingsprosjekt og informasjonsvirksomhet i regi Grunnskolerådet<sup>69</sup> som fulgte i kjølevatnet av M74.

På *regionalt plan* fikk skoledirektørene mot 1980-tallet endret sine oppgaver i retning utviklings- og støttevirksomhet overfor kommuner og skoler. Her bidro de med veiledning, planlegging, informasjon og engasjement i pedagogisk forsøks- og utviklingsarbeid. I *kommunene* skjedde det en vekst i skolebyråkratiet gjennom 60- og 70-tallet. Resultatet ble, ifølge Telhaug og Mediås (2003), at kommunene ble bedre i stand til å drive egen skolepolitikk basert på tidens desentraliseringsidealer, men mest av alt; de ble bedre i stand til å formidle policy fra det nasjonale nivået. Noen kommuner bygde ut pedagogiske veiledningssentre<sup>70</sup>, og alt i alt ga denne desentraliseringen av styring mer innflytelse til de profesjonelle på kommunalt nivå. I tillegg ble en økende andel av oppgaver overført fra staten til kommunale eller regionale ledd. I sum ga dette økte muligheter til selvstyrt og uavhengig aktivitet i skolene (Aasen 1999). Dette innebar f.eks. lokal tilrettelegging av valgfag, lokalt tilpasset organisering av undervisningen og lokalt initiert forsøks- og utviklingsarbeid.

En tendens var altså at styringen tok form av veiledning, erfaringsutveksling, støtte og informasjon. På kommunalt plan og i den enkelte skole bidro innføringen av ekstra kurs- og planleggingstid til at læreren fikk større mulighet til faglig oppdatering og etterutdanning, samt til å være deltaker i denne nye formen for styring av skolens virksomhet som Grunnskolerådets arbeid var en del av. Med en større frihet til lokalt nivå kunne også hver enkelt skole fungere som et senter for utvikling av utdanningspolitikk og praksis i form av en profesjonell autonomi. Dette fremmet *progressive*<sup>71</sup> pedagogiske idealer. *Et karakteristisk trekk for mange av disse utviklingsorienterte skolene var en skolekultur bygd opp nedenfra.* (Aasen 1999:28) Aasen viser til at det ved de utviklingsorienterte skolene ble bygd opp en kritisk didaktisk kompetanse, og en kritisk selvforståelse. Det som skjedde var imidlertid at noen skoler ble fyrstårn, mens andre ikke klarte å ta tak i utfordringen – med påfølgende

---

<sup>69</sup> Prosjektets forløper startet opp i 1974 og benevnes *Integrert dag*, jf sak 24/79 Grunnskolerådets arbeidsutvalg

<sup>70</sup> For eksempel Trondheim kommune med "Pedagogisk senter"

<sup>71</sup> Progressiv brukes i min tekst om 70-tallets pedagogiske idealer og praksis, mens reformpedagogisk forbeholdes tenkningen og praksisene før siste verdenskrig.

forskjeller mellom skolene. Kompetansen og erfaringene med arbeidsmåtene som disse *pedagogiske fyrtårnene* (Aasen 1999:28) sto for, ble utover 80-tallet spredt til andre skoler, blant annet gjennom prosjekt, kursrekker og informasjonsmateriell fra Grunnskolerådet. Eller som Aasen påpeker: *Mange av de utviklingsprosjektene som ble startet i løpet av disse årene, ble senere institusjonalisert og integrert i den normale undervisningen* (Aasen 1999:28)

### ***Mønsterplanens intensjoner***

Det som betegnes som de radikale syttiåra, innledes med Normalplanen av 1939. Den hadde reformpedagogiske trekk og metodeanbefalinger, men kravene til et omfattende faglig innhold sto i veien for gjennomføring av disse ideene (Imsen 2006), og Dale (2008) påpeker at i norske klasserom på 50- og 60-tallet var fokuset på det faglige innholdet.

Styringens endring og styringens programmatisk side, ser vi igjen i læreplanen som kom i 1974 – M 74, i det den var en såkalt mønsterplan eller rammeplan. M 74 var et resultat av en grundig behandling i Normalplanutvalget av 1967 i samarbeid med Grunnskolerådet og departement, og med høringsrunder. Telhaug og Mediaås mener at mønsterplanen var preget av det *radikale oppbruddet og den nye generasjons fagkritikk* (2003:220). Selv om den også bærer med seg fagsentrettede og konservative trekk, reflekterer den *nyradikalismen* i form av å være samfunnskritisk og antiautoritær, ved til en viss grad å framheve lokalkultur til fordel for rikskultur og ved å tale undertrykte gruppers sak, enten det dreide seg om minoritetsgrupper, hjelpetrengende i skolen eller kvinner (Telhaug og Mediaas 2003). Ikke minst ser vi at planen åpner for delegering av makt nedover i skolesystemet og den ga økt selvråderett for skolene og innførte samarbeidsorganer ved skolene, altså i tråd med de allmenne styringstrendene. Mønsterplanen tok dessuten opp elevdemokrati og elevdeltakelse i planleggingen av undervisningen (Grunnskolerådet 1974:21,50). Sosiale ferdigheter og arbeidsmåter som aktiviserte elevenes medvirkning skulle få en større plass i skolen etter M74.

Flere steder viser M74 til at skolens virksomhet og undervisning i tråd med læreplanen er avhengig av samarbeid og medvirkning fra alle i skolen. Samarbeid skulle være løsningen på planleggings-, samordnings og organiseringsproblemet, og ble begrunnet med at det ville være den beste måten å utnytte ressurser og særinteresser på – *om ei gruppe lærerar i fellesskap har ansvaret for å planleggje, utforme, gjennomføre og vurdere undervisninga for ei større gruppe elevar* (Grunnskolerådet 1974: 53). Ordningen med rammetimetall ga økt lokal råderett over læretimetallet og en viss frihet og fleksibilitet til å organisere undervisningen og lage undervisningsgrupper.

Når M74 følges opp av et informasjonsarbeid ut til skolene, spesielt gjennom Grunnskolerådets prosjekter, *Integrert dag* og *ELMID*, er det med henvisning til mønsterplanens intensjoner. Innad i Grunnskolerådet påpekes et utviklende samarbeid lærere imellom som virkemiddel her. I orienteringen fra Laila Brunvand til Grunnskolerådets arbeidsutvalg sies følgende:

Arbeidet med tilrettelegging av læringsmiljøet, utprøving av nye organiseringsformer og streben etter å oppfylle en del av de krav Mønsterplanen stiller oss overfor, har ført lærerne inn i et nært og godt samarbeid. Det er vanskelig å finne nye veier alene. De impulser en daglig får av kolleger, har vært nødvendige. Fellesanstrengelser har gitt styrke, trygghet og samfølelse.<sup>72</sup>

Delegering og demokratisering innebærer en ansvarliggjøring og myndiggjøring av "de nye" styringsaktørene. De menneskelige ressursene på lokalplanet skulle aktiveres. I Grunnskolerådets prosjekter kan vi se styringens indirekte virkemåte. Demokratisering eller delegering som styringstendens på 70-tallet gjaldt lærerne, som gjennom utviklingsarbeid, erfaringsutveksling og prosjekt, skulle skoles og gjøres kompetent til et større profesjonelt ansvar, også for skolen som organisasjonsmessig helhet. Telhaug (1997) bemerket at fagekspertisen på 70-tallet begynte å omtale læreren som en autonom og reflektert praktiker. Donald Schöns begrep; *the reflective practioner*, og Stenhouses *teacher as researcher* betegner dette nye læreridealet. Lærersamarbeid i skolen kan også ses i lys av en generell økende interesse for organisasjonsforhold og ansattes medbestemmelse,

---

<sup>72</sup> Sak 12/80 Arbeidsutvalget GSR

selvbestemmelse og samarbeid, samt voksnes læring i jobbsammenheng. Thorsrud og Emery driver på 60-tallet arbeidslivsforskning i human-relations tradisjonen med samarbeidsforsøk der ansattes medvirkning utredes (her Falkum, Hagen og Trygstad 2009). Medvirkning og medbestemmelse ble begrunnet med arbeidernes behov for innhold i arbeidet, læring og mulighet til selvstendige beslutninger. Thorsrud og Emery betegner dette som *industrielt demokrati*. Men denne utviklingen kan også ses fra en annen side. Det ble laget organisasjonsstrukturer der den enkelte ansatte fikk mer ansvar for arbeidsorganisering, utvikling og læring, mens ledelsen fortsatt hadde en uavkortet bestemmelsesrett. Samarbeidsforsøkene om mer medvirkning fra de ansatte fikk karakter av organisasjonsendringer med tanke på utvikling og produktivitetsforbedring heller enn demokratisering (Falkum m fl 2009). F eks Raaen (2002) har identifisert denne organisasjons- og ledelsestenkninga til at den hadde innflytelse i skolen og ser her en kobling mellom demokratitenkninga – *demokratiets desentralisering* – og en produktivitetsdiskurs. Slik Raaen analyserer dette ses denne tenkninga videre i forhold til også å kvalifisere *elev*en for en deltakerkompetanse der metodisk danning løftes fram; forstått som oppøvelse i arbeidsevne og samarbeidsevne. Altså først og fremst i et økonomisk nytteperspektiv.

Hva er det så M74 konkret innebærer, som forutsetter en oppmerksomhet omkring samarbeid og nytenking? Går vi litt nærmere inn på M74, så ser vi at den som rammeplan ikke setter minstekrav for fagene. Skolen/lærerne ble gitt et ansvar for å velge blant og også erstatte innholdselementene. Mønsterplanen åpnet også for større innslag av lokalt lærestoff og et friere valg av lærestoff. Disse løsere rammene la altså grunnlaget for betydelig utviklingsarbeid på hver enkelt skole, men som vist til tidligere var det store forskjeller på hvordan skolene utnyttet dette. Mønsterplanen hadde et eget kapittel om arbeidsmåter, der blant annet gruppearbeid som arbeidsmåte ble omtalt sammen med begrepet *lære å lære*.

Samarbeidstanken var også et aspekt ved det nye orienteringsfaget (O-fag) i M74. O-faget åpnet for integrering av fag og temabasert undervisning. Orienteringsfaget, som gjaldt fra 1.-6. klassetrinn, inkluderte heimstadelære (1.-3. klasse), samfunnsfag (fra 4. klasse, inkl historie og geografi) og naturfag (fra 4. klasse). Om orienteringsfaget sier M74:

Orienteringsfaget for 1.-6. klasseteget representerer på mange måtar ei vidareføring av koordineringstanken. Dette er ein integrert plan som inneheld lærestoff med tilknytning til heim, samfunn og natur. Planen er bygd opp med sikte på emneundervisning. (Grunnskolerådet 1974:169)

Det heter også at norskfaget, musikk, forming, kroppsøving og kristendomskunnskap er aktuelle fag å samordne med O-faget (Grunnskolerådet 1974). I tillegg sies det at kunnskapsinnholdet og arbeidsmåter må rette seg etter årstid, lokale forhold, modenhet og erfaringer, ønsker og evner hos elevene, og at elevene må delta aktiv med å planlegge undervisninga og bruken av læremiddel, med det formål at elevene selv skal *skaffe informasjon og kunnskap mest mogeleg ved eige studium, eige arbeid og eigne røynsler*. (Grunnskolerådet 1974:212)

### ***Grunnskolerådets prosjekter***

Jeg har til nå vist at i endringer i styring, i den nye mønsterplanen og i 70-tallets nyradikalisme lå en grobunn for nye arbeidsmåter og samværsformer i skolen. Men det var flere strømninger som spilte inn, noen av konkret strukturell og materiell art, og noen i form av pedagogiske ideer fra andre deler av verden.

Som strukturell faktor ga masseutdanningen åpning for alternativ pedagogisk tenkning på 70-tallet. Etterkrigstidas store ungdomskull, sammen med innføringen av obligatorisk 9-årig skole i 1969, førte til behov for nye skolebygg. Konseptet *åpen skole*, som ble introdusert i Norge på slutten av 60-tallet, illustrerer forbindelsen mellom en nytenkning av skolens innhold og materielle faktorer. Om åpne skoler i Norge sier Telhaug tilbake i 1978: *Vi tar sannsynligvis ikke for hardt i om vi sier åpne skoler har hatt en ekstremt rask utbredelse i Norge* (1978:44). Benevnelsen åpen skole kan brukes i bygningsmessig forstand som en motsats til en skole med tradisjonelle avgrensede klasserom (korridorskoler/klasseromsskoler). I en prosjektrapport fra 1976 henvises det til en definisjon av åpne skoler som viser sammenhengen mellom rammer og

innhold: *En åpen skole er i virkeligheten noe så enkelt som en bygning hvor en har fjernet de fysiske hindringene for moderne progressive metoder.* (Reitan 1976:8)

Felles for de tidlige åpne skolene var det at "åpen" omfattet mer enn bare bygningsmessige forhold, det vil si at det befinner seg en bestemt form for "åpen, progressiv" pedagogisk virksomhet innenfor disse skolene (Reitan 1976)<sup>73</sup>. Denne hadde sine inspirasjonskilder i *Trump-planen*, *team-teaching*, *non-grading* (USA) og *integrated day* i (England). Hauge (1981) viser til at den amerikanske inspirasjonen i større grad omhandler bygninger og det en kan kalle strukturelle, organisatoriske forhold i opplæringen, mens den engelske inspirasjonen omhandlet hensyntaken og respekt for den individuelle elevens natur og behov og vektla lærerens forpliktelse overfor eleven. Hauge viser som bakgrunn for *integrated day* blant annet til den engelske Plowden-rapporten, dens elev/barnesentrerte oppfatninger og dens mål om selvstendige elever ansvarlige for egen læring. Piaget og Bruner var den læringsteoretiske inspirasjonen (Grunnskolerådet 1982). *Integrated day*, med sine arbeidsmetoder, læringssyn og elevssyn, kom til å få innflytelse i norsk skole. *Integrert dag*, som det ble hetende på norsk, beskrives av Telhaug (1978) som en pedagogikk der elevens arbeidsrytme ikke blir fastlagt av en timeplan og der arbeidets gang bestemmer inndeling av skoledagen. Integrert dag betydde også at faggrensene helt eller delvis ble brutt ned, og at undervisningen var prosjekt- eller emneorganisert med en blanding av teoretisk og praktisk tilnærming. Gjennom integrert dag skulle elevene få arbeide ut fra egne interesser og behov, både gruppevis og individuelt<sup>74</sup>. Dessuten var det en intensjon å fremme elevenes *medansvar* for sin egen læring blant annet gjennom å velge arbeidsoppgaver og aktiviteter.

---

<sup>73</sup> Reitan nevner som eksempel *åpen pedagogikk*, *åpen undervisning*, *moderne undervisningsprinsipper*, *progressive metoder*. (Reitan 1976: 9)

<sup>74</sup> Hauge (1981) mente at integrert dag er et lite entydig begrep, men ved hjelp av Dearden (1971) viser han til fem hovedtyper praksis som kjennetegner integrert dag: (1) *Det foregår forskjellig aktiviteter til samme tid i klassen, men valget mellom aktiviteter er ikke fritt for elevene, elevene settes i hovedsak til aktiviteter av læreren.* (2) *Oppgaver og anvisninger gis av læreren, elevene bestemmer når og i hvilken rekkefølge oppgavene gjøres. Tiden som brukes kan variere fra en dag til flere dager.* (3) *Arbeid i basisferdighetene; lesning, skrivning og regning, foregår i første del av skoledagen. Etterpå får elevene noe frihet til selv å velge aktiviteter.* (4) *Læreren kan organisere aktiviteter rundt om i undervisningsrommet og elevene velger fritt mellom disse. Mens dette pågår kan lærer ta "ut" elever og undervise dem i basisferdigheter.* (5) *I noen perioder velger elevene selv aktiviteter, f. eks. enkelte dager, bestemte uker eller fredag ettermiddag.* (Hauge 1981:57)



Grunnskolerådets prosjekter om *integrert dag/ELMID* står i mitt materiale fram som sentrale for spredningen av nye arbeidsmåter, ny organisering av skolehverdagen, og for indirekte og direkte å bidra til utbredelsen av arbeidsplaner. Prosjektet *ELMID* ble begrunnet ut fra opplæringslovens forpliktende grunnlag om å gi alle elever opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger og Mønsterplanens intensjoner om det samme (Grunnskolerådet 1982). I sin oppbygging og utbredelse hadde prosjektet en flat struktur, der tidens delegerings- eller desentraliseringstanke var synlig. I Grunnskolerådets møteprotokoller<sup>75</sup> beskrives i et notat hvordan prosjektet var bygd opp for å involvere skoler i et nettverk over hele landet der to prosjektledere ved hver sin *prosjektskole* fikk ansvaret for å utvikle prosjektet og oppgaven med å spre erfaringene i hver sin landsdel. Laila Brunvand ved prosjektskolen Vardåsen skole i Kristiansand, beskriver i et vedlegg til samme sak hvordan skolen i skoleåret 78/79 flere ganger hver måned enten hadde besøk fra andre skoler eller deltok på andre skolers/kommuners planleggings- og kursdager. Weekend-seminar var de heller ikke fremmed for. Grunnskolerådets store *ELMID*-prosjekt hadde en forløper; *Integrert dag*, som startet skoleåret 1974/75 med fokus på barnetrinnet. Videre utover 80-tallet ble prosjektet videreført til ungdomstrinnet og over i andre prosjekt. Underveis ble det produsert flere veiledningsskriv og informasjonshafter<sup>76</sup>.

I Grunnskolerådets arkiv finnes en orientering om arbeidet som kom i gang ved Vardåsen skole fra 1974<sup>77</sup>, i og med *ELMID*-prosjektets forløper *Integrert dag*. Her beskrives endringer i organisering av læringsmiljøet, i organisering i tid, i organisering av rom og med økt lærersamarbeid. Det kommer fram at denne organiseringen har ført til at elevene viser stor grad av selvstendighet og at lærerne har fått mer anledning til å ta seg av den enkelte elev. Et virkemiddel her er bruken av arbeidsplan. Deltakelse i prosjektet *Integrert dag* begrunnes med behov for nytenkning ettersom skolens åpne planløsning ble en utfordring for skolens lærere. Det påpekes videre at endringene i arbeidsmetoder og organiseringsformer var nødvendig for å

---

<sup>75</sup> Sak R 71/77, Grunnskolerådets og sak 24/79, Grunnskolerådets arbeidsutvalg, inkl notat datert 4.6.79

<sup>76</sup> For eksempel Grunnskolerådets studiehefte (1982), samt hefter om organisering av skolen læringsmiljø, integrert dag, bruk av arbeidsplaner

<sup>77</sup> Orientering til Arbeidsutvalget (GSR) i sak 12/80 fra Laila Brunvand ved Vardåsen skole

oppfylle mønsterplanens (M74) krav med hensyn til *undervisning tilpasset den enkelte elev slik at han kan realisere sine muligheter og "få hjelp til den personlighetsutvikling han har forutsetninger for"*. Det sies også at Mønsterplanen gir frihet til å omorganisere undervisningen for å møte dette kravet, samt at planen peker på at eleven bør gis mer medansvar i læringsarbeidet. Den pedagogiske rasjonaliteten bak disse endringene kan ses i følgende eksempler på begrepene som brukes: *varierte aktivitetstilbud, aktivitetsområder, stimuli som pirrer nysgjerrigheten og motiverer for læring, tempodifferensiering, oppgaver etter forutsetninger, enkeltelevens interesser* osv. En av tidens talsmenn for kritisk tenkning omkring opplæring, Nils Christie, siteres i dette skrevet for å begrunne en annen tidsorganisering enn den tradisjonelle.

### ***Pedagogikkens storhetstid***

Grunnskolerådets prosjekter *Integrert dag/ELMID* kan også illustrere det Telhaug (2005) beskriver som *storhetstid for pedagogisk teori* på 70-tallet. I Grunnskolerådet møtes fagekspertisen og skolens grunnplan i det som betegnes som en økende interesse for pedagogikkens metoder, for prosessene og for elevenes måter å lære på. 70-åra er også tida der pedagogikk som vitenskap vokste (Telhaug 2005). Lokale prosjekt fant sin forankring i den aksjonsorienterte pedagogiske forskningen i Norge på 70-tallet. Forskningsmiljøene, inklusive Forsøksråd og Grunnskoleråd, var involvert i utvikling av undervisningsopplegg og lokale læreplaner. De bidro også til utvikling av læremateriell i forbindelse med innføringen av M74 (Aasen 1999).

Generelle endringer i levekår, økonomisk vekst, innvandring, og en samfunnsutvikling i retning pluralisme, variasjon og kulturell frigjøring satte skolen i en ny kontekst. Aasen (1999) viser til at motstridene syn på mennesket, naturen, samfunnet og kunnskapen gjenspeilte seg i tidens konfliktorienterte, kritiske og samfunnsorienterte perspektiv på utdanning. Utover 70- og 80-tallet gjorde dette at skolens innhold fikk stort fokus. Telhaug og Mediås (2003) forteller at tidens utdanningspolitiske debatter reflekterte en oppfordring til skolen om å ha et kritisk perspektiv på samfunnsutviklingen og en betoning av den demokratiske dannelsen. Den økte interessen for skolens innhold tok to former. På den ene siden kom *kunnskapsinnholdet* i fokus – altså hva slag kunnskap skolen skulle formidle, og på den

andre siden *den formale dannelsen* – metoder og prosesser i klasserommet. I sum førte dette til et større fokus på lærernes pedagogiske ferdigheter (Telhaug, Mediaas og Aasen 2006). OMI – prosjektet<sup>78</sup> viser imidlertid at lærerne også etter M74 tok kunnskapsinnholdet og kunnskapsformidlingen på alvor (Imsen 2009).

Den demokratiske dannelsen får som en av sine former en økt oppmerksomhet rettet mot elevenes selvstendighet og medansvar (jf Telhaug og Mediaas 2003), og et økende fokus på det å *lære å lære*. Dette i stedet for å overføre gjeldende kunnskap til den nye generasjonen. Gjennom å utvikle lokale tilpasninger til læreplanen skulle kritisk tenkning og refleksjon både hos elever og lærere å dyrkes. Med inspirasjon fra kritisk teori ble lokalsamfunnets betydning oppjustert både som kilde til læring og for demokratisering. Den alminnelige anti-autoritære tidsånd innebar at likestilling til en viss grad også gjaldt forholdet elev-lærer (jf Telhaug og Mediaas 2003).

Flere av mine skriftlige kilder påpeker at denne *pedagogikkens storhetstid* innebar for flere skolars vedkommende en utforsking av alternative måter å organisere rommet og skolebygget på, samt at organiseringen av fag og tidsbolker ble sett på med nye øyne. "Frislippet" av lærerne inspirerte mange lærere til selv å søke kunnskap om alternative opplæringsformer, f.eks. i form av studiebesøk til andre skoler, til dels i andre land (jf Grunnskolerådets prosjekter). Slik jeg ser det fikk den progressivt orienterte lærer her tilgang til flere verktøy når han skulle utnytte mønsterplanens frihet. Grunnskolerådet var delaktig i å arrangere både kurs og studieturer i regi av prosjektene *integrert dag/ELMID*. Arbeidsprosessene som ble fremmet var inspirert av integrert dag, åpne skolars løsninger og progressiv pedagogikk generelt. Konkret var det snakk om å organisere klasserommet som verksted for læring, med utstyr og hjelpemiddel som var plassert slik at elevene kunne "hjelp seg selv". Prosjekt- og temaarbeid ble vanligere arbeidsmetoder og individuelle arbeidsplaner ble introdusert. Elevenes medansvar eller ansvar for egen læring kobles i stor grad til praksisen rundt arbeidsplaner/arbeidsprogram. Dette ses både i informasjonsheftene til *ELMID*-prosjektet, i Grunnskolerådets sakspapirer<sup>79</sup> og senere i læreplanen som kom i 1987, M87. Elevene involveres i planlegging av arbeidsoppgaver og overlates til i en viss grad til å bestemme når de skal gjøres.

---

<sup>78</sup> OMI-prosjektet – *Oppfølging av mønsterplanens intensjoner*, en evaluering av M74

<sup>79</sup> Notat til Grunnskolerådets arbeidsutvalg i sak 12/80

Elevene skulle gis mulighet til å involvere seg i valg av metode, til selv søke i relevante kilder og å tilegne seg kunnskap på egen hånd (Telhaug, Mediås og Aasen 2006). Som vi senere skal se nærmere på, utfordres samtidig elevens evne til selvregulering og til å utnytte de selvstendige læringsmulighetene

### ***70-tallets individualisering og differensiering***

Med klasserommet tilrettelagt slik at elevene kunne finne fram til aktiviteter og utstyr selv, med individuelle arbeidsplaner og gruppeaktiviteter, kunne læreren forholde seg til en og en elev eller små grupper av elever og slik gi individuell veiledning og tilpassede læringsaktiviteter. Når individualisering og differensiering blir sentrale problemstillinger innad i skolene på 70-tallet, så er noe av bakgrunnen utvidelsen av et lengre sammenholdt skoleløp for alle gjennom 9-årig folkeskole og det nye ungdomstrinnet. Grunnskolerådets prosjekter *Integrert dag/ELMID* begrunnes også i opplæringslovens forpliktende grunnlag om å gi alle elever tilpasset opplæring og M 74 sine intensjoner om det samme (Grunnskolerådet 1982).

Individualisering i skolen er knyttet til *differensiering* (Imsen 2006). I norsk utdanningspolitikk, fra Normalplanen av 1939, har differensiering i en eller annen form vært både et mål og et verktøy. Individuelt tilpassede arbeidsformer (metodisk differensiering) inspirert av amerikansk progressivisme og arbeidsskolebevegelsen, satte et visst preg på Normalplanene av 1939. Fram til først på 70-tallet var imidlertid utfordringene med å gi elevene tilpasset undervisning i stor grad løst ved organisatorisk differensiering. Det vil si at elevene ble delt inn i skoleretninger (f eks realskole/framhaldsskole) eller grupper/klasser (kursplaner) etter deres læringsforutsetninger og interesser. Å lage pensum med ulike vanskegrad og forskjellig innhold var knyttet til denne måten å differensiere på.

Kursplansystemet som ble introdusert gjennom *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1959/60) hadde som hensikt å gi elevene en opplæring tilpasset evner og anlegg. Kursplanene i norsk skole ble imidlertid et kortvarig og sterkt kritisert fenomen (Imsen 2006), men tankene om pedagogisk differensiering levde imidlertid videre i M74. Denne læreplanen la føringer for metodedifferensiering; det å kunne variere undervisninga slik at den passer hver enkelt elev, som skal være løsenet i

enhetsskolens sammenholdte klasser. Slik jeg forstår dette, går differensieringsproblematikk fra å løses på et organisatorisk nivå, i den forstand at skolepolitikernes styring la opp til adskilt undervisning av elever med forskjellige forutsetninger og interesse, til at idealet med å integrere elever og samtidig gi dem tilpasset undervisning, løses av lærerne i de enkelte klasserom. For M74 betonte også skolens sosiale oppgave med å hjelpe elevene til å innordne seg et felleskap der hver enkelt var et verdifullt medlem og der en skulle godta hverandres ulikhet. Telhaug og Mediås (2003) sier at det dreide seg om et samtidig hensyn både til det sosiale og til individet. Individet skulle få opplæring tilpasset den enkeltes forutsetninger, men samtidig var idealet at flest mulig skulle være samlet om et felles lærestoff. Dale (2008) kobler 70-tallets progressivisme først og fremst til en lengre obligatorisk skolegang, der det ble nødvendig å lage et opplæringstilbud som omfattet alle typer elever. Dale (2008) sier at vendingen bort fra 60-tallets teoretiske og tradisjonalistiske vitenskapelige fagorientering kom som følge av et standpunkt om at dette ville føre til en *mistrivsel* i en skole som ble utvidet fra 7 til 9 år. Dale sier at 70-tallets progressive ideer er ikledd reformpedagogikkens talemåter, men vender seg bort fra den systematiske fagopplæring Dale mener ligger i den tidlige reformpedagogikken. I stedet tar 70-tallets progressivismen farge av "*en personorientert oppdragerholdning*" (Dale 2008:192, med henvisning til Sandven 1973).

Trivsel, så vel som andre individualistiske og psykologiske tema som det kreative, det spontane og utsiktene til selvrealisering, kom på banen innenfor pedagogiske tenkning i løpet av 70-åra. Aasen mener at som følge av dette tok skolen det som sin oppgave å styrke barns *selvtillit, selvakseptering, tilhørighetsfølelse og evne til å ta initiativ*. (Aasen 1999:23) Individualiseringstenkninga som kan ses i pedagogikken på 70-tallet, ser jeg som en innfløkt pakke bestående av utviklingspsykologi og kognitivism/konstruktivism, ispedd humanistiske ideer fra utdanningsfilosofisk hold, humanistisk psykologi og sosialpsykologi. Dialogpedagogiske retninger (Freire) og kritisk teori kan også i denne pakken. Foros (1986) sier at troen på en lukket, styrt og mekanisk læring fikk et skudd for baugen med Piagets forståelse av læring som en aktivitet med utgangspunkt i barnets initiativ. I tillegg vil jeg noe overfladisk si at det på 70-tallet ble blåst nytt liv i noen av glørne fra reformpedagogikken fra tidlig i

samme århundre. I læreplaner og pedagogiske ideer kunne en se gjenskinnet av et syn på en aktiv elev som lærte best gjennom førstehåndserfaringer som ble reflektert over og satt ord på. Deweys arbeider og hans ofte siterte *learning by doing* kan ses som en inspirasjon. Mulig kan det fra Deweys store pedagogiske prosjekt ha kommet sporer av innflytelse fra hans ideer om demokrati og syn på individets plass i fellesskapet.

### ***70-tallet – pedagogikkens storhetstid - og påfølgende kritikk***

Men henvisning til intensjonene i M74 ble det et såkalt "frislipp" av lærere og mange utviklingsarbeid på 70-tallet. Ga dette seg utslag i den praktiske hverdagen i skolen? Endringer i klasserommet som ble påvist gjennom OMI-prosjektet<sup>80</sup> var beskjedne. I Telhaug og Mediås gjengivelse (2003) heter det at arbeidsmåtene hadde endret seg noe, i form av mindre felles klasseundervisning. Det var blitt mer individuell veiledning. Faktisk elevinnvirkning på planlegging og undervisningsforløp var liten, lærerstyrt undervisning var fortsatt det som gjaldt.

Aasen (1999) beskriver en utvikling fra 70-tallet der det ble store forskjeller skolene i mellom. Enkelte skoler kunne framstå som pedagogisk innovative, mens andre skoler ikke klarte å ta tak i verken utfordringene eller mulighetene, og holdt seg til den pedagogiske arven med konvensjonell klasseromsundervisning med små endringer. I skoler der progressive arbeidsmåter som integrert dag og arbeidsplan hadde fått innpass, fikk læreren en ny rolle som tilrettelegger, organisator og rådgiver: *Læreren styring er mer indirekte, og elevene har overtatt ansvaret for mange av de funksjonene lærerne tidligere brukte tid til.* (Skrøvseth og Hauge 1982:9<sup>81</sup>) I rapporten beskrives at det i den åpne eller progressive skolen foregikk en mangfoldig virksomhet, med gruppearbeid og arbeid enkeltvis, noe som for lærerne medførte utfordringer med henblikk på oversikt og kontroll. Her forutsettes en viss selvkontroll og selvstyring hos elevene – og en opplæring i retning selvregulering.

Selv om den progressive innflytelsen i norsk skole på 70-tallet og utover betegnes som marginal, har de tilhørende ideene og metodene fått kritikk, både i sin

---

<sup>80</sup> OMI-prosjektet – *Oppfølging av mønsterplanens intensjoner*, en evaluering av M74, her Mediås og Telhaug 2003:268

<sup>81</sup> LoM var et forskningsprosjekt som skulle beskrive og analysere integrert dag-organisert undervisning i forhold til tilpassa opplæring, der selvstendighet, medansvar og samarbeidsevne var sentrale tema.

samtid og i ettertid. Kritikken har gått på et utstrakt frislipp av elevene, en tilbaketrukket lærer og ettergivenesshet, økende uro og disiplinproblem i klasserommet – og at dette sammen med andre moment førte til redusert læringsutbytte. Mye av kritikken støttet seg på den omdiskuterte engelske Bennett-rapporten, som ikke levnet den progressivt orienterte retningen mye ære.

Kritikken kom også innad i de skolene som deltok i Grunnskolerådets prosjekt om alternative arbeidsformer. Her gikk kritikken på manglene ideologi og læringssyn, og blant annet at det ble for mye individuelt skriftlig arbeid (Hildrum 1983). Mens idealet på den ene siden var selvmotiverte og selvstyrte elever og lærere som var i stand til å reflektere kritisk, hadde denne medaljen altså en bakside; i følge Telhaug tilfeller der læreren abdiserte som tydelig leder (2008). Foros (1986) uttrykker med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori et ”tvisyn” i forhold til en endring i skolen som innebærer aktiv læring, frihet og valg, ansvar og medbestemmelse for eleven. Merkelappen *åpen kode* eller usynlig pedagogikk settes på disse endringene i skolen. Foros drøfter hvilke elever som tjener og hvilke som taper på denne utviklingen gjennom de kryssende aksene autoritet-frihet og fellesskap-individ i forhold til blant annet lærerrollen, til sosial kontroll, til klasserommets fysiske organisering og til mangfoldet i den daglige aktiviteten. Han så også en fare i at begrepet tilpasset opplæring kobles til ansvar for egen læring, med en selvregulering forutsatt i dette idealet som utsatte elevgrupper ikke mestrer.

### **80- og 90-tallets flertydighet**

Når Klette påpeker dette om arbeidsplaner; *Det er først i løpet av 90-tallet at arbeidsplaner som grunnstruktur for elevenes læringsaktiviteter har fått en relativt omfattende utbredelse (...)*. (2007a: 348), så ser hun utbredelsen i sammenheng med

... ny styringsstruktur for offentlig forvaltning, knyttet til målstyringsprinsippet, kombinert med økende individualiserings- og rettsliggjøringsprinsipper, styrket den enkelte elev- og brukers rettigheter. Nittitallets læreplan (Reform 97), som også er et rettslig dokument, kan for eksempel illustrere denne utviklingen. Styrking av skolens brukerperspektiv – og især foreldrene som brukere – har videre lagt et økt press på kravet om at skolen og lærere skal møte den enkeltes elev ut ifra hans/ hennes behov, krav og bakgrunn. (Klette 2007a: 349)

Med dette som bakteppe vil jeg i det følgende utforske trekk ved 80- og 90-tallets styringsreformer og styringspraksiser, og se nærmere på hvilken forbindelse disse kan ha til en økende bruk av arbeidsplaner. Som overskriften viser til, kan en i tida fra 1985, når den nye mønsterplanen, M87, kommer i midlertidig utgave, og fram til tusenårsskifte, se at det framkommer en flertydighet<sup>82</sup> og en mangfoldighet i styringen av og i skolen og i dens begrunnelse.

Når OECD i slutten av 80-åra evaluerer styringen av norsk skole påpekes det at *norske skolemyndigheter på sentralt hold* hadde mistet oversikten og fått en usikker rolle, samtidig som at den styringsmessige delegeringsprosessen hadde vært for uklar til at skolene og de lokale myndigheter var blitt i stand til å møte de nye utfordringene. Det var stor forskjell på hvordan skolene klarte å utnytte sin frie stilling til pedagogiske nyvinninger (Aasen 1999). Aasen viser til at i tidens sosialdemokratiske retorikk framsto det desentrerte samfunnet mer og mer som en fiende. Det hadde vært et for stort frislipp gjennom 70-tallet og utover 80-tallet, og kvalitetsforskjell skolene i mellom og lærernes store autonomi oppleves som et problem. Fra internasjonalt hold kommer i tillegg bekymringsmeldinger om følgene av den progressive pedagogikken og dens betoning av sosiale ferdigheter og neglisjering av basale faglige ferdigheter (Telhaug og Mediås 2003).

Når målstyring og New Public Management (NPM) som avleggere av 80- og 90-årenes nyliberalisme etter hvert fikk et visst fotfeste i styringa av den norske grunnskolen, er noe av grunnlaget lagt i nevnte OECD-rapport fra undersøkelsen av det norske utdanningssystemet i 1987. Den blir brukt til å legitimere en sterkere sentral styring av skole, til å innføre en sterkere indre styring av institusjonene og til å etablere informasjons- og evalueringssystemer i norsk skole (Telhaug og Mediaas 2003, med henvisning til Eide 1995). Gjennom *St.meld.nr.37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren*, foreskrives målstyring som medisin og som overordna

---

<sup>82</sup> Telhaug og Aasen er redaktører for boka *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv* (1999). *Både-* og er en spørsmålsstilling i forhold til flere dimensjoner i Hernes' skoletenkning: kontinuitet og oppbrudd, tradisjonalisme og progressivisme, økonomisk og kulturell motivasjon.



styringsprinsipp for den offentlige skolen. Tanken var at sentrale myndigheter gjennom å formulere nasjonale mål skulle sørge for en klar og helhetlig styring av skolesektoren (Telhaug og Mediaas 2003:382, med henvising til Hernes sin intensjon med St.meld.37). Rapportering skulle skje fra det lokale nivå og opp gjennom systemet, der det skulle føres kontroll med graden av måloppnåelse. Samtidig skulle dette etter nyliberalistiske styringsprinsipper åpne for at desentralisering og at fornyelse skulle komme nedenfra, og for skolesektoren gjaldt det at det skulle være rom for tilpasning og pedagogisk frihet, samt lokale initiativ. Aasen framholder at: *I prinsippet åpnet målstyringen for lokale initiativ og løsninger. Samtidig ble rapportering og evaluering viktige styringsmekanismer som innebar et betydelig element av sentral kontroll.* (Aasen 1999:38) Målstyringsprinsippet ble møtt med skepsis av skolefolk, lærerorganisasjoner og pedagogisk ekspertise. Raaen (2002) sier at læreren i et slikt system blir en prosessadministrator i elevens læringsarbeid mot læreplanens mål. Innvendingen var også at næringslivets styringsstruktur ikke kunne overføres til en virksomhet som skolen og det ble påpekt en fare for målforskyvning.

De nye styringsreformene får sin virkning i det tradisjonelle styringshierarkiet, og samtidig ser vi utover i perioden nye aktører på banen i norsk skolepolitikk. Mot slutten av det 20.århundre ble globalisering et viktig tema og overnasjonale organisasjoner som WTO, GATS, EU, OECD fikk økt innflytelse på medlemslandene (Telhaug og Mediaas 2003).

Avviklingen av *Forsøksrådet* i 1984 og *Grunnskolerådet* først på 90-tallet kan også ses i lys av nye styringsidealer. Denne avviklingen oppfattes på to måter; som en sluttstrek for en sterk statlig og sosialdemokratisk styring av skolen, eller som noen vil si; avvikling av lærerprofesjonens og fagekspertenenes styring til fordel for politisk styring (Telhaug og Mediås 2003). I forhold til endrede styringsstrukturer mistet GSR funksjon og status.<sup>83</sup> På *det regionale planet* var det en videreføring av utviklingstrenden fra 70-tallet, som gikk fra kontroll og godkjenning oppgaver til

---

<sup>83</sup> En av mine informanter nevnte i intervju at organiseringsformen og forholdet mellom rådene og departement etter hvert framsto som mindre gode. Videre: Historikeren Olav Rovde sa på forelesning om *Educational Governance* 7.10.08: nedleggning av rådene kunne ses som en svekkelse av den korporative kanal

veiledning, planlegging og utviklingsoppgaver. I 1992 endret skoledirektørembetet status til *Statens utdanningskontor*.

En fortsatt desentralisering av utdanningssystemet skjer gjennom at *kommunene* i 1986 fikk et nytt finansieringssystem som innebar rammeoverføringer. Tidligere øremerkede overføringer gikk inn i en større tildelingspott, noe som blant annet gjaldt grunnskole drift. I kommunene ble det større oppmerksomhet rundt organiseringen av skolesektoren som følge av et større ansvar gjennom mål og vurderingsstyring, nytt finansieringssystem og trangere tider økonomisk. Nye organisasjonsmodeller ble prøvd ut, og i flere kommuner ble den såkalte to-nivåmodellen etter hvert introdusert. For skolesektorens vedkommende innbar det ofte en avvikling/ending av skolesjef/skoleetaten. I letingen etter nye måter å organisere på, kjente også konsulentselskap sin besøkelsestid. Organiseringsformer fra andre samfunnsområder/næringslivet ble overført til kommunal sektor.<sup>84</sup>

Mot slutten av 80-tallet får *skolene* en utvidet selvstendig status, noe som en ser gjennom Mønsterplanen av 1987 sin vektlegging av skolenes egne læreplaner. Telhaug og Mediås (2003) sier at læreren var den som historisk sett sto ansvarlig overfor staten når det gjaldt skolens faglige innhold. Dette ansvaret overtok nå skoleenheten, der læreren fikk et økt organisatorisk ansvar. Samarbeid og utviklingsarbeid er i tråd med M87s oppskrift på skolen som et lokalt pedagogisk utviklingscenter og ideallæreren skulle framstå som *en reflektert praktiker* (Telhaug og Mediås 2003). Det ble videre åpnet for driftstyrer ved den enkelte skole, samtidig som samarbeidsutvalgene fikk oppjustert sin beslutningsmyndighet.

Den generelle organisasjonstenkning fikk stadig større oppmerksomhet i styringen av skolen, og ses blant annet gjennom økt fokus på skoleledernes rolle og *ledelse* blir et nøkkelbegrep (Grøterud og Nilsen 2005). Rektorer sendes på kurs i organisasjon og ledelse (MOLIS, LIS og LUIS<sup>85</sup>). Med to-nivåmodellen ble mer ansvar og flere oppgaver flyttet til den enkelte skoleenhet. *Enhetsleder* blir et begrep som til en

---

<sup>84</sup> jf spredning av organisasjonsideen *Balansert målstyring* gjennom organisasjonskonsulenter (Røvik 2007)

<sup>85</sup> MOLIS: Miljø og Ledelse i skolen, prosjekt i regi GSR fra 1980-1987, LIS: Ledelsesutvikling i skolen, program i regi departementet, fra 1988, LUIS: Ledelsesutvikling i skolen, introdusert i 1992 og revidert i 1996 og 2000

viss grad erstatter *rektor*. Også økonomisk stifter skolene bekjentskap med rammestyningen.

Det kan også spores en endring i *foreldrenes* innflytelse. I forhold til den enkelte skoles drift på 70- og utover 80-tallet så foreldrene ut til å spille en mer perifer rolle. I orienteringen til sak 12/80 i Grunnskolerådets arbeidsutvalg, omtales f.eks. at foreldrene skal *informeres og orienteres* og at foreldrene har vist interesse og gitt støtte. Med NPM introduseres tanken om at *foreldrene som brukergruppe* skal få større innflytelse. En større grad av brukerstyring kan anses som en form for demokrati på lokalplanet, og i skolen ses dette for eksempel i form av oppjusteringen av samarbeidsutvalgenes/driftsstyrenes myndighet. Raaen (2002) viser til at L97s generelle del, som var ferdigstilt til Reform 94, mobiliserer foreldrene til å ha en støttefunksjon i forhold til skolens valg og løsninger, men at det er skolens ansvar å legge til rette for samarbeid og god informasjon.

### ***Læreplanen som politisk innstramming av styring***

Grunnlaget for M87 ble lagt i Grunnskolerådet og bygde delvis på erfaringene fra mange av utviklingsprosjektene som Grunnskolerådet sto for, f.eks. *ELMID*. Gjennom Grunnskolerådets arbeid hadde den pedagogiske ekspertisen og forvaltningen kontakt med praksisfeltet. M87 gikk lengre enn M74 i å fastsette delegering og lokalt utviklingsarbeid, altså en videreføring og en forsterking av virkemidler som utviklingsarbeid, samarbeid og refleksjon. Det felles nasjonale lærestoffet og mønsterplanens mål skulle konkretiseres i et lokalt utviklingsarbeid (Raaen 2002<sup>86</sup>). Gjennom arbeidet med planen på lokalt hold inviteres læreren til faglig refleksjon og *medarbeiderskap* (Telhaug og Mediås 2003).

Innføringen av ny læreplan i 1997, L97, ser jeg at kom med flere begrunnelser. En var reformen som utvidet grunnskoleløpet til å bli ti-årig, med 6-åringene som den nye førsteklassen. Både i prosessen fram mot L97 og implisitt i planen lå det en sentralisering av styringa av skolen og det skjedde en endring i retning politisk og

---

<sup>86</sup> I motsetning til f.eks. Solstad (1994) er Raaen skeptisk til M87 sine anvisninger om lokalt læreplanarbeid. Han sier med Habermas; den sentralt gitte læreplanens kolonialisering av lokalkulturen gjennom lokalt læreplanarbeid (Raaen 2002)

departemental styring fra M87 til L97 (Telhaug og Mediaas 2003). I forhold til de foregående mønsterplanene blir L97 i større grad et styringsinstrument og får en ytterligere betydning som forskrift til opplæringsloven. Generelt var en innenfor statlig virksomhet opptatt av å gjøre de utførende virksomheter *styrbare*, og da anses målpresisering og resultatoppfølging å være de beste styringsredskap (Raaen 2002, med henvisning til NOU 1989:5 "En bedre organisert stat").

Forarbeidene til det ferdige dokumentet L97 ble av lærerorganisasjonene betegnet som svært toppstyrt og Hernes som utdanningsminister tilskrives stor innflytelse på planens innhold og utforming. I skolehistorisk forskning beskrives Hernes som en aktør med makt<sup>87</sup>.

Den nykonservative og nyliberale vinden som hadde blåst over vestlige land bidro til et ønske om en mer effektiv skole og en større vekt på kunnskapsinnholdet. I ettertid blir det vist til det paradoksale i L97 sammenlignet med de styringsmessige nyliberale trendene om styring av skolen i andre vestlige land. L97 kan ses som en kontrast til en deregulering og desentralisering som ellers fant sted i det offentlige styringssystemet. Mulig bremsset Hernes med L97 den individualistiske nyliberalismens inntog i norsk skole. Hernes var opptatt av (fag)kunnskap, og fellesskapsmotivet i Hernes sin læreplan bemerkes av flere (Volckmar 2004, Telhaug og Mediås 2003); at en felles kulturell referanseramme skulle ha en integrerende funksjon i enhetsskolen. Kanskje i større grad var hans læreplan og sentralisering av skolen en kritikk av *nyradikalismens* desentralisering enn nødvendigvis kritikk og motvekt til *nyliberalistiske* impulser<sup>88</sup>.

### ***Arbeidsplaner og ansvarlighet***

Går vi nærmere inn på tenkningen som kommer til syne i 80- og 90-tallets læreplaner, så påpeker f eks Telhaug at *Mønsterplanen av 1987 (M87)* var *gjennomstyret av den humanistiske og sosialpsykologiske pedagogikkens konkurransefiendtlige motivasjonsfilosofi (1997:75)*. Læring ses som en aktiv og demokratisk prosess og *ansvar for egen læring* og

---

<sup>87</sup> Med Raaen (2002) sitt Foucault-perspektiv på makt, framholdes Hernes som manifesteringen – eller fanebæreren av samtidige maktpolitiske strømninger og maktarrangement.

<sup>88</sup> Takker Karl Arne Korseberg for denne nyanseringen

*ansvarslæring* vies en sentral plass i M87 og blir nøkkelbegrep utover 90-åra og videreføres i de neste læreplanene.

Som sagt før, var M87 i stor grad en videreføring av de progressive ideene i M74. Som den foregående var det en rammeplan og betegnes som en revidering av M74, og fører videre dennes bærende prinsipper (Grunnskolerådet 1987). Den strammet inn på friheten til å velge lærestoff, men bygde på den forutsetning at det skulle foretas konkretiseringer og videre valg lokalt gjennom lokale læreplaner (Grunnskolerådet 1987). Når det gjelder valg av undervisningsmetoder ga M87 skoler og lærere stor frihet, men forutsatte samtidig kollektiv planlegging og utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Telhaug (1997) mener at planen i visse henseender framstår som en restaurativ plan, som framholdt kunnskapsformidlingen sterkere enn foregående plan og som dermed til en viss grad tok inn over seg de internasjonale konjunktorene.

De arbeidsmåtene som M87 la opp til, var i stor grad allerede tatt i bruk av skolene, blant annet gjennom GSR sine prosjekter; *En kan si at M87 på en del områder var en "normalisering" av en utvikling som hadde funnet sted i tiåret forut.* (Imsen 2006:219) Det var nok ikke tilfeldig at planen hadde formuleringer om *elevtilpasset læringsmiljø* (M87:48) og at den ga råd om bruk av arbeidsplaner. I disse metodene ses forbindelser til Grunnskolerådets *ELMID*-prosjekt, som innebar elevtilpasset læringsmiljø, integrert dag og bruk av arbeidsplaner.

I tillegg til forutsetninger om lærersamarbeid, la M87 opp til større elevmedvirkning og tok samtidig opp foreldrenes rolle. Her er det verdt å merke seg elevenes *arbeidsplaner*, som for første (og eneste) gang nevnes i en læreplan. Det framhever dette perspektivet:

Elevenes deltakelse i planleggingsarbeidet kan ordnes på forskjellige måter. (...) Det kan også være aktuelt å ta i bruk skriftlige arbeidsplaner for elevene, samlet for hele klassen, for grupper eller for enkeltelever. Slike arbeidsplaner kan gjelde for kortere eller lengre perioder, for eksempel plan for en dag, en uke eller mer. Planene gir muligheter for å tilpasse undervisningen til ulike behov i elevgruppa (...) Arbeidsplanen for elevene kan i mange tilfeller være et viktig bindeledd mellom skolen og hjemmet, ved at den gir oversikt over og muligheter til innsyn i arbeidsoppgavene for alle parter (Grunnskolerådet 1987:54-55)

*Ansvarslæring* knyttes opp mot å ta ansvarlige valg og ansvar for læringsoppgavene. Dette kobles i læreplanen opp mot arbeidsplaner, hvis muligheter karakteriseres på følgende måte

... de kan gi lærere og elever oversikt over det arbeidet som skal utføres. Brukt på rett måte kan de bidra til å skape helhet og sammenheng i undervisningen og hjelpe elevene til å gjøre ansvarlige valg. Gjennom ulike former for avtaler og arbeidsplaner i undervisningen kan elevene gradvis venns til å ta større ansvar for læringsoppgavene. Arbeidsplanene kan samtidig være grunnlag for lærernes veiledning av elevene. (Grunnskolerådet 1987:54)

Disse to sitatene fra M87 viser at arbeidsplaner blir en teknikk eller et virkemiddel på veien til elevmedvirkning og elevens ansvarslæring. En slik elevmedvirkning og opplæring til ansvar kan knyttes til 70-års demokratiseringsideal (jf Dale 2008), men kan også nyanseres i andre retninger. Arbeidsplanene knytter skolen og foreldrene sammen – her får alle parter innsyn og oversikt, og læreren som veileder påpekes. Eleven skal læres opp til å ta valg og til å planlegge, som er sentrale ingredienser i moderne styringsteknologier (Dean 1999). Bruken av arbeidsplaner begrunnes også ut fra å tilpasse undervisningen til forskjellige behov i elevgruppa. Denne bruken er en *individualiseringsteknikk* relatert til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring fra rundt 1990 knyttes videre til *å få mest mulig ut av nasjonenes talent*. (Jenssen og Lillejord 2009 med henvisning til NOU 1988:28) *Å få mest mulig ut av nasjonenes talent* kan også illustrere M87 sin opptatthet av at gjennom metodene, eller det Raaen kaller formal danning, å få fram elevenes potensial – *å bli det de er: M87 befinner seg i en tradisjon der forestillingen om iboende evner og krefter er gjort til en autoritativ forståelsesramme* (Raaen 2002:123). Elevenes selvutfoldelse og aktivitetstrang skal stimuleres. I M87 finnes psykologiens språkbruk om elevenes naturlige interesse, egenart og forutsetninger. Dette er i tråd med både gjengse pedagogiske ideer, og, som Raaen (2002) påpeker, i tråd med tidens allmenne tenkemåter.

### ***Læreplan 97 – fra ansvarlighet til enkeltindividets forpliktelse?***

Thuen (2008) viser til at L-97 brøt med 70-tallets radikalisme i pedagogikk og skolestyring, representert med honnørord som innsatsvilje, ambisjoner, arbeidsdisiplin, utholdenhet og anstrengelse. Skolenes, lærernes og elevenes mulighet til innflytelse var strammet inn, selv om det fantes anslag av lokalorientert pedagogikk, elevsentrering og reformpedagogiske metoder (Thuen 2008, Imsen 2006). I fagdelen var det konkretisert hva elevene skulle arbeide med, og den enkelte skoles og lærers valgfrihet ble dermed innskrenket. Planen konkretiserte også den tidsmessige fordelingen mellom tema- og prosjektarbeid og fagdelt undervisning. Som et politisk kompromiss ved innføringen av skole for 6-åringen var førskolepedagogiske metoder betont på småskoletrinnet. *Det beste fra barnehage og skole* het det i retorikken i forbindelse med innføringen av skolereformen.<sup>89</sup> I planen sies det at opplæringa skal legge vekt på utforskning gjennom lek, læring gjennom lek og aldersblanda aktiviteter på hele småskoletrinnet. Elevene skulle utfordres både med reseptive, reproduktive og produktive aktiviteter samtidig som trygghet og trivsel skulle vektlegges. Læreren blir omtalt som formidler, veileder, forbilde og omsorgsperson. Telhaug og Mediås (2003) mener at L97 ble et kompromiss mellom et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag og profesjonens krav tilpasset lokale forhold og elevenes individuelle forutsetninger.

I den generelle delen til L97, som også gjaldt for den videregående skolen (fra september 1993) og for voksenopplæring, og som er videreført i Kunnskapsløftet, beskrives en del menneskelige "dyder" som skal realiseres i skolen. Om læring heter det at god læring også er *avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid* og at undervisning setter læring i gang *men den fullbyrdes ved*

---

<sup>89</sup> Denne reformen brakte 6-åringene og en ny yrkesgruppe inn i skolen. Det var mange skoler som ansatte førskolelærere som lærere på de laveste klassetrinnene i forbindelse med reformen. Utdanningsdirektoratet sier i et høringsnotat (2007) at 25 % av alle årsverk på småskoletrinnet ble utført av førskolelærere høsten 2000. Det er ikke utenkelig at en del av uke-/arbeidsplanbruken på de laveste klassetrinnene i barneskolen vokste fram ansporet av førskolelærernes inntog i skolen på sent 90-tall. Førskolelærerne kom fra en tradisjon der det var utstrakt kommunikasjon med foreldre om barnehagens innhold og aktiviteter i form av uke- og månedsplaner som ble sendt med barna heim, og at personalet i fellesskap laget disse planene. Men det var ingen av mine offisielle kilder som hadde informasjon om dette. En eldre pensjonert lærer i mitt nabolag, som lurte på hva jeg "drev med" for tiden, meddelte uoppfordret at det var hennes klare oppfatning at det var førskolelærerne som brakte med seg uke-/arbeidsplanpraksisen til hennes skole. Jeg har ikke forfulgt dette sporet i mine undersøkelser, men nøyer meg med å konstatere at arbeidsplanens "opphav" er mangfoldig.

*elevens egen innsats.* Ved god undervisning gis eleven tro på egne evner og utvikler ansvar for egen læring og eget liv (KUF 1996 (L97) - *Det arbeidende menneske*) også til fellesskapets beste.

Den generelle delen av læreplanen kan ses som fellesskapets og integreringstankens plan. Løvlies analyser (1997) viser imidlertid at den generelle delen av læreplanen gjennomsyres av ordbruk som henspeiler til individualisme, mestring og konkurranse. Løvlie får oss til å se en plan som *inneholder en nesten besettende tro på enkeltindividet, og det på tross av all talen om tradisjon og fellesskap.* (Løvlie 1997:350) Denne troen på enkeltindividet kaller Løvlie ny-individualistisk. Det han bemerker her er koblingen av denne individualismen til den oppdragerske autoritet som dokumentet står for. *Autoriteten er her den rasjonelle aktør – en moralsk ubeskrevet tavle der læreplanen skal innskrive sin autoritet. Læreplanen er programmatisk opptatt av fellesskapet, men med utgangspunkt i det enkelte, adskilte og tvedelte.* (Løvlie 1997:361) Løvlies analyser viser en ny-individualistisk retorikk som slår over i selvteknologi. *Som ny-liberalt dokument er den et vellykket uttrykk for tidens ånd. Forståelseshorisonten er tilskåret kravene om mestring, prestasjon og konkurranse i det moderne konsumsamfunn.* (Løvlie 1997:361) Også Raaen påpeker at rammene for og innholdet i elevens selvbestemmelse er definert i læreplaner. *Elevene vil bli integrerte når de tar opp i seg læreplanenes paradokser og motsetninger og gjør disse til sine egne rettesnor.* (2002:279) Læreplanens tvetydighet skal munne ut i det integrerte mennesket.

Det ansvarliggjorte individ kan videre settes i sammenheng med restaurativ skoletenkning, der individets eget ansvar vektlegges. Utover 80-tallet ser vi et spenningsforhold mellom på den ene siden å forutsette velferdsstaten som et forpliktende kollektiv, og på den andre siden et idealindivid som kunne eksistere uavhengig velferdsstatens støttesystem. Hos Thuen siteres Sejersted (2005): *Det var, kan vi si, en tendens til at velferdsstaten undergrov seg selv gjennom en historiens dialektikk. Den bidro til å svekke den kollektive bevissthet som hadde skapt den* (Thuen 2008:213) I stedet for et forpliktende kollektiv ser vi kanskje konturene av et *forpliktet individ* jamfør Løvlies (1997) og Raaens (2002) analyser av L97.

Om læreplanene M87 og L97 ble vurdert som buffer mot de allmenne nyliberalistiske tendensene, så sprer økonomispråket seg til utdanningsfærene. Når



begrepet *human capital*<sup>90</sup> brukes i utdanningsammenheng betegner det eleven som en framtidig produksjonsressurs. Utdanning ses som en produksjonsfaktor og som en investering i framtida og i nasjonens konkurransevne. Dette gjenspeiles både i offentlige dokumenter og i dagligtalen. Samtidig framheves utdanningens betydning for å bli aktive og produktive samfunnsmedlemmer, for å få et godt voksenliv. Lovfestet rett til videregående opplæring med Reform 94 kan understreke begge disse perspektivene.

### **Flertydighetens virkning**

Målstyringsideen var til stede i *Mønsterplanen av 1987* og Raaen (2002) framholder at den var med en tilknytning til en *human-relations* filosofi; at medbestemmelse og trivsel fremmer produktivitet. Gjennom lokalt læreplanarbeid skulle det skapes entusiasme for planens hovedintensjoner. Målstyring som det sentrale styringsredskapet og overordna forståelse gjelder også i L97. Her knytter Raaen planens styringsangivelser, dvs kombinasjonen målstyring og angivelse av konkret faglig innhold med metodebruk, inn i en styringstradisjon som kalles *scientific management*. Mens denne i utgangspunktet kjennetegnes ved en (slik) ytre disiplinering, oppfordrer L97 i tillegg til en indre disiplinering gjennom *appellen til den enkeltes ansvar for å ta seg selv kreativt i innfrielsen av de nasjonalt angitte mål*. (Raaen 2002:211)

Karlsen (2006) mener at målstyring er et ufullstendig og misvisende begrep, da det som fremmes i stortingsmelding *St.meld.nr.37 (1990-91)* er ”mål og vurderingsstyring”. I meldinga kontrasteres målstyring mot regelstyring, en motsetning som i følge Karlsen er oppkonstruert og kunstig. I praktisk sammenheng kan skillet være lite, og Karlsen mener at grunnlaget for begge styringsprinsipp er å finne i *den samme instrumentelle, formålsrasjonelle tenkning*. (2006:99) Teknisk sett ser vi altså en styringsendring fra ramme- og regelstyring til *mål- og resultatstyring*, som forbindes med NPM, der det *sentrale politiske nivået* styrker sin stilling.

---

<sup>90</sup> *Human capital* er ikke noe tidstypisk begrep/fenomen, begrepet og dets innhold ble kritisert allerede på 60-70-tallet (Mediaas og Telhaug 2003) og omtales f eks av Foucault på 70-tallet (Foucault 2010)

Skolepolitiske dokumenter er kompromissløsninger av forhandlinger med både politiske og pedagogiske krefter og ulike diskurser involvert. Derfor kan de tolkes i flere retninger og underbygge til dels motstridende satsningsområder. Fra det økonomiske og overnasjonale får vi NPM med sin målstyring og tendenser til brukerstyring og ansvarliggjøring av underordnede ledd, slik som *St.meld.nr.37 (1990-91)* i noen grad gir uttrykk for. I læreplanen leses de tradisjonelle sosialdemokratiske tankene med satsning på integrering, likhet og sosial rettferdighet gjennom enhetsskolen. Fellesskapet skal bygges på et felles faglig og kulturelt referansegrunnlag, og det skjer en sentralisering av styringen av norsk skole, med begrunnelse å sikre velferdsstaten og fellesskapet. I læreplanene er det innslag av restaurativ og nykonservativ tenkning som virkeliggjøres til dels i M87, men klartest i L97. Her forpliktes enkeltindividene. Telhaug (1997) sier at læreplanreformen som resulterer i L97, legger opp til delvis *motstridende* didaktiske overveielser; både samarbeid og kollektiv innsats, men samtidig individuelt arbeid. Telhaug viser til at dialektikken som læreren står overfor i sitt daglige virke, finnes beskrevet i kapitlet om "Det integrerte menneske" som avslutter læreplanens generelle del. Indirekte ytrer dialektikken seg gjennom akseptering av en rekke dilemmaer eller konflikter som ikke alltid stilles opp som motsetninger: Sentral og lokal styring av skolen, innordning og individuell utfoldelse, kollektiv og individuell innsats, trivsel og utfordringer, kontroll og støtte.

Flertydigheten jeg ser kan videre utforskes med at styringsreformene på 90-tallet introduseres markeds- og målstyring med forutsetninger om frihet og ansvar til underordnede nivå. Samtidig begrenser altså L97 lærernes og skolens frihet ved å være tydelig på kunnskapsinnhold og arbeidsmetoder. I tillegg til de innbakte doble løsningene som kjennetegner nyliberale styringsreformer (frihet/kontroll), får skolene en læreplan som i mange henseender korresponderer med en statlig, hierarkisk og regulert planleggingsmodell. Tilbake på 80-tallet kom en slik statlig planleggingsmodell til å forbindes med en totaliserende velferdsstat, og mistet både effektivitet og legitimitet (Sørhaug 2003). Sørhaug (2003) viser til at det i disse tiårene skjedde en gradvis endring fra *planlegging* som et styringsverktøy til *reformer*. Reformtenkningen vi ser på 90-tallet innebærer en viss fristilling av underordnede ledd

sammenlignet med byråkratisk og detaljert planlegging. NPM, som kan ses i lys av en slik reformtekning, har følgende bærebjelker; brukerorganisering, der kvalitet er sentralt, deregulering, fristilling og konkurranseutsetting, samt styrket linjeledelse (Sørhaug 2003). Sørhaug setter den statlige planleggingsmodellen, som jeg assosierer L97 med, i sammenheng med en byråkratisk og hierarkisk organisering der *politikken selv* leverer resultatene gjennom instruksjer, ressurser og regler – der det politiske nivået er *ansvarshavende*. Mot dette blir *reformer* en mer indirekte form for styring, der politikken består i å lage rammer for (*delvis*) *selvregulerende mekanismer som er gitt bestemte mål. Det er aktørene inne i disse mekanismene, ikke politikken, som skal levere de ønskede resultatene* (Sørhaug 2003:46). Altså at ansvaret for resultatene er plassert hos de som er *utøvere*. Sørhaug kaller dette skiftet like mye en mentalitetsendring som en teknologisk/økonomisk transformasjon og at det må forstås utfra en nyliberal politisk rasjonalitet. Reformlogikken er koblet til ledelse og medvirkning, og bygger på at virkeligheten er uforutsigbar og trenger å møtes med fleksible, ansvarlige og innovative ansatte (jf Dean 1999).<sup>91</sup> Kobles dette til skolens aktører, kan en ut fra skolepolitiske styringssignaler og grep si at på slutten av 80-tallet gis lærerne med M87 som ramme en viss profesjonell frihet til på lokalplanet å fylle styringsreformen med innhold. Altså en viss korrespondanse mellom offentlige styringsprinsipper i retning NPM, og lærerens ansvar og frihet som profesjonsutøver. Med Hernes og L97 blir bildet mer komplisert; lærerprofesjonens innflytelse og lærernes profesjonelle frirom og status begrenses<sup>92</sup>. Styringssignalene og virkemidlene blir ytterligere tvetydige, for ikke å si flertydige, og virkningen er at de blir komplekse å forholde seg til og å manøvrere i. Styringsmessige signaler proklamerer frihet for det utøvende ledd, men læreren ansvarliggjøres i forhold til læreplanens detaljerte reguleringer der skolen skal ha som oppgave å være formidler av grunnleggende kunnskap, ferdigheter, moral, tradisjoner, kulturarv og nasjonal identitet. Dobbelthetene som

---

<sup>91</sup> Sørhaug sier også at reformenes rasjonalitet kan fanges opp av regjeringsbegrepet (*governmentality*).

<sup>92</sup> I forskriftene til L97 som kom i 1999 mykes imidlertid noe av det sentralt styrte ved planen opp. Gjennom lokale læreplaner blir det mulig, med pedagogisk begrunnelse, å velge bort enkelte hovedmoment. Samtidig blir hovedmomentene plassert på klassesetrinn gjort veiledende. Det samme sies om fordelingen mellom prosjekt-/temaarbeid og annen undervisning. (jf Forskriftenes § 1.1, her Tønnessen 2002) Dette åpner igjen for mer frihet til den enkelte skole, og internt arbeid med konkretisering av planen. Tema- og prosjektarbeid ville i de fleste tilfellene kreve utstrakt samarbeid lærerne i mellom.

Aasen (1999) ser i styringstrendene, og som bidrar til å holde skolen og dens aktører på tå hev, ses videre i at skolen skal opptre som moralsk oppdrager og formidle kulturarven, samtidig som skolen har en instrumentell og teknologisk funksjon der grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (kompetanse) forstås som økonomisk investering. Læreren blir ytrestyrt gjennom en stram læreplan, samtidig som det forventes en forpliktelse av læreren som profesjonell yrkesutøver. Rettighetsfesting av tilpasset opplæring<sup>93</sup>, strammer skruen ytterligere til; elevens individuelle rettigheter blir enda et moment for skolen og lærerne å ta hensyn til.

I oppsummeringa av evalueringa av Reform 97 kommer det fram at mange lærere synes at planen var for omfattende, med for mange oppgaver, blant annet i forhold til elevaktive arbeidsformer som mange lærere ikke hadde kompetanse i å bruke. Resultatet ble tilbaketrunkede, *maktstelte* lærere som ikke stilte klare faglige krav til elevene (Haug 2004). *Flertydigheten* oppleves altså på grasrota – i skolehverdagen, samtidig som lærerens profesjonelle autonomi ble satt under press. Lærene og skolene får forskjellige og til dels motstridende styringssignaler å manøvrere i, og *det veltempererte selvet* (Krüger og Trippestad 2003) synes å være et aktuelt begrep både for læreren og for skolen som styringssubjekt. Lærernes idealisme, som Telhaug og Mediås (2003) påpeker at Hernes undervurderte, fikk vanskelige leveforhold. Haug (2004:255) påpeker også at lærerne opplevde at L97 stilte krav som kan *maktstele personalet i skulen*, og det reduserte muligheten til å utnytte planens handlingsrom.

Klettes (2007a) logiske påpekning av at nye styringsstrukturer, målstyring, brukerrettigheter og individualiseringstendenser har medvirket arbeidsplanens utbredelse som en måte å møte den individualiserte elev på, kan suppleres med M87 og L97 sine ansvarliggjøringstendenser, både rettet mot elev og lærer, og de flertydige styringssignalene. Her blir arbeidsplanen både et sentralt virkemiddel (ifølge M87) og en måte for læreren å møte de mangfoldige styringssignalene på.

---

<sup>93</sup> Gjennom at læreplanene fra L97 er blitt en forskrift til opplæringsloven

### *2000-tallet – det er fullbrakt?*

Mitt utgangspunkt for denne studien var på mange vis den problematisering av arbeidsplanbruken som kom fram gjennom Kirsti Klette sine artikler i 2007 og 2008. Klette setter arbeidsplanbruken inn i en historisk sammenheng og påpeker mulige inspirasjonskilder og strukturelle forhold som har påvirket framveksten av fenomenet.

Hva er det så av styringsmessige, politiske og pedagogiske diskurser i nåtiden som gjør at *nettopp* arbeidsplanpraksisen blir gjenstand for problematisering *i dag*? Klette (2007a) gir noen spor i det hun påpeker utfordringer ved metoden i forhold til at alternative læringsstrategier og læringsfellesskapet underbrukes, at planen er en praksis som overlater for mye ansvar til eleven med til dels dramatiske konsekvenser. Hun ser også at arbeidsplanen bidrar til en tilbaketrukket lærer som ikke deltar i elevens læringsprosesser (Klette 2007a). Med andre ord; en bekymring for elevens skolefaglige læring.

Hva ser vi så igjen av dette i 2000-tallets diskusjoner om skolen? Telhaug (2008) påpeker at 2000-tallets skolereformer ble til under en sterkere problematisering av den norske skolen enn før. Skole og utdanning får generelt stor oppmerksomhet i media og blant de politiske partier<sup>94</sup>. Politisk nivå engasjerer seg i skolen ut fra resultatene i internasjonale tester. I begrunnelsene for skolereformene ligger elendighetsbeskrivelsene i PISA-undersøkelsene, og søkelyset settes i stadig større grad på *elevens læringsutbytte*. Med tanke på den enkelte elevs læring skal tilpasninga av opplæringa forsterkes og gjelde alle elever (NOU 2003:16 *I første rekke*).

Samtidig kommer et økende fokus på læreren som *klasseleder*. Lærerne skal stå fram som en tydelig leder med krav og forventninger til eleven og anspore elevene til arbeidsinnsats. Læreren skal også skape et godt og positivt klassemiljø med arbeidsro og et godt tilrettelagt undervisningsforløp (Nordahl 2002). I jakten etter oppskrifter i forhold til barns læringsresultater blir *best-practice* et rasjonale og et begrep i tiden. Tanken er at gode metoder og gode praksiser skal kunne adopteres av andre.

---

<sup>94</sup> At spørsmål om undervisning og læring tar dagsorden i samfunnet ser vi blant annet gjennom at *læringsstrategier* eller personlige *læringsstiler* blir poeng i realityprogram på TV. I TV-serien "Blanke ark" var fokuset på enkelteleven, som enten ikke hadde blitt sett, eller hadde fått negativ oppmerksomhet eller lite konstruktiv oppmerksomhet i sine vanlige læringsomgivelser.

Enkeltelevens *motivasjon* og evne til *selvregulert læring* opptar mange både i forskningsfeltet og i skolen. I forhold til skolearbeidet kan både motivasjon og selvregulering utfordres og stimuleres av informasjonsteknologi og sosiale medier som lager nye møteplasser, læringsmuligheter og muligheter til tidsfordriv i barn og unges dagligliv. Motivasjon og selvregulering kan videre ses i sammenheng med tidens omsorg for å gjøre barnet i stand til å møte en kompleks og mangfoldig virkelighet. Med kapasitet for livslang læring og selvregulering – *det veltempererte selvet*<sup>95</sup> – vil mennesket være i stand til å møte skiftende utfordringer i sin samtid og framtid. I NOU 2003: *I første rekke* påpekes det at utdanning ikke gir læringsresultat og kompetanse uten en viss egenaktivitet, innsats og interesse fra barnets side; læringen krever selvdisciplin og samarbeidsevne. For at 15-20 år med utdanning skal gi resultater, må altså arbeidsvilje og egeninnsats skjerpes i grunnopplæringen.

Dette innebærer også et skifte i fokus fra *undervisning* til *læring*. I følgende sitat knyttes denne vendingen til en nyliberal utdanningspolitikk der individet får et *ansvar for sin egen læring*:

Neo-liberal educational policy – with the individual self-reliant learner at the centre – together with social constructivist learning theories, seem, however, to be the main forces for individualised teaching and learning today. The language of teaching has been replaced by a language of learning, together with an emphasis on individuals as responsible for themselves and their own learning. (Carlgren, Klette, Myrdal Schnack og Simola 2006:319)

Med utdanning som nøkkelen til landets videre økonomiske utvikling og som en forutsetning for et vellykket liv på det personlige planet, vies dessuten frafallet i videregående skole stor oppmerksomhet.

### ***Kunnskapsløftet - frihet og overvåkning***

Kunnskapsløftets læreplan – LK06, ble innført fra skoleåret 2006/2007. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* var grunnlaget for den nye læreplanen og bygde på *Kvalitetsutvalgets* to innstillinger, NOU 2002:10, *Førsteklasses fra*

---

<sup>95</sup> Krüger og Trippestad i *Regjering i Norge* (2003), med henvisning til Miller (1993)

*første klasse* og NOU 2003:16, *I første rekke*<sup>96</sup>. I stortingsmeldingen hevdes det at skolen trenger et systemskifte for å møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn. Dette skal skje gjennom styring som i større grad skal baseres på nasjonale mål, tydeligere ansvars plassering og større lokalt handlingsrom, der intensjonen var større frihet for skoleeier, skole og lærer til å velge innhold og arbeidsmåter. Lærelanen er en del av en reform som blant annet innebærer nye klassedelingsregler og en friskolelov. Sentrale skolemyndigheter skal videre overvåke skolens kvalitet og elevers prestasjoner gjennom et kvalitetsvurderingssystem som innebærer nasjonale prøver og statistisk overvåkning av skolesektoren (f eks skoleporten.no og GSI, Grunnskolen informasjonssystem).

Kunnskapsløftets læreplan er mindre omfattende enn L97, men bygd opp på samme måte, der læreplanens generelle del er beholdt fra L97. *Broen* ble erstattet av ”Prinsipper for opplæringa”. I tråd med intensjonen om større handlingsrom lokalt, er anvisning av arbeidsmetoder tonet kraftig ned i forhold til L97. I læreplanens fagdel ser vi et brudd med tidligere læreplaners vekt på fagenes innhold. Det nye er kompetansemålene som kommer inn i alle fag. I fagene og i kompetansemålene skal de grunnleggende ferdighetene; *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*, inkorporeres. I de fleste fag i grunnskolen er kompetansemålene angitt på 2., 4., 7. og 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet 2006). På lokalt nivå skal kompetansemålene brytes ned til konkrete læringsmål eller delmål, og igjen er det åpnet for et utvidet lokalt læreplanarbeid med konkretisering av faginnhold og arbeidsmåter, som det sies i NOU 2009:18 *Rett til læring*:

Skolene må dermed konkretisere læreplanene gjennom lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Dette innebærer at skolene i stor grad får frihet/ansvar for å definere innholdet i opplæringen og egnede gjennomføringsinstrumenter selv. Tankegangen bygger opp under Kunnskapsløftets desentraliserte styringssystem. (Kunnskapsdepartementet 2009:169)

---

<sup>96</sup> Den første var et forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring og den andre omhandlet kvalitet i grunnopplæringa.

Hele reformen, som munnet ut i LK06, har gjennomgått en modifisering siden den ble innført. Adgangen til å opprette friskoler/privatskoler er blitt innskjerpet, de nasjonale prøvene er blitt endret, det har blitt et utvidet timetall på barnetrinnet og i tillegg har det kommet veiledere til fagene og veiledere for hvordan lage lokale læreplaner. Mens reformens vektlegging av vurdering ble vagt formidlet i starten av reformen (Utdanningsdirektoratet 2012b), sies det både i evalueringsrapporter underveis og i slutt- og synteserapporter ved evalueringsprosjektene slutt<sup>97</sup>, at ny vurderingspraksis er det som særlig har fått gjennomslag. Ny vurderingsforskrift forelå i 2009, og i 2010 kom Utdanningsdirektoratet med et omfattende rundskriv om hva den nye vurderingsforskriften innebar (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson 2010b). Som følge av tilbakemeldinger fra de første delrapportene, er kompetanseheving tatt i bruk som virkemidler, blant annet i forhold til bedre vurderingspraksis i skolene (Utdanningsdirektoratet 2012b). I evalueringene kommer det fram at også Kunnskapsløftets læreplan representerer en kontinuitet fra tidligere læreplaner, og at den åpner for ulike tolkningsmuligheter og tilpasning til eksisterende praksiser. Det påpekes at det er en manglende sammenheng mellom læreplanens generelle del og læreplanen for fag når det kommer til kunnskapssyn, og at læreplanen derfor framstår som tvetydig (Utdanningsdirektoratet 2012:5).

### ***2000-reformene - uklar implementering, virksomme strategier***

I styringshierarkiet ser vi at *Utdanningsdirektoratet*, som ble etablert i 2004, tar over oppgaver fra daværende Forsknings- og utdanningsdepartementet og Læringscenteret<sup>98</sup> og hadde en nøkkelrolle i å utvikle læreplanene for Kunnskapsløftet og i å implementere reformen. På Utdanningsdirektoratets nettsider ser vi at de administrerer eksamener, kartleggingsprøver og nasjonale prøver for grunnskolen og

---

<sup>97</sup> Evalueringsrapportene er resultatet av en omfattende oppdragsforskning initiert av UDIR med hensikt å evaluere reformen Kunnskapsløftet. Noen av undersøkelsene startet ganske umiddelbart etter innføringen av den nye læreplanen og munnet ut i underveisrapporter (f eks Møller, Prøitz og Aasen 2009, Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson 2010a,b), sluttrapporter og synteserapporter i 2012 (f eks Sivesind 2012) og en oppsummering av evalueringene fra Utdanningsdirektoratets side (Utdanningsdirektoratet 2012).

<sup>98</sup> Som i noen grad tok over GSRs oppgaver i 1992



videregående, samt brukerundersøkelser og statistikk som offentliggjøres på direktoratets nettsider og på *skoleporten.no*. Direktoratet koordinerer og initierer en del av de mange studiene på utdanningsfeltet.

Statens utdanningskontor ble i 2003 innlemmet i fylkesmannens stab. Dette *regionale leddet* ble nøkkeladministratorer i gjennomføringen av prosessene rundt nasjonale prøver og andre undersøkelser. Kvalitetssikring av grunnopplæringen er en oppgave for Fylkesmannen som skjer gjennom rapportering, vurdering og veiledning. Fylkesmannen utøver dessuten tilsyn, kontrollerer lovligheten av vedtak og behandler klagesaker knyttet til grunnopplæringen. "Løpegutter" eller departementets rapportører er begrep som Telhaug og Mediaas (2003) bruker etter at det regionale leddets selvstendige stilling ble redusert fra 90-tallet.

Gjennom reformene som ledet opp til læreplanen for Kunnskapsløftet, fikk *kommunene/fylkeskommunene* som skoleeiere på den ene siden mer ansvar for utdanning, samtidig som staten fikk økte muligheter for å kikke dem i kortene. På denne måten ble lokal autonomi og individuelle rettigheter kombinert med nye sentrale styringsmekanismer, som med Kunnskapsløftet innebar presise målformuleringer og samtidig økt kontroll gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

På 2000-tallet forsvinner klassebegrepet, og *klassestyreren* blir *kontaktlærer*, som ledd i endringen i Opplæringslovens § 8-2. I denne endringen innebærer en dreining fra klassen som *klassestyrerens* hovedansvar, til at *kontaktlærerens* oppmerksomhet rettes mot den individuelle elev (Bakkene og Galtvik 2004). Økt lokalt handlingsrom med hensyn til metoder og faginnhold er også begrunnet med en intensjon om å gjenreise den profesjonelle og myndige lærer (f.eks. St.meld.30 (2003-2204)). I en av evalueringsrapportene oppsummeres at reformen *ikke i vesentlig grad har bidratt til å myndiggjøre lederne som faglige ledere, eller lærerne som profesjonelle yrkesutøvere* (Aasen m fl 2012:21)

Kunnskapsløftets intensjon om å øke lærernes fokus på vurdering, ser ut til å ha slått igjennom blant lærerne som undersøkelsen omfatter (Hodgson m fl 2010b). Arbeidet med vurderingskriterier, samt formalisering og dokumentasjon av vurderingsprosedyrene ligger lærerne tungt på hjertet både arbeidsmessig og

ansvarsmessig (Hodgson m fl 2010b:s 92). Også et økt fokus på læring har fått fotfeste (Utdanningsdirektoratet 2012). Fortsatt har læreboka en sterk stilling når lærere planlegger undervisning, og planlegging i grunnskolen innebærer et utstrakt samarbeid lærere i mellom (Hodgson m fl 2010a).

På sine nettsider oppsummerer Utdanningsdirektoratet reformen som krevende for alle nivåer, og at kommunene og praksisfeltet hadde varierende forutsetninger for å gjennomføre reformen. Ved implementeringen av reformen hadde nasjonale myndigheten ingen helhetlig strategi for hvordan skoleeiere og skoler skulle settes i stand til å gjennomføre reformen (Utdanningsdirektoratet 2012:6). Læringsmålene er en av uklarhetene i reformen. I kritikken som har kommet etter implementeringen av Kunnskapsløftet bemerkes at en i utgangspunktet hadde en svak styring av den lokale læreplanprosessen, noe som resulterte i forvirring, "målflytting", papegøyespråk og bruk av innholdselementer fra L97 (Engelsen 2008). Som Engelsen, finner også Hodgson m fl i sitt materiale uklarhet omkring kompetansemålene og mål for grunnleggende ferdigheter både når det gjelder målenes anvendelighet, og den videre operasjonaliseringa (Hodgson m fl 2010a:111). Et ankepunkt har videre vært at læringsmål tar mer utgangspunkt i fagkunnskap enn i de nye grunnleggende ferdighetene og læringsstrategier.

I NOU 2003:16, *I første rekke*, omtales foreldrenes og heimemiljøets innflytelse i forhold til elevenes motivasjon og læring. Her heter det:

Utvalgets vurdering er at formålet med hjem-skole-samarbeidet bør få en klarere profil i retning at foreldrenes utdanningsrolle styrkes og gis mer oppmerksomhet. Dette må medføre en gjensidig forpliktelse fra begge parter samtidig som det må legges realisme inn i de ordningene som skisseres. Dette betyr også at det må satses mye på å få alle foreldre involvert i samarbeidet fordi det vil ha stor betydning for deres eget barns utvikling. (...) Alle foreldre bør føle en klar forpliktelse til å stille opp. (Utdanningsdepartementet 2003:265)

Utvalget foreslår derfor flere foreldresamtaler med utgangspunkt i elevenes mapper, foreldrekurs og at det lages et program for foreldresamarbeidet ved den enkelte skole. Her legges mer vekt på foreldrenes ansvar og medvirkning i barnas utdanning. I lovens forskrift om foreldresamarbeid i grunnskolen påpekes

foreldresamtalen (konferansetimen) som en viktig del av samarbeidet mellom hjem og skole, der elevens utvikling skal vurderes i lys av opplærings formål (Opplæringslova §1.1.) og med bakgrunn i skolens pålagte vurdering av eleven (Forskrift til opplæringslova §3-11, 3-12 og 3-13) . Samtalen skal klargjøre hvordan elev, skole og heim skal samarbeide for å tilrettelegge for elevens læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova §20-3). Foreldrenes betydning for elevenes skolekarakterer omtales i NOVA-rapportene fra evalueringen av LK06. Der kommer det fram at forskjeller i familiens sosioøkonomiske status, spesielt inntekter, har blitt noe sterkere relatert til elevenes karakterer i ungdomsskolen. Forskjellene er små, men har sammenheng med foreldres inntektsnivå (Bakken og Elstad 2012) og *peker i retning av økende sosial ulikhet* (Utdanningsdirektoratet 2012:15). I sluttrapporten drøftes mulige forklaringen på tendensen. I rapporten vises til kjent forskning om skolekarakterenes variasjon i forhold til foreldres utdanning, yrke og inntekt (Bourdieu og Passeron 1977) og til at bevisste grep for å bedre barnets skoler resultat f eks med pedagogiske leker, leksehøring, privatundervisning og sommerkurs trolig er mer utbredt i ressurssterke familier (Lareau 2000, Ball 2003, her Bakken og Elstad 2012:27,28). Ett funn i NOVAs forskning får spesiell omtale, der en skole utmerket seg med store forskjeller i karakterer mellom elever. Skolen hadde mange likhetstrekk med skoler som iflg utdanningsforskning har visse kjennetegn på en god skole, tiltak rettet mot flinke elever og nivåddifferensierte opplegg for å forbedre eksamensresultat. I følge forskerne fungerte ikke dette særlig godt for de svakeste elevene, og antyder en sammenheng med manglende foreldreinvolvering og elever med et mentalt fokus langt fra lærebøkene (Bakken og Elstad 2012:44). Forskerne foreslår videre at en annen mulig forklaring i form av at Kunnskapsløftets strategier på skolenivå spiller opp til en viss type familier:

at skolen i enda større grad enn tidligere styrker og belønner den type ferdigheter og kunnskap som først og fremst fyller arbeidsdagen til den velutdannede middel- og overklassen, til de som hver dag jobber med å skrive, lese og regne, som driver med intellektuell og symbolsk virksomhet. Reformens krav til elevene spiller så å si *på lag* med akkurat hva disse sosiale sjiktene kan. (Bakken og Elstad 2012:244. 245)

#### **4.1.2 Med forskerblick på arbeidsplanen**

Som flere påpeker (Klette 2007a, Telhaug og Mediås 2003, Tønnessen 2002) er den omfattende bruken av arbeidsplaner noe av det mest bemerkelsesverdige med klasserommet fra 90-tallet og utover. De fordelaktige sidene, men også utfordringene ved bruken av arbeidsplaner, bemerkes av Foros allerede midt på 80-tallet. De gode sidene med å bruke planene er at læreren kan konsentrere sine krefter der det trengs. Elever er forskjellige, noen trenger mer oppfølging. Foros påpeker imidlertid denne faren:

På den andre sida kan idealet om ansvar for egen læring passivisere den læreren som misforstår prinsippet. Han blir tilskuer. Elevens ansvar for egen læring og ansvar for hverandres læring er viktig, men det må ikke bety at læreren får mindre ansvar. (...) Det er lett å stille seg avventende. Det ligger i sjølve koden at læreren ikke skal øve press. (Foros 1986:25-26)

I evalueringa av L97 knytter Imsen arbeidsprogram til en individualisering av opplæringa og utfordringene med tilpasset opplæring:

Mye tyder på at den såkalte tilpasningen skjer ved at elevene har felles arbeidsprogram eller oppgaver, og at læreren går rundt og hjelper hver enkelt elev under den individuelle arbeidsfasen.(...) Det er derfor grunn til å spørre om lærerne har funnet den mest fruktbare praktiske utformingen av tilpasset opplæring, og om den store utbredelsen av individuell veiledning til enkeltelever er den beste måten å utnytte lærerkapasiteten på. Det er grunn til å spørre om det har vært gjort nok for å utvikle prinsippet om tilpasset opplæring innenfor klassens ramme. (Imsen 2003:147)

I sin studie gjort våren 2001 fant Tønnessen at mange av informantene spesielt nevner bruken av arbeidsprogram som et nytt element i den nye småskolen etter L97. Jeg sakser følgende lærersitat fra Tønnessen:

- Det må jeg si, det har forandra skolehverdagen for meg og for elevene ganske radikalt.
- Det er heilt topp å jobbe sånn. Ungene føler at de har litt styring på hva de holder på med, og me ser jo hva de holder på med
- De ukene i fjor da vi hadde to ukers bolker – det var en god ting. Det er masse arbeid å lage en plan for to uker, men når det er gjort, kan du senke skuldrene og gå inn og hjelpe (Tønnessen 2002:120-121)

Tønnessen beskriver at lærerne begynte gradvis med kortere bolker og enkle program med symboler, og så økte de gradvis oppover i klassene.

Som tidligere påpekt viser Klette (2007a) til at arbeidsplaner i løpet av 90-tallet fikk en omfattende utbredelse og at sentralt i utbredelsen ligger to faktorer; å gi individualisert undervisning til en mangeartet elevgruppe og at arbeidsplaner frigjør læreren fra sin formidlings- og overvåkningsrolle, slik at læreren får mer tid og kapasitet til å hjelpe de som trenger det mest. Klette mener at de pedagogiske ideene som innrammer arbeidsplaner har vært en del av den politiske retorikken i flere tiår, før arbeidsplaner får sin alminnelige utbredelse på 90-tallet. I tillegg til differensieringspresset i en uensartet elevgruppe og styringsreformer knyttet til individualisering, påpeker hun rettsliggjøring i forbindelse med et styrket brukerperspektiv som en bakenforliggende sammenheng. At skolen skal tilpasse seg den enkelte elevs forutsetninger og behov er en liknende begrunnelse for bruken av arbeidsplaner – ”eget arbete” - i svenske skoler. Utfordringen var

(1) How to find methods of working in heterogeneous classes so that the pupils could progress at their own pace; and (2) to find ways to release the teacher from having to monitor the work all the time and instead help those in need of help. (Carlgren m fl 2006:306)

I flere artikler om arbeidsplaner i norsk skole bygger Kirsti Klette på data fra PISA+ undersøkelsen gjort i overgangen mellom L97 og Kunnskapsløftet. Prosjektet fulgte opp sentrale funn i PISA-testene med kvalitative undersøkelser i utvalgte 9. klasser i fagene norsk, matematikk og naturfag<sup>99</sup>. Klette påpeker sider ved arbeidsplanbruken som kan være uheldige i læringssammenheng: en dårlig utnyttelse av læringsfellesskapet i klassen, at progresjonene i sentrale fag kunne bli skadelidende og at elevene blir overlatt til å *forvalte sin egen ulykke* (Klette 2007a:351). Hun mener at *arbeidsplanens intensjoner først og fremst er individualisert opplæring og at arbeidsplaner er et av de viktigste verktøy og virkemidler norske lærere har til disposisjon for å realisere rådende pedagogiske intensjoner.* (Klette 2007a:345)

---

<sup>99</sup> Det jeg har klart å lese ut av materialet ble undersøkelsen gjennomført mens L97 var læreplanen. I tilknytning til prosjektet PISA+ er det publisert dr.gradsavhandlinger og mastergrader som i større eller mindre grad tar for seg bruk av arbeidsplaner, se f eks, Bergem (2008a/b), Dalland (2007), Steen (2007).

Olaussen (2009) har gått nærmere inn på arbeidsplanbruken og dens forhold til *selvregulert læring*. Hun finner at arbeidsøktene der det brukes arbeidsplan mangler en innledende orientering om *struktur*. *Det ser ut til å gi tilbakevendende søken fra mange elever om hva de skal gjøre. A-planens tause opplisting ser ikke ut til å være nok for mange.* (Olaussen 2009:198) Når mye av kontakten med lærer og elev går til å gi individuell struktur på arbeidet, blir autonomistøtten i forhold til faglige spørsmål og utvikling skadelidende. Valgene eller autonomien som elevene oppfordres til gjennom a-plan bruken, går mer på rekkefølge og mengde oppgave enn valg og strategier i forhold til å løse faglige oppgaver. Olaussen påpeker at utviklingen av gode relasjoner og samspill i klasserommet utfordres når arbeidsplanen brukes på denne måten.

Skaalvik og Skaalvik (2009) nyanserer det som kan forstås av Klette sin argumentasjon; at de faglig svake elevene har dårlig utbytte av arbeidsplanbruken. De bygger på forløpige data fra Elevundersøkelsen i 2009 som viser at de faglig svakeste elevene har størst utbytte av bruk av skriftlige planer. Men også de ser en fare for at det kan bli for mye individuelt arbeid og at dialogen og læringsfellesskapet blir nedtonet. De mener allikevel det er måter å bruke arbeidsplan på som kan rettfærdiggjøre bruken, ved at man unngår de potensielt negative konsekvensene. På visse vilkår kan det være et godt redskap for å fremme selvregulert læring i skolen og ikke minst for å stimulere elevenes *motivasjon*. Det motiverer elevene at de holder orden på oppgaver som er unnagjort og at de kan planlegge heimearbeid i forhold til fritidsaktiviteter. En arbeidsplan gir oversikt over uka og sier noe om hva som forventes av eleven. I arbeidsplanen ligger det også en viss grad av medbestemmelse, noe som også er med på å stimulere elevenes *motivasjon*. Med tanke på å gi tilpasset opplæring kan en arbeidsplan som skiller mellom heimearbeid og skolearbeid være et godt redskap. Skaalvik og Skaalvik (2009) forklarer at heimearbeidet, eller lekseplanen, i hovedsak bør ligge i elevens *mestringssone*. Arbeidet med planen på skolen knyttes til elevens *utviklingssone*, det vil si at mer utfordrende og nytt stoff bør innføres med lærer tilgjengelig. At dette blir tatt hensyn til når arbeidsplanen utformes og brukes, stimulerer elevens *motivasjon*, *jamfør* elevens grunnleggende behov for *mestring* og *følelse av kompetanse*. Arbeidsplanen kan også fungere som et

bindeledd mellom skole og heim, blant annet ved å gi foreldrene oversikt over tema og elevenes mestringszone.

I analyserapporten fra *Elevundersøkelsen 2009* påpekes at bruk av arbeidsplaner har positive effekter: *Elever som bruker arbeidsplaner opplever i sterkere grad å få hjelp og støtte av lærerne, å ha medbestemmelse når det gjelder skolearbeidet, å ha kunnskap om mål og krav for opplæringen, å få arbeidet sitt vurdert og at opplæringen er tilpasset egne forutsetninger.* (Danielsen, Garmannslund, Viblemo og Skaalvik 2009:33) Mer indirekte er arbeidsplanen en faktor som er positiv i forhold til elevenes relasjon til lærer, som igjen har betydning for elevenes motivasjon, som videre står i forhold til elevenes innsats. Når det gjelder elevenes innsats vises det i tillegg til en direkte sammenheng mellom bruk av arbeidsplaner og innsats. Arbeidsplanene kan også være et redskap for å tilpasse opplæringa til elevenes forutsetninger, også ved at bruken frigjør tid til å gi veiledning, hjelp og støtte i elevenes skolearbeid. Med hensyn til elevenes selvregulering, ses det i rapporten ikke bort fra at enkeltelever mangler den nødvendige graden av selvregulering, og at bruk av arbeidsplaner derfor *bør kombineres med en systematisk trening i å regulere og å vurdere eget arbeid.* (Danielsen m fl 2009:37) Rapporten anbefaler at lærerne er bevisste på hva de ønsker å oppnå med arbeidsplanbruken, og at en gjennomtenkt bruk av arbeidsplaner kan gi elevene mer medbestemmelse og kunnskap om mål og krav.

Også i noen av rapportene i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet, omtales arbeidsplanbruken spesifikt. Hodgson m fl finner for eksempel at kompetansemål fra læreplanen kopieres direkte ned til ukeplaner. I utvalget av ukeplaner forekommer imidlertid ikke mål på 1/3 av dem (Hodgson m fl 2010a:52). Det påpekes at blant grunnskolelærerne i deres undersøkelse, er det etablert en forståelse av koblingen mellom mål og det å måle, og at dette framkommer i enkelte arbeidsplaner. Med et økende fokus på læring, oppstår et dilemma i forbindelse med oppgavestyrte eller målstyrte ukeplaner. Ifølge undersøkelsens lærere ser elever og foreldre ut til å foretrekke avkryssing av ferdigstilte oppgaver. For sistnevnte gjelder lettere å kunne sjekke hva som er gjort. Lærerne framhever at de er opptatt av at fokuset skal flyttes over på læring, som innebærer noe mer enn at oppgaver blir gjort. I følge denne undersøkelsen synliggjøres arbeidsmåter, læringsstrategier og

differensiering til dels på ukeplannivå i et planhierarki fra kommunale planer, via skolenes års-/halvårs og periodeplaner til ukeplaner. I halvparten av planene på grunnskolenivå angis en eller annen form for differensiering, fra nivådeling (vanskegrad) til at det lages individuelle planer for enkeltelever som trenger spesiell tilrettelegging (Hodgson m fl 2010a:78,79). Ei utfordring i samarbeidet lærer-elev er valgmulighetene på planen i forhold til nivå, her i betydningen differensierte kompetansenivå (Hodgson m fl 2010a:103). I forskningsmaterialet er det eksempel på at arbeidsplanen brukes som utgangspunkt for å gå igjennom ukas arbeid og rette sammen med elevene, og at dette kan benyttes som stimulering til metakognitive ferdigheter og til egenvurdering (Hodgson m fl 2010b:121).

Nordahl (2012) påpeker utfordringen arbeidsplanbruken representerer for lærerne. Han mener at bruken innebærer et planleggings- og oppfølgingsarbeid som normalt ikke er en del av lærernes pedagogiske eller fagdidaktiske repertoar. Han mener at prinsipper som ansvar for egen læring og arbeidsplanprinsippet til en viss grad kan åpne for en omfattende egenkontroll hos elevene og svekke muligheten for kontroll fra lærerens side. Også Bergem og Dalland (2010) viser i ei bok rettet mot lærere og lærerstudenter, noen av dilemmaene som oppstår ved bruk av arbeidsplan. Boka tar utgangspunkt i PISA+studien og er et bidrag til en forbedring av arbeidsplanpraksisen. I boka belyses arbeidsplanbrukens relasjon til lærerens didaktiske overveielser og til elevenes arbeidsstrategier. Videre knyttes arbeidsplanpraksisen til godt fungerende læringsmål basert på Tyler-rasjonalen og Blooms taksonomi, og til en god vurderingskultur, begge deler i tråd med styringssignalene i Kunnskapsløftet.

### ***Avrundning: Arbeidsplaner og styringens problematisering***

Hensikten med denne gjennomgangen av arbeidsplanens historie sett i lys av dens styringsmessige og pedagogiske kontekst har vært å se hvordan styring problematiseres, hvilke styringspraksiser vi ser og hvordan det tenkes om styring i vid betydning fra 70-tallet og fram til i dag. I denne delen har jeg både indirekte og direkte knyttet arbeidsplanpraksisen til styringsvirkemidler og til det rasjonelle



grunnlaget. Med Dean kan vi se arbeidsplanbruken som en spesiell *situasjon*, med Deans ord: ... *specific situations which the activity of governing comes to be called into question, the moment and situations in which government becomes a problem.* (Dean 1999:27)

Ut fra dette perspektivet vil jeg fremme følgende: Styringens problematisering på 70-tallet, blant annet med ideal om desentralisering og medbestemmelse, fødte arbeidsplanpraksisen. På 2000-tallet er det igjen en problematisering av styring som bringer arbeidsplanen i fokus. *I dag* stilles spørsmålstegn ved sider av denne praksisen sett i forhold til lærerrollen og praksisene i klasserommet, til elevenes læringsutbytte og til deres evne til selvregulering. Kvalitetsvurderingssystemet etter skolereformen i 2006 og ny fokus på læring har aktualisert problematiseringen av arbeidsplanpraksisen.

For tiden i mellom, 80- og 90-tallet, er jeg enig med Klette (2007a) i at det var forhold på 90-tallet, slik jeg ser det, en tve- eller flertydighet i styringssignaler og styringstrender rettet mot individet, som la grobunn for at fenomenet bredte om seg. I tillegg må det påpekes at Grunnskolerådets prosjekt på 70-tallet og M87 var statlige styringsforsøk i retning arbeidsplanbruk.

I den lange linjen om styringens problematisering gjennom arbeidsplaner ser jeg at sentrale spørsmålet omhandler *hvilken elev som skal fremmes og hvordan gjøre styring effektivt* på det nederste og utøvende ledd, *på individnivået*, både hos lærer og elev.

I det som nå følger skal beretningen fra noen av dem som var involvert i 70-tallets progressive skoler og i Grunnskolerådets prosjekter bidra til å gi utfyllende innsikt i hva som skjedde i praksis og hvordan det ble tenkt rundt arbeidsplanens framkomst på 70-tallet.

#### **4.2. Styringsens problematisering fra 70-tallet: Hva informantene forteller**

I den historiske utforskningen av arbeidsplanfenomenet er turen nå kommet til noen av dem som var involvert i 70-tallets progressive pedagogiske miljøer, til dels gjennom Grunnskolerådets prosjekter. Nå i ettertid forteller de og reflekterer de over hva som inspirerte dem i deres arbeid, om pedagogiske ideer og endrings- og utviklingsarbeid, om læreplanene og andre styringsverktøy og strategier. Størst plass vier jeg beretninger om og refleksjoner rundt de forskjellige praksisformene som karakteriserer den progressive skolen på 70-tallet. De jeg snakket med betonte på en eller annen måte det praksisnære ved reformbevegelsen. Dette relaterer godt til at en i en governmentality-analyse skal vektlegge styringens *hvordan*. Her er det beskrivelser av og synspunkter på arbeidsplanbruken, samt andre arbeidsformer og den materielle konteksten som arbeidsplaner forbindes med, som integrert dag og åpne skoler. I informantenes begrunnelser og synspunkter synliggjøres styringens rasjonelle grunnlag. Beretningene gir også anledning til å utforske hva som ble forventet av både lærer og elev i et slikt miljø, og de ulike måtene å være på som ble fremmet og forutsatt.

I tillegg til informantenes beretninger og refleksjoner, blir et utvalg artikler og debattinnlegg i Norsk Skoleblad benyttet for å gjengi nyanser i det praktisk-pedagogiske bildet fra 70-tallet og tidlig 80-tall. Her har jeg også fått tilgang til en informasjonsfilm om ukeplaner utgitt av Grunnskolerådet i samarbeid med Kristiansand lærerhøgskole.

Styringspraksisene og kunnskapen involvert har en ideologisk og programmatisk side. I gjennomgangen hittil ser jeg læreplaner og tidens utviklingsprosjekt som programmatisk (Dean 1999). Disse har til hensikt å regulere, endre eller forbedre skolen gjennom særskilte virkemidler. M74 er i seg selv et endringsprogram, men opptrer sammen med eller blir fulgt opp av spesifikke utviklingsprosjekt. *ELMID* er her et eksempel, men også den generelle informasjonsvirksomheten rette mot skolene, f.eks. informasjonsfilmen, samt veiledningen og støtten som spesielt skoledirektørene fikk ansvar for, kan ses som programmatisk.

Vi får videre ta del i informantenes syn på hva som skjedde når 70-tallets utviklingsprogrammer møtte praksisfeltet og lærerne i deres daglige virke. Her får vi også noe informasjon om arbeidsplanenes videre liv utover 80- og 90-tallet. Kan det i informantenes fortellinger, kanskje i kontrast til de offisielle kildene, ses alternative forståelser og begrunnelser, strategier og praktiske løsninger?

### ***Grunnskolerådet - styring gjennom erfaringsspredning og nettverk***

Prosjektene *Integrert Dag* og *ELMID* står i mitt materiale fram som eksempler på tiltak som vokste ut av mønsterplanens intensjoner og som videre kan ses som en manifestering av tidens pedagogiske og styringsmessige strømninger. I regi av Grunnskolerådet ble to barneskoler i hver sin del av landet med på et prosjekt om integrert dag fra skoleåret 1974/75, som senere videreføres gjennom *ELMID*. Rektorene ved disse skolene fikk etter hvert et spesielt ansvar for den faglige utviklingen av prosjektet og for spredning av erfaringene til andre skoler. I et notat til Grunnskolerådets arbeidsutvalg<sup>100</sup> finnes det en detaljert beskrivelse av en spredningsmodell for integrert dag. I notatet fortelles det om stor informasjonsvirksomhet i form av kurs, skolebesøk, veiledning og videreformidling av faglitteratur, slik at det ble nødvendig å frikjøpe lederne ved prosjektskolene til å arbeide med dette. I Grunnskolerådet avsluttes det første prosjektet om integrert dag med utgivelsen av to rapporter, en fra hver av de to prosjektskolene<sup>101</sup>. Senere utgis et studiehefte om integrert dag (Grunnskolerådet 1981), samtidig som forsøksarbeidet ble evaluert gjennom LoM-rapportene (Skrøvseth og Hauge 1982). Oppfølgeren *ELMID* blir omfattet av stor interesse i hele grunnskolen, og det utgis flere idehefter og drives omfattende erfaringsspredning. At prosjektet har en viss prestisje kan ses ved at *ELMID* i 1986 får nesten halvparten av Grunnskolerådets samlede budsjett.<sup>102</sup> Interessen for integrert dag vokste etter hvert som informasjonen nådde ut. I en artikkel i Norsk skoleblad i 1982 sies det at mange skoler eller klasser over hele landet arbeider etter prinsippet om integrert dag (Stokke 1982).

---

<sup>100</sup> Sak 24/79, Arbeidsutvalget, Grunnskolerådets arkiv

<sup>101</sup> Grunnskolerådet, sak R13/81

<sup>102</sup> Grunnskolerådet, sak R9/86

Grunnskolerådet var altså en sentral aktør og pådriver i å få gjennomført mønsterplanens intensjoner gjennom utviklingsarbeid, prosjekter, studieturer og kursing av lærere. Mine informanter forteller om kursopplegg og studieturer i regi av Grunnskolerådet i forbindelse med åpen skole og integrert dag gjennom store deler av 70- og 80-tallet. Som rektor ved en av prosjektskolene forteller, var det Grunnskolerådet som organiserte kursene i starten, men etter hvert var det kommunene selv som tok kontakt med prosjektets nettverksskoler. Skolens rektor<sup>103</sup> husker tiden som strevsom med kurs i nærmest hver en by i hele landet. Også lærerne ved prosjektskolene var involvert i erfaringsspredningen til andre skoler.

Grunnskolerådet ser ut til å ha vært en unik arena for policyutforming og for igangsettelse av utviklingsprosjekt. Med representanter for pedagogisk ekspertise og fra grunnskolen, kan en se for seg at dette var en arena for utveksling av pedagogiske teorier og ideer og praksisfeltets muligheter og behov. Innenfor Grunnskolerådet arbeidet en egen arbeidsgruppe med prosjektet *ELMID*. Informant 3, som var prosjektleder for *ELMID*, sier om arbeidet i gruppa og informasjonsvirksomheten de drev med:

*Det var ei spennende arbeidsgruppe rundt dette prosjektet. Og da var spørsmålet - hvordan skulle vi sette ord på de praktiske utfordringene og løsningene. Og det som står her (informasjonsheftene) var et forsøk på å trekke ut essensen av utviklingsarbeid i barne- og ungdomsskoler, i mange barne- og ungdomsskoler. Arbeidsgruppen var sammensatt av folk som virkelig kjente de praktiske utfordringene på pulsen. Det var en veldig interessant tid, med interessante folk, de ville noe, de ville fornye, og så prøvde de å sette ord på sin egen praksis (Informant 3: 69)*

Praksisfeltet deltar i utformingen av GSR sine prosjekter og Informant 1 mener at prosjektene oppsto med utgangspunkt i lokale utviklingsprosjekt og lokalt følte behov. Det er hennes klare oppfatning at det pedagogiske utviklingsarbeidet som ble gjort ved de første åpne skolene etter hvert ble plukket opp av Grunnskolerådet og gjort om til prosjekt. Informanten var en av de første kvinnelige rektorene i sitt heimfylke og ble i heimkommunen tidlig involvert med å bygge opp en av landets

---

<sup>103</sup> Informant 1

første åpne barneskoler, som sto ferdig i 1971. Hun var medlem i GSR i en årrekke og forteller at hun ble foreslått til medlem av Grunnskolerådet av skoledirektøren i fylket<sup>104</sup>. At Grunnskolerådet i oktober 1972 var på besøk ved den åpne skolen der hun var rektor viser at GSR i starten av prosjektet søkte informasjon om hvordan en åpen barneskole ble drevet i praksis<sup>105</sup>. Muligens ga rådets sammensetning en arena for idelufting og meningsmangfold som for praktikere som *Informant 1* virket produktivt og nyskapende i det daglige virke. Hun forteller om flere inspirerende diskusjonspartnere i dette organet.

Også *Informant 3* mener at de nasjonale myndigheter kom inn i disse organisatoriske og pedagogiske nyskapningene på et senere tidspunkt. I forhold til de åpne skolene var det kommunale skolesjefer som var drivkraften i første omgang, samt at det var en åpning for nyskapende arkitekter:

*Og så var spørsmålet - hva slags type bygg skulle man da bygge. Og dermed så var det åpent for en bevegelse og et samarbeid mellom arkitekter og skolesjefer som tenkte nytt. Jeg tror det. Og så var det selvfølgelig også slik - at de fikk med seg lærere, progressive lærere. En del av disse kommunene satset på å sende lærere ut på ekskursjoner for å lære av andre. Og så, så var ballen i gang, og det ble - spredning. En form for grasrotspredning, men altså er det top-down eller bottom up? Bevegelsen ville jo ikke vokst fram uten at det var noen som sa ja der oppe. Men jeg tror at myndighetene, de nasjonale myndighetene, de kom haltende inn litt etter hvert (Informant 3: 30)*

Informantene i mitt prosjekt forteller om kommunal goodwill, entusiasme og åpenhet overfor nye pedagogiske ideer. I følge *Informant 1* ga dette seg konkrete utslag i tilrettelegging for studieturer til inn- og utland og et ønske om pedagogisk kompetanse i kommunale utvalg og komiteer når skoler skulle bygges og utvikles. En del kommuner så også utover landegrensene til internasjonal innovasjonstenkning. *Informant 5*, som senere kom til å ha sentrale oppgaver som skoledirektør og videre i Utdanningsdepartementet, peker også på skoledirektørene som pådrivere og nettverksbyggere i det pedagogiske utviklingsarbeidet på 70-tallet.

---

<sup>104</sup> Slik det kom fram i intervjuet, var hun medlem av GSR før hun ble rektor i 1971, mens rådet gikk under betegnelsen Folkeskolerådet

<sup>105</sup> Gjengitt i Grunnskolerådets møtereferat nr 4 -72

### *Styringens verktøy - samarbeid, planlegging og utvikling*

M74 tar til orde for mer samarbeid lærerne i mellom for å oppfylle mønsterplanens intensjoner. Samarbeid er også et sentralt tema hos noen av mine informanter.

Selv om samarbeid var en intensjon og en forutsetning ved utformingen av åpne skoler, var det ikke gitt at en åpen skole førte til at lærerne samarbeidet – eller ble *integrerte*, som *Informant 1* kaller det. Ifølge henne kunne veggene være usynlige. Ved hennes skole gikk de til det skritt å planfeste tid til samarbeid, noe som rektoren oppfattet som uvanlig på den tiden. En time i uka var satt av til felles drøfting av praktiske pedagogiske utfordringer. *Informant 4*, lærer ved samme skole på 70-tallet, forteller at samarbeid og nye arbeidsmåter ikke ga seg sjøl; det var ganske krevende og arbeidsomt, men opplevdes som *positivt og produktivt* og det ble laget mange nye undervisningsopplegg:

*Det var lagt opp til lærersamarbeid. Vi vart ikke lukket inn i et klasserom og overlatt til oss sjøl. Så det var jo kanskje med på å gjøre arbeidsdagen litt spennende, for vi jobba – den gangen også veldig mye på ettermiddagstid og kveldstid. Rett og slett fordi at vi syntes det var artig å utvikle undervisningsopplegg. (Informant 4-2: 97)*

*Informant 2* var på 70-tallet lærer ved en barneskole og senere utover 80-tallet rektor ved en annen barneskole. I en periode var hun tilknyttet et *pedagogisk utviklingssenter* som fagkonsulent i småskolepedagogikk og organisering av læringsmiljøet. I ettertid har hun hatt innflytelsesrike posisjoner i skolesektoren, blant annet som leder av reformarbeid i skolen. Når hun snakker om *klasseromsskolens forbannelse*, så viser hun til muligheten som åpenhet og samarbeid gir til felles refleksjon og økt bevissthet i det pedagogiske arbeidet:

*Og vi blir vel mer bevisst igjennom et langt yrkesaktivt liv hvis vi kan drøfte disse her tingene med andre voksne yrkesutøvere. Det syns jeg er klasseromsskolens forbannelse – at du er så overlatt til deg sjøl, og du trenger ikke å ha nærkontakt med andre i det hele tatt. EN lærer, EN klasse, EN time i gangen i ET fag, oppstykk! (Informant 2:317).*

*Informant 5* var på 70-tallet med på å starte opp en stor åpen ungdomsskole. Hun knytter samarbeid i form av team-organisering til bruk av arbeidsplaner ved denne ungdomsskolen. Lærerteam, der alle brukte arbeidsplaner, bestående av lærere

med ulik bakgrunn, ga nødvendige diskusjoner og korreksjoner i forhold til de nye arbeidsmåtene og organiseringsformene ved denne åpne skolen:

*Jeg husker at jeg hadde samlet alle lærerne på våren da vi skulle begynne på høsten og presenterte denne ideen for dem. Det ble møtt veldig åpent av det første lærerteamet fordi at de hadde søkt seg dit - av den grunn. Den eldste vi hadde var mellom 50 og 60 år, og var lektor og hadde jobbet i Asker-skolen lenge, og var jo en av de som ble veldig nyttig medarbeider i dette arbeidet, som også så klart hvilke fordeler vi hadde, men også utfordringene. Så vi som startet dette, vi var veldig opptatt av det, og gikk med liv og lyst inn for det. Men så fikk vi jo noen nye lærere etter hvert, de var jo ikke fullt så begeistret. Og da fikk vi diskusjonene. Da - ble jo vi som hadde vært der, og som liksom fortsatt var engasjert og brant for dette, vi ble jo sure. Min oppfatning som leder, var at konflikter det skal ikke begraves, det skal være utgangspunkt for diskusjoner. Det ble jo nyttige utgangspunkt for diskusjoner. Og kanskje også for korreksjoner på noe av det vi gjorde (...) som vi ikke så så godt selvfølgelig, for vi hadde jo etablert et system og brant jo for det, men da kunne svakhetene ved det dukke opp (Informant 5:233)*

Sammen med samarbeid står planlegging fram som en viktig del av undervisningsarbeidet. Integrert dag, åpne løsninger og bruk av arbeidsplan fordret en lærer som måtte planlegge organiseringen av lærestoffet, de metodene og teknikkene elevene skulle bruke, og ikke minst rommets innredning og læremateriellets plassering, ofte i samarbeid med kolleger. Integrert dag forutsatte en annerledes bruk av ressurser enn i tradisjonell klasseromsundervisning. Struktureringen av undervisningen måtte tenkes nøye igjennom og læreren måtte tilrettelegge for bruk av forskjellige bøker og variert materiell (Grunnskolerådet 1981). Noen av lærerne tok utgangspunkt i elevenes lærebøker, noen kombinerte lærebøker og det de selv laget av fagintegreerte opplegg, og noen brukte kun selvlagede fagintegreerte opplegg. Ifølge et av heftene fra Grunnskolerådet (Grunnskolerådet 1982b) var det for arbeidskrevende å lage fagintegreerte emner for enkeltlærere. Det vil si at fagintegrering fordret samarbeid og mer planlegging.

Grunnskolerådets informasjonsfilm om ukeplaner (Statens filmsentral 1985) omtaler lærerens nye oppgaver som følger med bruken av arbeidsprogram. I en sekvens i filmen ser vi læreren i arbeid med å orientere seg i skolens

undervisningsplaner, med å bla i lærebøkene, med å lete i gamle lærebøker etter oppgaver og ideer og å finne individualiserende læremateriell, konkretiseringsmaterieil og passende arbeidsoppgaver. Filmens kommentatorstemme forteller at læreren forbereder hele uken på forhånd. I filmen framheves det at planlegging har blitt en viktig del av lærergjærningen ved bruk av arbeidsplan. Filmen framhever at arbeidsplanmetodikken ikke er mindre arbeidskrevende, men at mer av lærerens arbeid skjer i kulissene.

*Informant 4* forteller at integrering av lærestoff og fag i stor grad ble organisert rundt o-faget i barneskolen. Denne måten å arbeide på fordret lærere som på egen hånd og i samarbeid med andre lærere vurderte og tilpasset lærestoffet, slik at det passet inn når fag skulle integreres. På denne måten var lærerne *inne i en sammenhengende utviklingsprosess*. (Informant 4- 2; 79)

Generelt beskrives mer *samarbeid* lærerne i mellom og mer oppmerksomhet på *planlegging* av det pedagogiske arbeidet og at dette inngår i skolens og den enkelte lærers *utviklingsarbeid*. Samarbeid har ideelt sett en side ved seg som generer ny kunnskap og viderebringer andres erfaringer. Samarbeid forutsettes også mellom personer som kan ha motstridende ønsker og forskjellige faglige syn og pålegg om samarbeid griper inn i relasjonene lærerne i mellom. Fra å være en enkeltstående lærer med *sin* klasse, åpnes det nå for større innsyn i hverandres praksis og ideer. Som *Informant 5* fortalte, medførte samarbeidet konflikter og nyttige diskusjoner om arbeidsmåter og kunnskapsinnhold. En utviklingshensikt kan altså leses inn i samarbeidet. Resultatet er som vi ser produktivt, i form av ny kunnskap, nye metoder, nytt undervisningsmateriale og kurskorrigering. M74 forutsatte samarbeid og medvirkning for at undervisning skulle skje i tråd med læreplanen. Når enkelte av mine informanter beskriver 70-åra som et eneste langt utviklingsarbeid, er det en opplagt bakgrunn i det som *Informant 4* forteller, at det var lite eller ingenting i lærerutdanningen som kunne ha forberedt lærerne på en ny hverdag med åpne skoler, integrert dag og bruk av arbeidsplan. Han beskriver blant annet en *opplæringsperiode* på et år før han fikk ansvar for en egen klasse.



### *Individualisert opplæring*

Fra 70-tallet fikk lærere et nytt ansvar med å gi tilpasset opplæring til en mangfoldig gruppe elever i de nye sammenholdte klassene. Lærerne var på stadig leting og i stadig utvikling for å finne verktøy i møte med den individuelle elevs opplæringsbehov. *Informant 6*, som i en årrekke var administrativt tilknyttet Grunnskolerådet og senere Utdanningsforbundet, og senest medlem av et offentlig utvalg som utredet retten til opplæring for alle, har et godt grunnlag for å si at metoder for tilpasset opplæring har vært et oversett område:

*Så ville noen ha sagt at nå må vi utvikle noen metoder og noen arbeidsmåter og noen organiseringsformer som gir lærerne veiledning om hvordan de kan tilrettelegge for en mer mangfoldig klasse. Altså sånne ting har aldri vært gjort. Men det er noen skoler som har klart dette likevel. (Informant 6: 484)*

Hun konkluderer med at det er *mye som er halvveis* når det gjelder metoder for tilpasset opplæring i sammenholdte klasser (*Informant 6: 521*), og har her samme syn som Imsen (2003).

*Informant 5* ser i ettertid at de ved overgangen fra kursplan til M74 ikke var flinke nok til å differensiere i praksis, men at her var arbeidsplanen en hjelp. Den satte de flinke elevene i stand til å jobbe på egen hånd, mens lærerne brukte tid på de *svake* elevene.

*Jeg var selv med på et team i fra 75-78 hvor vi brukte arbeidsplaner. Vi var nok ikke flinke nok til å differensiere. Og vi så jo helt klart at de flinke elevene de taklet jo dette veldig bra. Men de svake gjorde ikke det, det merket også vi - selvfølgelig gjorde vi det, at de hadde større problemer, og det er jo faren med arbeidsplaner, helt klart. Men samtidig - så var det vel slik, at fordi vi hadde de små gruppene i de viktigste fagene, og fordi de flinke tok dette - så ga det jo oss også en mulighet til å jobbe mer med de svake, og å følge opp dem bedre - det VAR helt nødvendig - og det ER helt nødvendig (Informant 5: 115)*

*Informant 3* beskriver arbeidsplaner som et redskap for å tilpasse undervisning og for å organisere opplæringa av 25-30 elever:

*Jo, her kunne en få et arbeidsredskap som kunne hjelpe til å tilpasse undervisningen. Ja, dette var viktige grunner altså! Jeg tenkte at dette trenger vi å gjøre for å imøtekomme det som var grunnlaget i læreplanene. Hvordan skulle vi stimulere ansvar for egen læring, hvordan skulle vi stimulere den selvstendige eleven? Hvordan skal jeg som lærer klare å rekke over 25-30 elever i klassen? Hvordan skulle jeg organisere undervisningen i forhold til enkeltelever eller grupper av elever? Ok - da var arbeidsplan et hjelperedskap for å få dette til. På den tiden syns jeg dette var et godt - og det synes jeg fremdeles den dag i dag - dette var et godt redskap for organisering og tilpasning.*  
(Informant 3: 127)

Informasjonsfilmen viser og ordlegger læreren i arbeid med å stimulere den enkelte elevs nysgjerrighet og undring som en selvstendig inngang til skolearbeidet. Kunnskapen skulle komme som svar på elevens individuelle spørsmål og problemstillinger. Det var kanskje noe læreboka sa, som eleven ikke skjønnte og som derfor kunne inspirere til å undersøkes nærmere. Eleven hadde kanskje spesielle interesseområder, som elevene kunne utdype med egne arbeidsoppgaver og prosjekt. Denne typen tilpasning og differensiering gis det rom for med individuelle arbeidsplaner, framheves det i filmen.

De jeg intervjuet forteller om forskjellige praksisformer i klasserommet som kan settes i sammenheng med en framvoksende oppmerksomhet om elevenes forskjellige og individuelle forutsetninger. LTG-metoden i leseopplæringa skulle for eksempel bygge på elevens personlige erfaringer fra skolen og fra verden utenfor, og ble gjennomført i små grupper. Med arbeidsplanen som hjelperedskap i denne sammenheng, kunne elevene etter forslag fra lærer, velge mellom flere oppgaver og flere arbeidsmåter på veien mot leseferdighet. I første omgang med et par valgmuligheter, men etter hvert med flere alternativer. *Informant 2* peker på at integrert dag, arbeidsplaner og LTG-metoden harmonerte og understøttet hverandre, men at dette forutsatte planlegging fra lærerens side.

### ***Kunsten å styre - forsiktig***

Som en betenkelig side av den progressive pedagogikken omtales en tilbaketrukket lærer (Telhaug 2008). LoM-rapporten (Skrøvseth og Hauge 1982) beskriver en endring i lærerrollen ved de skolene som drev med integrert dag. Lærerens styring var blitt mer indirekte og lærerens rolle hadde gått mer i retning veiledning. Med et mål om selvstendige og ansvarlige elever, og et læringssyn som tilsa elevaktive arbeidsmåter, fordret det nye arbeidsmåter og andre virkemidler fra lærerens side.

I informasjonsfilmen beskrives det at læreren ved å bruke arbeidsplan får rikelig tid til å hjelpe hver enkelt elev. Undervisningssekvensene blir korte og konsentrerte, ofte med elevene samlet i ring rundt læreren, før de går i gang med å arbeide med sin individuelle plan. Da går læreren rundt til hver enkelt og bistår eleven. Filmen poengterer at læreren *faktisk gjør noe* og ikke er en passiv konsulent, selv om tiden brukt til formidling av lærestoffet er blitt mindre.

Mine informanter påpeker at elevene måtte læres opp til å ta i bruk det åpne læringsmiljøet og til å bruke arbeidsplan, og at dette krevde dirigerende og kontrollerende teknikker. *Informant 2* beskriver prosedyrene for å få fram den rette handlemåten hos elevene:

*Jeg måtte samle hele klassen i lyttekroken og snakke med dem - ja - tett. Og så se og høre og snakke. Men så - når de skulle gå og arbeide, da måtte jeg prøve å lage en plan for hva de skulle arbeide med. Når vi skulle ha bokstavinnlæring så var det et fast skjema - alt dette skulle gjøres med alle bokstavene, og det var det.*

*Når du laga arbeidsplan så kunne du sette opp at i dag skulle vi regne, altså jeg hadde noen symboler, bare tegna opp sånn på tavla, og så - ved siden av det så kunne det stå ei bok, tegna ei bok, det betød at de kunne gå og finne seg ei bok. Og så kunne det stå tegna et nøste. Det betød fingerheklings. Eller det kunne stå symbolet for matematikkboka eller matematikkspillene. Så la vi inn flere og flere ting i planen.*

(Informant 2: 126)

Hun påpeker (med et smil) at noe av det mest geniale hun gjorde var fingerheklings. Da kunne hun bare peke på nøstet om noen sa: *Frøken, ferdig!* (Informant 2: 158) Hun forteller videre:

*Til å begynne med så måtte de ha arbeidsplan for EN time, ikke sant. Så kunne du klare å sette opp arbeidsplan for en bokstav. Det var en arbeidsmåte de måtte lære seg. Sånn tenker jeg. Du må lære deg noen arbeidsmåter du skal bruke, som du SKAL bruke - i visse sammenhenger. Og det er klart at han som hadde skrevet bokstaver i to år før han begynte på skolen, det kunne være meningsløst å sitte og spore de bokstavene, for jeg hadde jo de der store plansjene som hang oppe under tavla. Men han kunne få individuell beskjed om å gå videre. (Informant 2: 187)*

Informant 2 forteller om stadige øvelser i forhold til at elevene skulle beherske de teknikkene som var nødvendig for at det åpne klasserommet skulle fungere; f eks det å selv hente utstyr og læremateriell, det å gå stille og rolig mellom stasjoner med forskjellige læringsaktiviteter. Hun påpeker at en åpen skole fordrer mer struktur på elevene og læringsarbeidet.

I følge mine informanter var altså det frie og organiske læringsmiljøet i de første progressive skolene bygget på møysommelig opplæring av elevene og videre på tett oppfølging. Om konteksten var progressiv, så var både virkemiddel og resultat kontroll. Lærerne hadde behov for å kjenne at de var på trygg grunn i forhold til at elevene fikk med seg de nødvendige kunnskapene og ferdighetene: *Vi var jo usikre på hvordan dette virket - så jeg må nok si at den første tida ble vi nokså kontrollfreaker. Hele tiden kontrollerte vi elevene at de gjorde det de skulle, og at de leverte det de skulle. (Informant 5:125)*

For å beholde kontrollen med elevenes arbeid og utvikling ordnet Informant 2 ei oversiktsbok som også fungerte som en dokumentasjon overfor foreldre; *... følte meg som en teknokrat, fordi jeg måtte ha den der boka (672), men den hadde en funksjon i hennes skolehverdag: Fordi at - det ga meg den tryggheten jeg skulle ha (683) og var et redskap i samarbeidet med andre lærere og foreldre:*

*Jeg hadde notert alt, fordi det var viktig for meg. Jeg brukte en sånn notatbok - det vart jo 32 elever bare i 2. klasse, og 31 bare i 3. klassen i den klassen - sånn at jeg skrev opp alle navnene nedover, og så hadde jeg EI side for hvert fag og ei side for hver elev, og så skrev jeg datoen over når jeg kontrollerte bøkene deres, og når jeg tok dem inn. Jeg måtte jo slutte med å rette - formelt. Fordi at det som ble det viktige, det var at jeg satt*

*sammen med ungene den dagen jeg gikk igjennom bøkene med dem for å se: Hva har DU gjort? Og hva har du unnlatt å gjøre. (Informant 2:652)*

Her ser vi at læreren skaffet seg andre metoder for å følge med på elevens arbeid og utvikling. Oppmerksomhet gikk til den individuelle elev og hvordan han var i stand til å regulere og fordele skolearbeidet, men læreren måtte alltid ha en underliggende plan:

*Og DEN måtte jo sitte i MITT hode, den kunne jeg jo ikke gi til ungene. Så JEG hadde jo et skjema der jeg visste at mandag i 3. time, da skulle vi ha gjennomgang av nytt stoff i forhold til leseinnlæring eller naturfag eller skriving eller noe sånt noe. Og da måtte jeg ha dem samla i lyttekroken først, og SÅ skulle vi individualisere. Men den og den og den og den timen hadde jeg lagt opp til at da skulle jeg gå rundt og være veileder i gruppene, og ta for meg arbeidsbøkene deres. Og ei uke kunne jeg ta matematikkbøkene, og ei uke kunne jeg ta fortellingsbøkene, og ei uke så var det andre ting de tok. Men jeg noterte hele tida, for det ble så viktig for meg å dokumentere for foreldrene at jeg har sett på hva de gjorde. (Informant 2: 660)*

I informasjonsfilmen beskrives et skjema for kontroll som elevene i en 4. klasse<sup>106</sup> fyller ut og leverer til lærer ved ukeslutt. Læreren gikk også rundt og snakket med hver enkelt elev om hvordan uka hadde gått med hensyn til oppfølging av den enkeltes arbeidsplan.

Mine informanter oppfatter kontakten med hver enkelt elev og dermed innsikten i hver enkelt elev som viktig. Å snakke med ungene underveis i prosessen med å trene valgfrihet omtales slik av Informant 2: *Og så vart det valgfrihet. Altså, hva vil du gjøre først. Det var fryktelig artig å snakke med ungene etterpå: Hvorfor valgte du sånn? Og så sier de: Jeg tar det først, for jeg synes det er så kjedelig! Mens noen sa: Det tar jeg hjemme. (Informant 2:819)*

Videre poengterer hun betydningen av overblikket over klassen og blikket for den enkelte elev: *Men det er det at du må HA blikk FOR alle og PÅ alle (858). Og som Informant 5 sier: Og vi kjente dem så godt også, vet du.(282)*

---

<sup>106</sup> Tilsvarende dagens 5.trinn

Med kjennskap til hver enkelt elev måtte *Informant 2* av og til gripe inn og styre elevenes valg og progresjon – det var elever som aldri kom videre til det arbeidet som de oppfattet som kjedelig. Dette overblikket dreide seg også om å tenke gjennom progresjonen i læringsarbeidet i forbindelse med arbeidsplanbruken. Dette var en uvant måte å arbeide på, og *informant 2* forteller at hun var usikker:

*Vet du – det var veldig mye planleggingsarbeid for å kunne arbeide med arbeidsplaner for unger. For du måtte vite hvor du skulle hen, og du måtte ha tenkt igjennom hva slags progresjon – jeg visste det jo ikke. Heldigvis hadde jeg de to gode kollegene mine på (navn på skole) som jeg snakka om – som vi drøfta. Vi var på telefonen daglig. Hvilken fase er jeg i nå? (Informant 2: 171)*

Det å gjøre eleven i stand til å gjøre gode valg og til å ta ansvar, ble forstått som et møysommelig arbeid. Som også *Informant 3* beskriver innebar dette arbeidsmetoder der lærerne var tett på hver enkelt elev:

*Jeg var så imponert over disse øvingslærerne, disse erfarne lærerne på den tiden. Nei, du kan ikke kaste elevene ut i det kompliserte området for å gjøre gode valg for egen læring, du er nødt til skritt for skritt å hjelpe eleven til å ta gode valg for seg selv. Dette var en del av det fundamentet - oppøve til å – ta ansvar, for arbeidet og oppgavene, men lærerne må støtte elevene i denne prosessen. (Informant 3: 136)*

Også *Informant 4* beskriver at en oppøving til frihet for elevene medførte at lærerne måtte være tett på med planlegging, overvåkning og oppfølging. Uten lærerens kontroll og styring, og uten et bevisst forhold til disse arbeidsmetodene ser *Informant 4* farene:

*Til slutt sitter eleven igjen og har ansvar for egen læring, og hva blir det? Det blir ingen ting, det blir kaos(...) Så poenget er jo at uansett så skal læreren inn og ha styring og kontroll og planer for arbeidet som skal gjøres. Det må til, altså. Og hvis læreren distanserer seg fra det, så ramler det sammen. (Informant 4-1:99)*

Nye arbeidsformer krever altså en annen måte å holde oversikt og regulere på. Lærerne kunne ikke slippe kontrollen, men kontrollen og styringa ble mer indirekte. I

det daglige arbeidet i disse skolene ble arbeidsplanen et av lærerens redskap – for samarbeid, for oversikt, for dokumentasjon og for planlegging.

### ***Det fysiske læringsmiljøet og tidsorganisering***

Den fysiske og tidsmessige organiseringa av læringsmiljøet får økt oppmerksomhet i forbindelse med integrert dag. I en artikkel i Norsk skoleblad i 1982 beskrives sammenhengen slik:

Prosjektet arbeider ut fra synet om at organisering av læringsmiljøet har stor betydning for lærings- og utviklingsprosessen. Læring foregår ikke i et vakuum, men er i stor grad resultat av læringsmiljøet. Det blir lagt vekt på seks hovedfaktorer: Klasserommets organisering, lærematerialets organisering, elevorganisering, arbeidsprogram, timefagorganisering og lærerorganisering. (Stokke 1982)

Åpen skole og progressiv pedagogikk omtales gjerne i samme åndedrag, men sammenhengen er ikke entydig. Integrert dag og progressive metoder forutsetter ikke en arkitektonisk åpen skole. Metodene og de pedagogiske ideer som forbindes med de åpne skolene spredte seg til lærere i tradisjonelle skoler. Som *Informant 2* forteller kunne *åpenhet* i metoder og en annen fysisk organisering også gjelde innenfor klasseromsrammen i den tradisjonelle skolen: ... *det var på en måte diskusjonen rundt hvordan kan vi gi ungene et bedre læringsmiljø når rammene er sånn som de er.* (Informant 2:47) Hun forteller videre at det var de åpne skolene som ga inspirasjonen; *Så derfor – som jeg sier – jeg tror den åpne skolen, den hadde altså SÅ stor betydning for det jeg drev med på (navn på skole) – det var åpen skole i et lukket klasserom det.* (Informant 2:324)

Det åpne eller progressive klasserommet ble organisert med flere aktivitetsområder – f eks matematikk-krok, lese-krok, formingskrok etc. Elevene hadde hver sin arbeidsplass, både i grupper, to-og-to eller alene. Arbeidsplassene skulle gjerne være godt skjermet, f eks med plassering med ansiktet ut mot vegg. En lyttekrok var elevenes samlingsplass når det var felles innføring i nytt stoff, samtaler, høytlesning og framføring av eleverarbeider. Det måtte være gruppebord en kunne ha gruppeundervisning rundt. Denne måten å organisere på er også synlig i Grunnskolerådets informasjonsfilm om ukeplaner.

I en av rapportene som evaluerer integrert dag-skolene (Skrøvseth og Hauge 1982), beskrives et rikt og stimulerende arbeidsmiljø med materiell fordelt ut i rommet, funksjonelt og tilgjengelig for elevene. Elevene skulle ha tilgang til spill og sjølkontrollerende materiell og hadde samtidig et rikt tilfang av materialer, bøker og utstyr fra bibliotek, lekotek og mediatek i de åpne arealene. Med stasjonsundervisning jobbet elevene med forskjellige tema og oppgaver, og hadde forskjellig progresjon. *Informant 4* forteller at fellesarealet var organisert med stasjoner, med konkretiseringsmateriell, med spill og lærebøker og at de hadde en egen krok for engelsk. I mellom disse kunne elevene gå og velge seg oppgaver. Arbeidsplanene kunne også vise til stasjonene, så valgte elevene mellom disse; engelskkrok, spill, bøker osv. Informasjonsfilmen viser at klassen hadde en matematikkstasjon med konkretiseringsmateriell. Der var det plass til en liten gruppe av elever om gangen. Når arbeidsplanen regulerte virksomheten ble det ikke kø ved stasjonen. Konkretiseringsmateriell til hele klassen på en gang var derfor ikke nødvendig, og det var heller ikke klassesett av annet utstyr og bøker. Filmen forteller for øvrig om stor innsats fra lærere, foreldre og til og med elever for å lage undervisningsmateriell. Slik sett hadde arbeidsplanenes og de nye arbeidsformenes fleksible regulering en fordelaktig side ut fra et økonomisk perspektiv.

Muligheten som lå i rammetimetall og i mønsterplanen, med tilpasning av lærerressurser til både store enheter og små arbeidsgrupper, ble utnyttet. *Informant 5* forteller at de ved deres ungdomsskole organiserte to klasser som en enhet der en lærer hadde forelesninger for ei stor gruppe elever. Dermed kunne de bedre lærertettheten i andre timer, med inndeling i små grupper. Denne organiseringa gjorde det mulig å følge opp elevene bedre. Ved skolen der *informant 1* var rektor tok de små skritt i forhold til alternativ organisering av elevene i grupper. De beholdt klassene, slik at lærerne hadde ansvar for sine elever. Skolens første rektor forteller at skolen ikke hadde timeplaner, men oppmøteplaner, det vil si en oversikt over hvor elevene skulle møte opp og være. For elevene ved mange av disse skolene var både klassen som enhet og struktureringen av dagen ved hjelp av timeplaner, helt eller delvis løst opp.



Oppdelingen av dagen med 45 minutters skoletime og 10 minutt fri var altså mer og mindre forlatt til fordel for en mer fleksibel tidsorganisering, først og fremst med lengre arbeidsøkter. Også arbeidsplanene, eller programmene, var i stor grad fleksible den første tida. Dette innebar varierende planleggings-spenn, fra en time og opp til en uke. Den kunne være elevens plan for skolearbeidet i de fleste fag, med lekser gitt i tillegg eller lekser innbakt i planen, eller planen kunne dreie seg om et enkelt fag i et kortere eller lengre tidsrom. Det var altså en nær kobling mellom arbeidsplanene og struktureringa av tida. Med arbeidsplanen ble bruken av tida mer fleksibel eller flytende og disponering av tida var noe elevene måtte lære. *Informant 2* beskriver det slik:

*Først så sto det 1, 2 og 3, som betød at de skulle ta det i rekkefølge. Men etter hvert så sto det på arbeidsplanen deres at de skulle gjøre tre ting - vi hadde doble timer - de skulle gjøre tre ting, og de bestemte hva de skulle begynne med sjøl, men de skulle ha gjort alle de tre tingene i løpet av to timer. Og det var jo for å lære dem opp litt til å disponere tida - det var ikke alle som greide å disponere den, men vi måtte nå prøve. (Informant 2:140)*

Tidsdisponeringen måtte gjennomtenkes og søkes overført til elevene også i forhold til å utnytting av ventetid i bruk av arbeidsplanen. Lærerens oppmerksomhet var en knapp ressurs, og *Informant 2* forteller om forskjellige måter å utnytte ventetida på – enten eleven var ferdig med det som sto på planen, eller trengte lærerens hjelp.

I filmen fortelles det at læreren skriver inn på elevenes ukeplan noen timeplanfestede fag og tema. Resten disponerer eleven selv, og bestemmer også hva av arbeidsplanen som skal gjøres heime og hva som skal gjøres på skole. Eleven gir seg selv lekser fra arbeidsplanen fra dag til dag. Filmen poengterer at elevene får ansvar for tidsbruken og at dette synes å være et stort ansvar som pålegges 10-11 åringer. *De skal oppleve at tiden er deres egen, som det heter i filmen.*

### ***Ansvar, selvstendighet og medbestemmelse***

Å beherske tiden og rommet blir viktige ferdigheter for eleven. I tillegg beskriver informasjonsfilmen hvordan eleven lager sitt eget pensum i engelske gloser og setter dette på arbeidsplanen. Ved ukeslutt er det gloseprøve ut fra dette pensumet. Sammen med eleven kontrollerer og vurderer læreren mengden gloser ut fra mestringsnivå med tanke på neste ukes arbeid. Eleven oppmuntres til selv å vurdere hva de trenger å øve på og å sette konkret mål for seg selv. Egenvurdering gis både skriftlig og muntlig til læreren, samt at klassen på slutten av uka i fellesskap går igjennom hva som hadde gått bra og dårlig i uka som gikk. Ansvar for å komme i gang med arbeidet ligger hos hver enkelt elev, læreren kan umulig ha oversikt, sies det i filmen.

Arbeidsplaner blir her et redskap til oppøvelse av selvstendighet og medansvar. Dette er også noe som framholdes av mine informanter; å lære opp eleven til *selvstendighet* var en viktig målsetting med bruken av arbeidsplaner, sier *Informant 5*:

*For det jo ikke slik at en ved bruk av arbeidsplaner fritar noen lærer fra å følge opp elevene. Det - tror jeg er en helt selvfølge. Men det det kan bidra til, og det tror jeg er riktig, det er at elevene gradvis lærer seg å ta ansvar for seg sjøl. Og det er viktig. Det er jo fortsatt en av skolens oppgaver (Informant 5:134)*

Selvstendighet og ansvarsfølelse forstås i retning av evne og en frihet til å foreta valg. En stimulering av valgferdighet hos elevene er noe som har omtanke hos flere av mine informanter. *Ungene måtte lære å velge*, sier *Informant 2* (627), men samtidig kunne en *ikke gi dem den friheten de ikke er i stand til å ta i mot* (*Informant 2*: 838). Senere i intervjuet utdyper hun:

*Og du må vite at noe må de kunne før de kan begynne å gjøre valg. Og det, jeg tror akkurat den progresjonen der - og jeg tenker igjennom - hva er naturlig for en unge på 7 år eller på 6 år å velge mellom? Og hvor skal du begynne? Og hvordan skal du bruke det videre? (Informant 2:1757)*

Ved skolen der *informant 4* var lærer benyttet de forskjellige former for arbeidsprogram, fra at læreren laget alternativer og valg til at elevene laget sin egen

plan. Her forteller han hvordan han la til rette for elevenes medvirkning gjennom arbeidsplanen:

*Det kunne jo være at jeg da som lærer satt hjemme og laga en plan, ut ifra de halvårsplanene som vi hadde. Plukka ut emne. Og så - kunne det være at jeg samtidig valgte ut et sett med arbeidsoppgaver som skulle gjøres innunder de emnene der. Og der lå jo noe av valget til elevene. Så når de kom på skolen og fikk presentert de områdene vi skulle jobbe med, så kunne de da også gå og få se på - hva for slags valgmulighet har jeg nå innafor de arbeidsoppgavene som jeg som lærer har lagt opp? Da plukka de arbeidsoppgaver og la inn i sin plan. (Informant 4- 2;198)*

### **Informantenes begrunnelser**

Skolehistorikere betegner 70-tallet som et arnested for radikale og kritiske tanker, som også fikk sitt uttrykk i skolens plandokumenter. Mine informanter henviser i stor grad til M74 som begrunnelse for alternativ organisering og praksis, men de beskriver også innflytelse fra andre hold.

En av mine informanter, *informant 3*, var en sentral aktør på 70-tallets pedagogiske arena. I denne sammenheng er hans beretninger interessante blant annet på bakgrunn av hans forskning på åpne skoler og integrert dag, og hans tilknytning til Grunnskolerådets prosjekter. I ettertid ser han at det var flere strømninger som møttes på 70-tallet; en generell radikalisering og lokal orientering, utenlandske impulser og sterke krefter - også i form av enkeltaktører:

*70-tallet, det skjedde mye da. Den var en tid for nytenkning på mange måter - radikaliseringen, og det var, jeg tenker på - det var jo kimen til sosialpedagogikk. Så det var en tid - for å kaste noen gamle klær (...)*

*Spor av dette ser du i læreplanen, Mønsterplanen 1974. Som blant annet tar opp dette med temaorientert undervisning. I etterkant av dette, rundt dette - så ser vi også de store prosjektene med lokalorientert undervisning. Så jeg tenker, parallelt med denne åpne skolebevegelsen her, så - kan en spørre - hva er egentlig hva? Ja, vi har en bygningsmessig bevegelse, og en pedagogisk bevegelse som knytter seg til "open education/integrated day", som kom utenifra - internasjonalt, samtidig så har vi en veldig sterk bevegelse i Norge knyttet til kunnskap i lokalsamfunnet. Jeg tenker på disse*

*store prosjektene i Nord-Norge, Rødøy-prosjektet, som virkelig tok – ja, tok grep om hva slags tema og pedagogikk som var aktuelt i forhold til lokalsamfunnet. (...) Det var tid og rom for å lete etter nye løsninger, og det var en annen læreplantenkning, en annen tenkning om hva skolen skulle være. (Informant 3:47, 56,87)*

Som flere av mine informanter, viser *informant 3* til M74 som ga en mulighet til en friere organisering av virksomheten, som forutsatte samarbeid lærere i mellom, som hadde tanker om elevaktive læringsformer, temaorganisert og tverrfaglig undervisning og som satte dagsorden for tilpasning av undervisninga til elever og grupper av elever. I form av mønsterplan ga den en vid ramme til lokalt å utnytte mulighetene. *Informant 3* viser dessuten til en storstilt og nødvendig utvidelse og utbygging av grunnskolen til en *enhetsskole* som også skulle favne det nye ungdomstrinnet. Han mener at ungdomstrinnets historie viser en leting etter modeller, virkemidler og arbeidsformer slik at enhetsskolen kunne favne alle, ikke bare fortsette i realskoletradisjonen (*Informant 3*: 51).

*Informant 5* var rektor ved en ungdomsskole der de utforsket både alternative gruppestørrelser og alternative arbeidsmetoder, hele tiden med M74 i ryggen. Andre skoler viste interesse for dette arbeidet: *Og vi hadde veldig mye besøk på skolen, - fordi - vi ble sett på - tror jeg - som noen som - prøvde å følge opp læreplanene og de mulighetene som lå der. (Informant 5:198).*

Også *informant 4*, tidligere lærer ved en av landets første åpne skoler, mener inspirasjonen til å utvikle alternative undervisningsopplegg kom fra M74: *Mønsterplanen, - det var jo en helt annen læreplan den gangen - mønsterplan som var en rammeplan, nærmest. Der var det lagt opp til integrering av fag - Og DET - ga jo enorme muligheter da, til å utvikle egne undervisningsopplegg. (Informant 4: 2:103)*

I følge mine informanter videreførte 70-tallets lærere på mange måter 60-åras kunnskapsfokus, eller *pensumtenkninga*, som en av mine informanter kaller det. Men Mønsterplanen av 74 nevnes av flere av mine informanter som en ramme som ga åpning for en utforsking av andre måter å drive skole på, som involverte flere av de nye praksisene vi har sett. *Integrert dag/ELMID* var Grunnskolerådes løsning og virkemiddel for å styre skoler i retning av å følge opp mønsterplanenes intensjoner. I et hefte fra Grunnskolerådet betones sammenhengen mellom verktøyene i bruk og

tankene bak (Grunnskolerådet 1982b). Her heter det at lærere som ønsker å forsøke å arbeide med arbeidsprogram må sette seg inn i tankene bak elevtilpasset læringsmiljø og integrert dag.

Hva er det mine informanter sier når de begrunner og reflekterer omkring 70-tallets styrings- og praksisformer? I intervjuene viser de som var på grasrota i liten grad til konkrete pedagogiske teorier og ideer. *Informant 1* sier til og med at *vi hadde ikke noe læringssyn da*. Heller anes en moralsk og samfunnsbyggende begrunnelse, i forhold til å skape *levelige* tilstander og en meningsfull hverdag i skolen for hver enkelt elev, samtidig som at dette individet skulle utrustes og stimuleres til sitt eget og fellesskapets beste.

*Informant 3* knytter i sin doktorgradsavhandling på tidlig 80-tall, tenkningen og praksisene til noen av tidens nyere læringsteorier. I ettertid sier han at det er enklere å se nå hvor begrepene, ideen og teoriene kom fra og hvordan de påvirket.

I informasjonsfilmen poengteres at bak arbeidsformen (ukeplaner) ligger en tillit til at barn liker å lære, bare de får gjøre det i eget tempo og på egne premisser. Dette kan forstås slik at medvirkning og en viss frihet bringer fram og motiverer en iboende lærelyst. Optimale læringsmuligheter omfattet å legge til rette for egenaktivitet, konkrete læringserfaringer, selvstendig søken og refleksjon fra elevens side. *Informant 2* forklarer å lære å lære som selve ideologien i arbeidet med integrert dag og arbeidsplaner: *Og DET vil jeg si at - DET var vel ideologien vår - å lære dem å lære. Og prøve å hjelpe dem inn på vei. Og det er klart at du MÅ være autoritær noen ganger.* (Informant 2:1755)

Elevene skulle læres opp til å ta ansvar også i det å ta de "rette" valg, altså en trening mot ferdighetene som synes viktige. I liten grad ser mine informanter ut til å mene at de etterspurte egenskapene og ferdighetene var noe eleven kom ferdig utstyrt med. Det var nitid opptrening og stor kontroll. Lærerne synes pragmatiske, de var opptatt av at elevene skulle lære kunnskapsstoffet og at de skulle kunne ta i bruk de nye metodene. Det kan se ut som at en hensikt med at flest mulig elever ble ansvarlige og selvstendige elever ikke bare er å finne i mønsterplanens intensjoner om dette, men også begrunnes med at selvstendige elever kunne frigjøre læreren til å

arbeide mer med elever som trengte ekstra oppfølging. I forventningene om å oppdra elevene til ansvarlighet og selvstendighet var arbeidsplanen et sentralt virkemiddel:

*Og klart, det var jo at - elevene skulle få innflytelse sjøl på arbeidsdagen sin og på arbeidsmengde og sånne ting. Det er jo det som lå i bunnen på dette her. Altså elevmedvirkning. Og da dukka jo arbeidsprogrammene opp da - veldig tidlig, sånn at elever sjøl kunne på en måte gå inn og påvirke arbeidsprogrammet sitt. (Informant 4-1:31)*

Men der noen ser at arbeidsplaner gir mulighet for å kunne bruke mer ressurser på elever som trenger ekstra hjelp, ser andre at dette verktøyet kan ha en dysfunksjonell side ved at de samme elevene ikke mestrer dette arbeidsredskapet og har behov for strammere rammer (f eks Foros 1986). I informasjonsfilmen vises det gjentatte ganger til elevenes selvstendighet som om at dette er en naturlig side ved mennesket som både må få spillerom og som skal styrkes. Grunnskolerådet forklarer hvordan elevenes selvstendighet, medansvar og valgmuligheter kan stimuleres gjennom bruk av arbeidsplaner:

Hvorfor setter vi opp arbeidsprogram? Vi ønsker at elevene skal få *valgmuligheter*, at arbeidet skal bli *sammenhengende*, at de skal ha ansvar for egen læring, at de skal få øvelse i *selvstendighet*, og at de skal *lære seg å disponere tid*. Noe av dette mener vi å oppnå ved å la elevene være med og bestemme *hva de skal gjøre, når og hvor de skal gjøre det* gjennom forskjellige arbeidsprogram de kan få, eller selv være med og lage. (Grunnskolerådet 1982b:4, uthevelse i originalen).

For *Informant 3* blir bruken av arbeidsplaner stående som et brudd med en lærer som hele tiden *trakk kortene opp av lommen*, det vil si en lærer som ene og alene hadde styringa med hva som skulle foregå av læringsarbeid, at arbeidsplanens transparens åpnet for at eleven fikk anledning til å medvirke:

*Den opprinnelige tanken rundt dette, som jeg syns er verd å stoppe opp ved og reflektere over, enten det er en ukeplan, eller arbeidsplan for en dag eller flere dager i ei uke, så får både lærer og elever en oversikt over ting. Ja, det representerte et brudd med en lærer som hele tiden trakk kortene opp av lommen, og ikke involverte elevene. Du kan si at vi åpnet - vi snakket i alle fall mye om det - vi åpnet en dør til elevens medinnflytelse - i*

*sin egen læring. Man skal ikke hoppe bukk over akkurat det der: Hvordan skal man skape medinnflytelse og ansvar for egen læring, som var en viktig del av den bevegelsen i sin tid. Og det førte jo til - da måtte vi skape transparens på en eller annen måte. Så fikk elevene mulighetene til en selvbestemmelse, til å regulere egen innsats. Det positive, det vil jeg si, det positive - skulle stimulere en utvikling av en selvstendig elev - og hvordan skulle man gjøre det? Hvordan skulle man bryte opp et faststivnet mønster for klasseundervisning, der læreren er den som formidler ene og alene? (Informant 3: 113)*

Sammen med at arbeidsplaner introduseres som metode skjer det altså en oppmyking eller endring av reguleringer i tid og rom ved de progressive skolene og lærerens arbeidsoppgaver går i retning veiledning. Dette utfordrer elevens evne til selvregulering. I informasjonsfilmen uttales en tillit til at eleven mestrer å styre seg selv. Flere av dem jeg intervjuet forteller imidlertid om en detaljert styring, oppøving og kontroll for at eleven skulle mestre denne friheten og selvreguleringa, men at styringen til dels var mer indirekte og skjedde i kulissene.

#### ***Møtet med praksisfeltet - tilpasninger og motstand***

I en artikkelserie i Norsk skoleblad i 1982 påpekes det praksisbetonte ved åpen skole- og integrert dag-bevegelsen som arbeidsplanene var en del av. Et kjennetegn ved bevegelsen var at den ikke var løftet fram av store ideer og pedagogiske vyer. Det var de praktiske løsningene i organiseringen av skolens læringsmiljø som ble viet størst plass: *Den må i første rekke karakteriseres som en praksis-betont bevegelse, styrt ut av visse grunnleggende ønsker om å gi elevene mer ansvar for delaktighet i sin egen læringsprosess.* (Hauge 1982)

Også *Informant 1* insisterer på det grasrotaktige ved bevegelsen; at endringene kom utav arbeidet som ble gjort ved hver enkelt skole: *Det var heimavla det vi gjorde.* Det var ansikt til ansikt med elevene at behovet for endringer vokste fram og begrunnelsene kom. Hun opplevde fellesundervisningen der alle skulle gjøre det samme *som fåfengt og meningsløs*, at de måtte gå bort fra denne typen klasseromsundervisning. Det var altså deres erfaring som lærere som medvirket til at de progressive metodene vokste fram.

Styring på grunnplanet handler ofte om praktiske løsninger på praktiske problemer (Hammer 2008). Styringsintensjoner, gode ideer og høye idealer blir utfordret, tilpasset, nyansert og kanter slipt av i møtet med praksisfeltet, med lærernes hverdag og med lærernes handlingstvang - der og da. Det var ingenting i den tidens lærerutdanning som forberedte lærerne på den progressivt orienterte praksisen. Her burde det være grobunn for motstand fra lærere med lang erfaring i skoleverket og med en tradisjonell utdanning. *Informant 4* forteller at det var lærere som syntes denne måten å arbeide på var for strevsom, som ikke trivdes med åpen skole og som derfor skiftet arbeidsplass. *Informant 1* rekner med at de fleste lærerne var motvillige til organiseringa av den nye skolen som åpen skole, men at det var lite eller ingen kritikk. Hun forteller om kompromiss og tilpasninger der de beholdt elementer av den velkjente klasseromspedagogikken.

Det er en kjent karakteristikk at de progressive skolene hadde fokus på metoder framfor kunnskapsformidling, men dette blir for unyansert, i følge flere av mine informanter: *Og det - uansett progressiv pedagogikk, så er jo også mandatet å formidle kunnskap, og det har det da vært i alle år. Må ikke tru at vi som går under betegnelsen progressive pedagoger ikke hadde med oss det.* (Informant 5: 810)

Kritikken som kom fram i en del forskningsmiljøer mot progressive arbeidsmetoder, blant annet i etterkant av Bennett-rapporten, kommenteres av noen av mine informanter. Kommentarene synliggjør en mangfoldighet innad i disse skolene og informantene gir uttrykk for at det hersket en del misoppfatninger i det pedagogiske forskningsmiljøet om hva de åpne progressive skolene i norsk kontekst sto for. *Informant 3* mener at kritikken ikke har vært nyansert, for eksempel i forhold til en tilbaketrukket og abdiserende lærer i et system med bruk av arbeidsplaner. Han mener at i et åpent læringsmiljø med elevaktive arbeidsmåter var det nødvendig med en svært tydelig lærer.

*Den voldsomme kritikken da, som har vært på at denne progressive pedagogikken, den har ikke vært nyansert i forhold til at - sånn som jeg kjenner denne bevegelsen innenfra - til ønsket om at læreren skulle være tydelig. Det var ingen abdisering fra læreren selv om de hadde arbeidsplan - jeg bare fikk et verktøy til, for å gjøre meg tydelig.*

(Informant 3: 143)



Slik som informantene forteller, krevde de progressive metodene stor lærerstyring og kontroll med undervisninga, og at kunnskapsfokuset var der. Som beskrevet i en artikkel i Norsk Skoleblad ("Ansvar for egen læring"), besto en vesentlig del av skoleuka ved de elevaktive, åpne skolene av at læreren underviste hele klassen eller grupper av elever. Prosjektarbeid, temaarbeid og arbeidsplaner var en del av mangfoldet av arbeidsmåter som ble benyttet ved de åpne progressive skolene. Informant 5 beskriver mangfoldet slik:

*Aldri noen som har sagt at du driver bare det (med tema- og prosjektarbeid). Som jeg sa til deg, vi også drev jo også klasseundervisning - rein. For det er variasjonen. En lærer skal jo kunne beherske ulike arbeidsmåter. Det er ikke minst viktig fordi elevene er forskjellige. Og at elevene er forskjellig - det går ikke bare på at de skal ha ulik kunnskapsstoff, det betyr jo også at du må bruke ulike metoder. (...) Det er jo det mangfoldet av arbeidsmåter som bør prege skolen. Det er ikke slik at det ene utelukker det andre. Det er da ikke slik at elevaktiverende betyr bare at elevene skal sitte for seg selv og drive med sitt. Det er denne vekslingen av metoder som er viktig for læreren og som de bør beherske, bør se og kunne bruke. Da er - arbeidsplaner jo ikke til hinder for det. Tvert imot. (Informant 5:492)*

Tidlig på 80-tallet var Norsk Skoleblad arena for en lengre debatt om de progressive metodene. Her kom det fram en intern kritikk av *integrrert dag/ELMID* ved prosjektskolene. I et innlegg ble det hevdet at metodene førte til sterk boklig orientering og skriftlighet, at arbeidsformene var for individualiserende, og at læringsfellesskapet og det sosiale miljøet ble skadelidende (Hildrum 1983). Mer bevissthet om ideologien og tankene bak ble etterlyst. Når det gjelder arbeidsprogrammet påpekes det at selvstendigheten og valgmulighetene denne arbeidsmåten skulle gi, ikke svarte til intensjonene, samt at bruken av redskapet ble ensformig i lengden. Det var umulig for eleven å ha nok oversikt over stoff og emner til å ha en reell valgmulighet. Det påpekes videre at for læreren, med lovverk og planer som grunnlag, ville det være ei stor utfordring å åpne opp for elevenes prøving og feiling. Innlegget førte til flere oppfølgere i senere utgaver av bladet. Fra prosjektleder av *ELMID* kom en utdyping av intensjon og praksis i forbindelse med *integrrert dag/ELMID*. Et av poengene hans var at lærer og elev sammen skulle lage

arbeidsprogrammene, der lærerens innsikt skulle styre og veilede. Også Laila Brunvand, rektor ved en av prosjektskolene (og medlem i Grunnskolerådet/arbeidsgruppa *ELMID*), svarer på kritikken. Hun ser farene som beskrives i innlegget som startet debatten, spesielt i forhold til tendensene i bruken av arbeidsprogram: *Jeg er blitt skremt av "stensilert dag" og vært opptatt av at ukeprogram ikke må bli et mål i seg selv.* (Brunvand 1983) I likhet med *ELMID*s prosjektleder mener hun at arbeidsprogrammene skal utvikles i samarbeid mellom elev og lærer; elevene må møte en struktur som gir rom for valgfrihet og selvstendighet.

I mitt materiale påpekes at selve arbeidsprogrammet i de første progressive skolene hadde en mangfoldig bruk. Arbeidsprogrammet kunne gjelde for et fag, for eksempel i ei arbeidsøkt på to timer eller for faget gjennom ei uke. Programmet kunne være for en enkeltelev eller grupper av elever. Programmet kunne gjelde samarbeidsprosjekt eller stasjonsarbeid i et åpent landskap. Og programmet kunne gjelde for kortere eller lengre tidsrom. Arbeidsplanbruken i de første åpne skolene er fleksibel: *Vi justerte jo planene underveis da, hver dag, på en måte. Og det var veldig dynamisk.* (Informant 4- 1:133)

Etter hvert kom arbeidsplanenes bruk og utforming til å endre karakter, og lærerne begynte å komme med ferdiglagede planer. *Informant 1* mente at mangfoldiggjøring og stensilering førte til at arbeidsplanen ble misbrukt, den ble et løsrevet verktøy i stedet for å være en inkorporert del av tenkningen rundt integrert dag. Den nye bruken av arbeidsplanen ble for lærerstyrt og med for lite elevmedvirkning. *Informant 1* mener hun ser årsaken til denne utviklingen i at lærerne hadde for mange elever å ha ansvar for. Benevnelsen *stensilert dag* dukker opp flere ganger i mitt materiale.

Også en styring basert på medansvar, medbestemmelse og utviklingsarbeid ved den enkelte skole ble benyttet og utfordret innad i skolene. 70-tallets strømninger av marxistisk inspirert systemkritikk og antiautoritære holdninger koblet seg på organisasjonstanker om delegering og selvstyrte grupper. En rektor som ønsket å være pådriver i personalets og den enkelte lærers pedagogiske utviklingsarbeid, kunne møte motstand. *Informant 2* forteller om møtet med bevisste lærere ved skolen

der hun ble ansatt som rektor tidlig på 80-tallet. De skulle så visst ikke ha noen innblanding fra en leder:

*Så de tok nå ikke så veldig imot meg, personalet. Og det var et AKP-ml-miljø av dimensjoner. Skolen var bygd sånn som de var, skolene på den tida. Den var jo i betong, ikke sant, og umalte flater og sånt noe. – Og idealistiske, drivende dyktige lærere. Men de skulle jo ikke ha noen innblanding av noen. Så jeg husker en av de første timene: H..... kjerring! Kommer du i de silkeblusan og perlekjede og tror du skal bestemme over oss!! var det en som sa. Men det var mye mer bevisste lærere oppå der. Det var det jeg erfarte. De var veldig bevisst. Men de var veldig venstrebevisst. JEG ble altså sett på som ugras i DEN åkeren, for jeg gikk nå i foldeskjørt, jeg, i den tida. Vi gjorde nå det, vi damer (på den tida). Og perlekjede hadde jeg på meg og syntes ikke at det var noe kvalitetsstempel verken å være hullete eller skitten, som jeg sa. Men vi fikk et fantastisk godt samarbeid. De var uenig så det gnall, men DA måtte jeg virkelig være pedagog for å få dem med meg. (Informant 2: 916)*

#### **Arbeidsplanenes videre liv - løsrevet teknologi og institusjonalisering**

De sentrale skolene i ELMID-prosjektet sto for mye av spredninga av ideene og metodene rundt åpen skole og integrert dag, deriblant arbeidsplaner. Som beskrevet i forrige del (4.1.) hadde noen skoler utnyttet mulighetene som lå i mønsterplanen, mens andre stod på stedet hvil. Også Informant 4 ser det som av flere ble oppfattet som ei utfordring ved implementeringen av M74; at det ble stor forskjell mellom skolene: *Ja, jeg vil nok kanskje tro at det var ikke alle skolene på 70-tallet som tenkte pedagogisk utvikling – tvert i mot. (Informant 4- 2:652)*

Kurs, erfaringsspredning, veiledning og utviklingsarbeid var den nye formen for styring, der lærerstanden gjennom den 38.skoleuke ble målgruppa. I møtet med den tradisjonelle skolen gjennom kursing om åpen skole og integrert dag framsto særlig arbeidsplanen, eller arbeidsprogrammet, som et verktøy som vakte interesse. Slik gjengir Informant 1 noen av kommentarene hun fikk som: *Du må komme fort til arbeidsprogrammet og No måtte jeg slutte med det vrøvlet om å plassere møbler, og så måtte jeg komme til arbeidsprogrammet.* Hun mener at arbeidsplanen virket som et sesam-sesam for mange lærere. Men hun stiller spørsmålstegn ved denne bruken av

arbeidsprogram løsrevet fra hele tenkinga: *Det heng jo i hóp, det har jo sammenheng. Det greide ikke jeg å få forklart skikkelig.* Også andre av mine informanter uttrykte en skepsis til at enkeltelement ble løsrevet konteksten. I informasjonsmaterialet utgitt av Grunnskolerådet pekes det på at lærere som ønsker å arbeide med arbeidsprogram, må sette seg inn i tankene bak. Det vises til at det finnes materiell utgitt av Grunnskolerådet, at det holdes kurs om temaet og at skoler som driver med elevtilpasset læringsmiljø og integrert dag kan besøkes. Det var også mulig å låne metodikkfilmer om temaet (Grunnskolerådet 1982b).

Av andre elementer som ble tatt opp i kursinga nevner *Informant 4* at *ansvar for egen læring* ble møtt med praktisk funderte innvendinger og faglig skepsis fra deltakere på kurs:

*De var veldig fokusert på det der med ansvar for læring da. Og skepsisen var stor - og sikkert også begrunna - til det med - slipper man dette her helt løst nå? Er det ingen styring på dette her? Hvor er lærerens ansvar? Hva skal ungene LÆRE? Og så videre. Så pensumtanken, den hang jo med og henger jo sikkert med - så den var det veldig fokus på, ja. (Informant 4- 2:145)*

Bruken av arbeidsplanen har imidlertid fått et selvstendig liv videre, ganske så løsrevet fra 70-tallets progressive kontekst. Planene har gjennomgått en institusjonalisering, og framstår etter hvert som en naturlig del av de fleste grunnskolors og elevers hverdagsliv. Moos (2007a) forklarer at mye av den usynlige institusjonaliserte makten er bygd inn i planer, skjemaer, prosedyrer og organiseringsformer, som sosiale teknologier. Disse teknologiene har på et eller annet tidspunkt blitt utformet i et samarbeid eller etter maktkamp mellom aktører. Etter hvert forsvinner denne opprinnelige forbindelsen, og teknikkene og prosedyrene framstår som naturlige.

Når arbeidsplanene som et element fra en mer progressiv helhetstenkning etter hvert tas i bruk av de mer tradisjonelle skolene, kan det som i et kjemisk eksperiment oppstå uventede forbindelser og utilsiktede effekter. Flere av mine informanter mener at den videre bruken av arbeidsplaner hadde et slikt potensial, slik som *Informant 4* - her beskriver:

*Jeg vet jo det at en del skoler som kasta seg uti disse her prosjektene her da, prøvde seg med arbeidsprogram og ansvar for læring. Så de gjorde nok den feilen at de gjorde akkurat det. De hadde ikke kontroll, de hadde ikke styring på alle elever, de hadde ikke oversikten over hva elevene gjorde og hva de - og da vart det jo gæli, selvfølgelig.*  
(Informant 4- 2:161)

Som vist i forrige del finner vi i M87 at arbeidsplanbruk konkret er nevnt. I M87 utkrystalliseres mange av de erfaringene som lå i GSR sine prosjekter som alminnelige retningslinjer til skolen. En av mine informanter var involvert både i Grunnskolerådets prosjekt og i utformingen av M87. Når M87 kom, videreførte den mange av intensjonene som lå i M74 og var i utgangspunktet å forstå som en revisjon og en fornyelse av M74. Mye av det grasrotaktige utviklingsarbeidet og de erfaringene de høstet gjennom prosjektene, fikk nå en ytterligere programmatisk form. I M87 blir arbeidsplaner nevnt som et verktøy for elevens medinnflytelse og ansvarliggjøring i forhold til egen læring. Planlegging som ferdighet både for elever og lærere blir løftet fram gjennom M87, og til dette knyttet arbeidsplaner. I større grad enn M74 var M87 opptatt av likeverdig og tilpasset opplæring på generelt grunnlag. *Informant 6* mener at arbeidsplaner kommer inn for full tyngde på 90-tallet som følge av et økende krav om tilpasset opplæring.

Selv om en på 70-tallet var vitne til at progressive tanker om skole og utdanning bredte om seg, så ser det ut til at mye av den helhetlige tenkningen rundt praksisene først og fremst var lokalisert til de miljøene rundt de første nettverksskolene i prosjektene *integrert dag/ELMID*. De fleste av disse første skolene var barneskoler. Andre skoler og lærere var nok ganske upåvirket, slik som OMI-prosjektet påpeker, mens mange etter hvert adopterte enkeltelement fra den progressive pedagogikken. På kort sikt fikk ikke ideene og praksisene som preget den progressive retningen og GSR sine prosjekt gjennomslag som en dominerende skolediskurs. Både i praksisfeltet og blant en del av ekspertisen var det tvert imot ganske mye kritikk der det ble satt spørsmålstejn både ved kunnskapsgrunnlag og metoder. Over tid ser vi imidlertid at arbeidsplanen og andre av 70-tallets progressive metoder har overlevd og bredt om seg, og har - til dels i modifiserte og korrigerede former - blitt vanlige praksiser i dagens klasserom, spesielt i barneskolen.

Inn i vårt årtusen ser *Informant 6*, i likhet med Klette (2007a) arbeidsplaner som en faglig-pedagogisk konsekvens av individualiseringen; av individets rett, individets valg og individuelt tilpasset opplæring. Hun lurer på om slike individuelle arbeidsmåter har blitt fremmet i skolen av *gode rektorer - som har begrenset faglig pedagogisk kompetanse*. (Informant 6:782)

### ***En praktisk løsning?***

Vi har nå fått et mer praksisnært bilde av den tiden arbeidsplanen oppsto i. Informantenes beretninger er samstemte. De forteller om økt oppmerksomhet på læringsmiljøet, og om samarbeid og utviklingsarbeid med det mål for øye å involvere elevene, legge til rette for medbestemmelse og elevenes egen styring med læringsarbeidet. De forteller om et fortsatt stort kunnskapsfokus, om idealisme, om vilje til å skape noe nytt og å forbedre seg som yrkesutøvere. De synes det var ei givende og spennende tid der de fikk lov å bygge de nye praksisene med utgangspunkt i behov og idealer de selv opplevde. Det skinner igjennom at flere av dem synes epoken har kommet urettmessig i vanry. Men de forteller også om utfordringene, fallgruvene og de utilsiktede virkningene, spesielt etter hvert som de nye metodene møtte de mer konvensjonelle skolens praksiser. Informanten forteller om kurs og andre aktiviteter på grasrotnivå for å få inspirert andre til å ta i bruk de nye ideene. På mange måter kommer det fram at arbeidsplanen var en praktisk løsning på praktiske problemer forbundet med nye styringspraksiser og deres idealer.

Det er på flere vis en *ny lærer* som står fram på 70-tallet, og i informantenes beretninger sies det også noe om hvilke ferdigheter og måter å være på som ble søkt fremmet eller forutsatt både med tanke på lærer og elev. Den *nye elevens* ønskede egenskaper og ferdigheter gjaldt planlegging, å kunne arbeide selvstendig og samtidig samarbeide, en elev som kunne skaffe seg oversikt og orientere seg, en som hadde vurderingsevne, selvinnsikt og egendisiplin i forhold til å drive sitt eget (lærings-) arbeid. Disse egenskapene eller ferdighetene behøvdtes for å være i stand til å møte det framvoksende læringsidealet; det å *lære å lære*.

Denne historiske gjennomgangen skal nå videre kompletteres med en undersøkelse av avhandlingens "hovedrolleinnhaver", selve arbeidsplanen, i eldre og nyere utgaver.

### 4.3 Arbeidsplandokumentene

I denne delen av avhandlingen presenteres arbeidsplanene som dokument. Som jeg forklarte i avhandlingens metodedel, henger denne delen sammen med en analyse gjort i prosjektets tidlige fase (høsten 2008) av et utvalg arbeidsplaner fra flere grunnskoler over hele landet. Ut fra denne innledende analysen valgte jeg ut mine to eksempelskoler og klasser, som jeg videre fulgte opp med observasjoner og intervju.

Den innledende klassifiseringen ga overgripende kjennetegn ved arbeidsplaner med hensyn til innholdskategorier og utforming. De fleste planene sa noe om en *organisering* og en *tidsstrukturering* av skoledagen, skoleuka, heimearbeid og skolearbeid. Videre viser planene at de på noen måte *ordnet* og *strukturerte fagenes innhold* og *arbeidsmåter*. Her inngikk for flere skolars vedkommende en differensiering av øvelser og oppgaver og konkretisering av mål i fagene. I varierende grad sa planene noe om *egenvurdering* og *ferdigstillelse* av arbeidet. De fleste planene hadde punkt som var relatert til *foreldrekontakt* eller *foreldredeltakelse*.

Mine to eksempelskoler plasserte seg i hver sin ytterkant i forhold til planenes kategorier eller innholdskjennetegn. Dette dreide seg om organisering av uka, om mål, om mulighet for differensiering (sporvalg) og i forhold til rutiner rundt ferdigstillelse av arbeidet. Slik som planene så ut da jeg fant dem på internett høsten 2008, var det stor forskjell skolene/klassene i mellom når det gjaldt antall arbeidsplantimer på ukeoversikten. Da jeg kom inn i skolen og fikk sett praksisen, viste det seg at forskjellen var mindre.

I det følgende skal jeg etter hvert presentere arbeidsplanene fra mine to eksempelskoler/klasser. Her vil min framstilling være preget av at jeg har erfart bruken av planen i praksis, det vil si at jeg har hatt tilgang til prosessene rundt planene ved å være der å observere og intervjuere deres brukere. I noen grad vil det en kan lese ut av planens tekst bli kommentert med erfaringene fra praksis.

Først er det to planer gjengitt i et av Grunnskolerådets informasjonshefter som framlegges. Slike historiske planer kan ses som en krystallisering av hendelser og forhold som i dette tilfelle ligger over 30 år tilbake i tid (jf Miller 1997a). Nå i ettertid har vi ikke tilgang til konteksten planene ble utformet og brukt i, men ordbruk og innholdselement gir spor videre til tenkningen rundt planene, til den materielle



konteksten og til andre praksisformer. I dette tilfelle kan de gjengitte planene ses i sammenheng med resten av mitt materiale fra samme tidsrom (f eks Grunnskolerådets informasjonshefter), samt at planen for mellomtrinnet er den som gjelder i Grunnskolerådets informasjonsfilm omtalt i forrige delkapittel.

Jeg har tatt arbeidsplandokumentene inn i teksten, og hver enkelt plans framtoning og innhold blir gjennomgått og diskutert. Jeg vil også kontrastere planene mot hverandre og diskuterer likheter og endringer over tid.

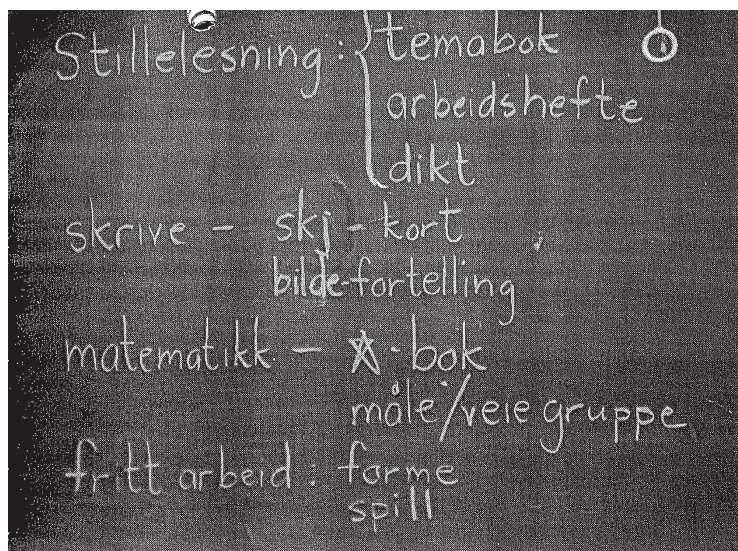
Med Goodlads læreplannivåer (Engelsen 2006), kan en nasjonal læreplan som LK06 deles inn i flere nivå, der det første nivået er ideenes læreplan, det vil si ideene som har inspirert og skapt planen. Det andre nivået er den formelle læreplanen, altså det konkrete dokumentet. Arbeidsplanene som er i bruk i skolen kan relateres til flere nivå i en slik tenkning, blant annet i forhold til det tredje nivået der læreplanen blir oppfattet og danner for læreren utgangspunktet for videre planlegging i skolen (den oppfattede læreplanen), videre til nivået der læreplanen blir gjennomført (den operasjonaliserte læreplanen) og sist til nivået der læreplanene blir erfart – av elev, foreldre og andre i samfunnet (den erfarte læreplanen). Arbeidsplanene er først og fremst et dokument laget av læreren, men kan innebære forskjellige grader av elevmedvirkning. Denne rekken av nivåer i en slik forståelse av hva en læreplan er, kan vi knytte til det Miller (1997a) sier om styringens relasjon til institusjonelle tekster. Styringsdeltakelse er både å utforme policy-tekster og å ta dem i bruk, også for elevene, samtidig som disse tekstene går inn i og styrer relasjoner mellom aktører.

Dagens arbeidsplanbruk er ikke fremmet som en anbefalt arbeidsform i skolens styringsdokumenter. Dette er for så vidt i tråd med dagens metodefrihet. 70-tallets arbeidsplanbruk var, som vi så i den historiske gjennomgangen (delkapittel 4.1.), en del av en omfattende satsing på metoder og arbeidsmåter fremmet gjennom Grunnskolerådets forskjellige prosjekter for å oppfylle mønsterplanenes intensjoner. I mellomtiden har M87 anbefalt arbeidsplaner, mens L97 ikke er konkret om arbeidsformen.

#### 4.3.1 Arbeidsplaner på 70-tallet

For å illustrere 70-tallets arbeidsplanbruk, tar jeg utgangspunkt i to planer bevart for ettertiden i et hefte utgitt av Grunnskolerådet i 1982 om organisering av skolens læringsmiljø (Grunnskolerådet 1982a). Disse to planene viser noe av mangfoldet av arbeids- og ukeplaner som skolene benyttet på 70- og 80-tallet. I andre rapporter og hefter utgitt av GSR finnes andre eksempler på planer. Videre sto lærerne ved den enkelte skole ganske fritt i å utforme arbeidsplanene for sine klasser. For de lavere klassetrinnene kunne planene bli skrevet på et hjørne av tavla eller på et stort ark eller flip-over, eller i form av et ark på elevens pult. Det ble laget individuelle planer i et samarbeid mellom lærer og elev, gjerne ut fra en ramme eller et forslag fra læreren. Både de historiske planene og nåtidens har det til felles at de er hverdagslige artefakter som i liten grad er tatt vare på for ettertiden. Sammenholdt med det mine informanter forteller, ser planene gjengitt i informasjonsheftet ut til å være realistiske varianter av mangfoldet av arbeids-/ukeplaner.

#### En arbeidsplan for lavere klassetrinn



Dette eksemplaret av en arbeidsplan er tatt vare på for ettertiden i form av et fotografi av en plan skrevet på ei tavle. Planen kan ikke direkte sammenlignes med de planene jeg har fra dagens klasserom, da den gjelder et lavere klassetrinn, men planen illustrerer og kan sammenholdes med det informantene forteller om den gradvise opplæringen og de mer dynamiske sidene av bruken, da denne planen gjelder for et kortere tidsrom. I informasjonsheftet heter det at arbeidsplaner på de laveste klassetrinnene organiserer arbeidet for kortere tidsrom, for en time eller opp til en dag, og at tidsspennet for det selvstendige arbeidet ble utvidet etter hvert. Teksten viser at planen sannsynligvis gjelder et stykke uti første klasse eller for en andreklasse, da den forutsetter et visst nivå på leseferdighetene.

Planen det her er snakk om ser ut til å *organisere* arbeidet i hele klassen for noen få skoletimer, noe som sannsynligvis tilsvarte en skoledag for de laveste trinnene i byskolene på den tiden. Planen lister opp fire hovedgjøremål relatert til *kunnskapsinnholdet*; *stillelesing*, som også innebar arbeid i temabok, arbeidshefte og dikt, *skrivning* med skj-kort og bildefortelling, *matematikk* i stjerne-bok og i måle/veiegruppe og til slutt *fritt arbeid* som beskrives med *forme* og *spill*. Planen lister opp gjøremålene i rekkefølge, men sier ikke eksplisitt i hvilken rekkefølge oppgavene skal tas. Muntlige beskjeder fra læreren ga nok nærmere anvisninger. En annen lignende plan i samme hefte har nummerert rekkefølge på oppgavene.

Denne planen legger vekt på fag og ferdigheter som lesing, skrivning og matematikk. Estetiske aktiviteter (*forme*) er lagt til fritt arbeid. Her ser det ut til at elevene kan velge selv innenfor anvisningene *forme* og *spill*. *Arbeidsmåtene* vi får inntrykk av gjennom planen ser ut til å være *individuell* arbeid med et stort innslag av *skriftlighet*. I matematikk vises det til noe som heter måle/veie-gruppe, som sannsynligvis er en *praktisk* aktivitet i *gruppe* kanskje ved en matematikkstasjon eller matematikk-krok, utstyrt slik at elevene skal få konkrete erfaringer med deler av faget. Fritt arbeid viser til praktiske og sosiale læringsaktiviteter. Planen sier ingenting om *heimearbeid/lekser*.

I denne enkle planen omtales ikke *mål* for arbeidet, hvordan arbeidet *avrundes/oppsummeres* eller *vurderes*. Den angir heller ingen *nivådifferensiering/tilpasning* eller *metodisk differensiering/tilpasning*. En slik enkel plan, skrevet for hand og på tavla, kan

tenkes som en fleksibel måte å planlegge på. Det kan være at flesteparten av elevene følger denne planen, mens enkeltelever har en egen tilpasset plan, f eks en håndskrevet plan fra læreren liggende på pulten. Dette fortelles det om som en mulighet i teksten som ledsager ukeplanene i heftet, og som også nevnes av mine informanter.

Kort oppsummert, denne planen beskriver i stor grad fra lærerens side skoledagens *hva* og *hvordan*, mens eleven ser ut til å ha en viss innflytelse på tidsbruken og når oppgavene skal gjøres (rekkefølgen). Det ser ut til at planen omfatter hele klassen, men at det gjelder en individualisering i hva som gjøres når og at det åpnes for individuelle valg i noen aktiviteter.

## En arbeidsplan for 4. klasse<sup>107</sup>

### ARBEIDSPROGRAM

Denne uka skal vi arbeide med et nytt program.

Dere får også denne uka arbeide mye på egen hånd med forskjellige oppgaver.

De timene dere skal bruke til å arbeide på egen hånd, skal vi sammen merke av på planen her:

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1	Om programmet	Kr. dom	Matematikk	Fritt arbeid	Fritt arbeid
2	Fritt arbeid	O-fag		Fritt arbeid	Mat. prøve
3		Fritt arbeid	Fritt arbeid	Fritt arbeid	Kr. dom
4				Engelsk	O-fag
5	Fritt arbeid	Fritt arbeid		Engelsk	Fritt arbeid
6				Fritt arbeid	Samtale Korttime

1. Sett opp timeplanen sammen med læreren.
2. Merk av på kontrollskjemaet hvor mange timer du bruker til hvert fag.
3. Før på kontrollskjemaet hva du gir deg selv i hjemmelektur hver dag.

Denne planen er den samme som læreren og klassen i informasjonsfilmen fra GSR/Kristiansand lærerhøgskole benytter. I filmen vises og omtales lærerens arbeid med å forberede planen og hvordan planen brukes i klassen. Denne planen, som også er funnet i heftet fra Grunnskolerådet (1982a), ser ut til å være en plan som elev og lærer skal ta utgangspunkt i når de i fellesskap planlegger elevens eget arbeid. Planen skal i sin ferdige form *organisere* en hel uke, og gjelder for 4. klasse (jf informasjonsfilmen). På planen er det avmerket noen fastlagte fag og tema og de

<sup>107</sup> Tilsvarende dagens 5. klasse


fagene som angis til bestemte tider er matematikk, engelsk, kristendom og o-fag (orienteringsfag). Et sentralt fag som norsk er f.eks. ikke å finne blant de fagene som har faste tidspunkt. I mitt materiale beskrives norskfaget som et fag som kan kobles med o-fag. Uka starter med en felles gjennomgang av ukas program og avsluttes med samtale/kosetime, der vi i filmen får opplyst at samtalen dreier seg om hvordan uka har gått med hensyn til arbeidsplanen. Samtalen er da en *avrunding/oppsummering* og en *vurdering* av uka.

*Kunnskapsinnhold* og *arbeidsmåter* i disse fagene er ikke omtalt nærmere. En stor del av uka er satt av til det som her heter *fritt arbeid*. Av teksten som følger denne planen, kan det forstås slik at fritt arbeid består av selvstendig arbeid som skal planlegges i fellesskap av lærer og den enkelte elev. *Fritt arbeid* åpner for at *oppgavene, innholdet og arbeidsmåtene tilpasses* grupper av elever eller den enkelte elev. Planen ser ut til å være noe bearbeidet til presentasjonen i informasjonsheftet, i de korte glimtene vi får av planen i filmen er ukesoversikten omkranset at oppgaver- og aktivitetsforslag i flere fag som elevene *kan velge fra*.

Planen sier ingenting om *mål* eller *heimearbeid/lekser*. I filmen sies det at elevene er med på å sette mål for uka. I teksten som følger planen og i informasjonsfilmen vises det til et kontrollskjema der hver elev skal føre opp hvor mange timer hun/han bruker til hvert fag og hva eleven gir seg selv i heimelekse.

#### 4.3.2 Arbeidsplaner 2009

#### Uke-/arbeidsplan 6. trinn Nes skole uke 8

Ukeplan for 6A uke 8					
	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.30-9.15	Norsk	Musikk	RLE	Natur- og miljøfag	Ski-aktiviteter
9.15-9.45		FYSAK	Norsk	Lesestund	I skolegården
10.00-11.00	Samfunnsfag	Norsk	Matte	Amfi	Film i amfi
11.30-12.15		Engelsk	K og H/ Mat og helse	Fri	
12.15-12.45	Matte	Natur- og miljøfag			
13.00-14.00					
<b>Lekser</b>	Matte: Velg fem oppgaver i fargevelgeren  Leselekse: s.179-180	Engelsk: Read and translate page 68, Øv på gloser  Leselekse: s.180-181	Norsk: Gøy med norsk s.181 oppgaver  Leselekse s.182-183	Gjør ferdig A-plan.  Leselekse s.184-185	<b>God vinterferie!</b> 

Ordenselever:

Informasjon:

- "Arbeidsplaner i skolen": Denne uka er Heidun Oldervik fra NTNU sammen med oss for å observere klassens bruk av ukeplaner.
- Husk å skrive i leseheftet til elevene hver dag.
- Skiaktiviteter i skolegården fredag. Husk smurte ski, merket utstyr og grillmat
- Vinterferie i uke 9

108

<sup>108</sup> Fra originalen har jeg fjernet lærers navn, e-post adresse og telefonnummer. Dette sto nederst på siden. Har også tatt bort navn på ordenselever

**Arbeidsplan:**

<b>Matematikk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pluss grunnbok 6A: Stor repetisjon. Side 231-353</li><li>• Velg minst 25 oppgaver.</li><li>• Ny bok i uke 10, (Pluss 6b)</li><li>• *Flere oppgaver i fargevelgeren</li></ul>
<b>Norsk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Haugstad: Gøy med norsk 6 les s.179-186</li><li>• Arbeidsbok s. 56-57</li><li>• Språket ditt s.22, oppgave 57 og 58</li><li>• Lesebok s.178, lag en fantasifortelling. Minst tre sider i arbeidsboka di. Lag tankekart først.</li><li>• Penskrift: 1.vers av ukas sang i norskboka di</li><li>• *stillelesning</li></ul>
<b>Samfunnsfag</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Midgard 6: Middelalderen i Norge s.120-124</li><li>• Oppgave 1 og 6-13 s.125</li><li>• *Oppgave 2,14-16 s.125</li><li>• *Lag ei fin middelaldertegning</li></ul>
<b>Natur- og miljøfag</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yggdrasil 6:" Uten mat og drikke duger helten ikke."</li><li>• Side 138-143</li><li>• Gjøreoppgave 1,2 og 4 s.143</li><li>• Huskeoppgave s.143</li><li>• Gruble 8-11 s.143</li></ul>
<b>Engelsk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Textbook page: 68-71 Let's read.</li><li>• Workbook page:54-57</li><li>• Gloser page 147. Fra telly-book shelves</li></ul>
<b>RLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortell meg mer 6 s.112-115</li><li>• Fra begravelse tom samfunns huset</li><li>• Skriv 5 faktasetninger fra sidene du har lest</li></ul>
<b>Gym</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aktivitetsdag fredag</li></ul>
<b>Musikk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ukas sang: Velvet - Savoy</li><li>• Vi øver på instrumenter og spiller "Grevling i taket"</li></ul>
<b>Kunst- og håndverk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sløyd</li><li>• Maling</li><li>• Brodering</li></ul>
<b>Mat og helse</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ta med forkle</li><li>• På kjøkkenet: Pizza</li><li>• Arbeidsbok s.36 og 37</li></ul>



**Uke-/arbeidsplan 6. trinn Nes skole uke 13**

109

**Ukeplan for 6A uke 13**

	<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>
8.30-9.15	Musikk Norsk	Norsk	RLE	Musikk Natur- og miljøfag	Matte
9.15-9.45		FYSAK	Norsk		
10.00-11.00	Samfunns- fag	Norsk	Matte	Amfi	Samfunns- fag
11.30-12.15		Engelsk			
12.15-12.45	Matte	Natur- og miljøfag			Gym
13.00-14.00					
<b>Lekser</b>	<b>Matte:</b> Oppgave 9-12 s.40  <b>Leselekse:</b> s.208-209	<b>Engelsk:</b> Read/translate page:92 Øv på glosor  <b>Leselekse:</b> s.213-214	<b>Norsk:</b> Penskrift  <b>Leselekse</b> s.215-216	Jobb med A-plan slik at u blir ferdig i løpet av fredag. Øv på ukeslutt-prøve <b>Leselekse:</b> s.217-218	<b>God helg!</b>

**Ordenselever:**

**Informasjon:**

- Husk foreldresamtaler denne uken!
- Vi skal ha framføring i amfiet 26.mars. Klassen skal spille "Tre små kinesere", og 3.klassingene skal synge. Kom gjerne innom torsdag kl.10.30
- Husk å skrive i leseheftet til elevene hver dag.
- Heidun Oldervik fra NTNU kommer fredag 27.mars.

<sup>109</sup> Fra originalen har jeg fjernet lærers navn, e-post adresse og telefonnummer. Dette sto nederst på siden. Har også fjernet navn på ordenselever.

**Arbeidsplan:**

<b>Matematikk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Multiplikasjon med brøk:</li><li>• Oppgave 74-79 og 84-90 s.24-27</li><li>• Øveark: Hoderegning 3.</li><li>• *Oppgave 80-83 s.25</li></ul>
<b>Norsk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gøy med norsk 6, les s.208-218</li><li>• Gøy med norsk 6 s.209 oppgave 1-3</li><li>• Gøy med norsk 6 s.211, skriveoppgave</li><li>• Arbeidsbok s.62</li><li>• Språket ditt s.29. oppgave 86, 87, 88.</li><li>• *Stillelesning</li></ul>
<b>Samfunnsfag</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Midgard 6: Samene i middelalderen s.132-133</li><li>• Huskeoppgave 36-39 s.135.</li><li>• Gjøreoppgave.17-18</li><li>• *Gjøre oppgave 16</li></ul>
<b>Natur- og miljøfag</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Prosjekt:</b> Alkohol, tobakk og sniffing</li></ul>
<b>Engelsk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Textbook page 92-95.</li><li>• Workbook page 72-76.</li><li>• Word to learn page 147(The great fire).</li></ul>
<b>RLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortell meg mer 6: Det nye testamente</li><li>• Side 126-129 (De 10 bud)</li><li>• Oppgave 7 s.131</li></ul>
<b>Gym</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aktiviteter i gymsal.</li></ul>
<b>Musikk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ukas sang:</li><li>• <b>Vi øver til amfisamling. Mandag og torsdag blir øvingsdager.</b></li></ul>
<b>Kunst- og håndverk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sløyd</li><li>• Påskeforming</li></ul>
<b>Mat og helse</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ta med forkle.</li><li>• På kjøkkenet: Skuffkake til kantine og grønnsaksuppe.</li><li>• Arbeidsbok s.62 og 63</li></ul>

Oppholdet mitt ved Nes skole fordelte seg på to uker, uke 8 og uke 13. Jeg har i denne sammenhengen valgt å fokusere på planen for uke 13, da den framstår som mest typisk for denne klassens planer<sup>110</sup>.

Det første vi ser er at det er en tosidig plan. Side 1 inneholder en oversikt over uka, benevnt *ukeplan*. Der ser vi fagene fordelt utover dagen/uka og faste dager for lekse i matte, engelsk og norsk. Med leselekse hver dag, kommer skolens satsing på denne grunnleggende ferdigheten fram.

I kolonnen for torsdag ser vi under *lekser* en oppfordring om å arbeide med arbeidsplanen slik at eleven blir ferdig i løpet av fredag. Her overlates det til elev (og foreldre) å vurdere hvor mye arbeid som må gjøres med arbeidsplanen tidligere i uka for å bli ferdig i løpet av fredagens tre første skoletimer.

Det er i utgangspunktet ingen *arbeidsplantimer* på denne oversikten. I praksis viste det seg at timestrukturen med faginnhold løste seg opp utover i uka, slik at timene gjerne ble innledet med en felles gjennomgang av nytt fagstoff/felles problem i det timeplanfestede faget, men så jobbet elevene ganske fritt med arbeidsplanen etterpå, slik at flere elever arbeidet med andre fagområder enn faget som er angitt på ukesoversikten.

Videre opplyses det på denne oversikten over uka hvem som er ukas ordenselever og deretter følger informasjon spesielt rettet mot foreldre. I informasjonens tredje punkt blir foreldrene påmint å skrive i elevenes lesehefte. Rettet mot heimen er også opplysningene på første side med lærerens navn, e-postadresse, mobilnummer og opplysninger om arbeidstid.

Planens andre side har betegnelsen *arbeidsplan*. Denne planen er en oppstilling av arbeidet som fortrinnsvis skal gjøres på skolen, men som også må følges opp heime, slik at elevene blir ferdig med planen i løpet av uka.

Dette er en plan *laget av lærer*, der det i utgangspunktet er få valgmuligheter for elevene. Stjerne (\*) betyr fordypning eller ekstraarbeid, altså et tilbud eller påbud til de som arbeider fort eller trenger ekstra utfordring. Bli noen ferdig med arbeidsplanen til fredag eller tidlig på fredag, er disse oppgavene en mulighet for sysselsetting. I tillegg *individualiseres* arbeidsplanen av og til med redusert

---

<sup>110</sup> Det spesielle med uke 8 er redegjort for i kapittel 3


arbeidsmengde/vanskelighetsgrad til de som strever med skolearbeidet. Som nevnt kan elevene utover i uka selv delvis bestemme *når* de vil arbeide med de forskjellige oppgavene på planen, altså en viss *medbestemmelse* eller *valgfrihet*.

I noen av fagene, f eks matematikk og samfunnsfag, blir ukas tema/faginnhold opplyst. For en stor del vises det til arbeidsoppgaver i form av angivelse av bok og oppgavenummer, og til dels aktiviteter som *aktiviteter i gymsal, sløyd og påskeforming*. Vi kan f eks ikke lese ut av norskplanen hva tema og faginnholdet for denne uka er. Vi ser heller ikke av planen hva slags arbeidsmetoder det legges opp til. Variasjon i arbeidsmetoder ser ut til å være "opp til" lærebokas oppgaveformuleringer og til beskjeder gitt av lærere i timene. Planen sier ingenting om mål for arbeidet. Fredag formiddag avrundes ukas arbeid med en ukesluttprøve, med spørsmål og oppgaver fra ukas gjennomgåtte pensum. Planen legges ut på skolens heimeside gjerne torsdag eller fredag uka før, og gjennomgås ganske detaljert i ukas første time.

Uke-/arbeidsplanen til denne klassen kan først og fremst leses som en plan som organiserer og fordeler fag og oppgaver utover uka, fordelt på skolearbeid og heimearbeid, der noe av dette arbeidet blir tilpasset den enkelte.

Uke-/arbeidsplan 6. trinn Borg skole uke 14

BORG SKOLE		ARBEIDSPLAN for 6. trinn TRINN - UKE 14 (uke 1)				
	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
8.15	X	X	6D: Mat og helse 6A,6B,6C,6E: X	6A: Mat og helse 6B,6C,6D,6E: X	X	
9.00	X	X			X	
9.45	friminutt					
10.00	X	U2 og U4: Gym	6D: Mat og helse 6A,6B,6C,6E: X	6A: Mat og helse 6B,6C,6D,6E: X	X	
10.45	X	U1 og U3: X		X	X	
11.30	matpause					
12.00	friminutt					
12.30	X	U1 og U3: Gym	X	X	X	
13.15	FRI	U2 og U4: X	FRI		X	



**Info:**  
Denne uka har vi besøk av doktorgradstudent Heidun Oldervik (viser til brev som er sendt hjem tidligere).  
På tirsdag har U4 og U1 svømming, husk bade- og dusjttøy.

**Vi ønsker alle en riktig god påskeferie**

**Engelske gloser:**  
**Spør 1 og 2:**  
who - hvem, where - hvor, what - hva  
why - hvorfor, when - når,  
how - hvordan.

BORG SKOLE		ARBEIDSPLAN for 6. -TRINN - UKE 14 (uke 1)		
	SPOR 1	SPOR 2	FORDYPNING	
MATTE	<b>MÅL: Skal lære å finne en brøkdell av noe.</b>			
	<input type="checkbox"/> Gjør side 40 og oppgave 6.106-6.108 på side 62 i Multi b.	<input type="checkbox"/> Gjør side 40, 62 og oppgave 6.114 og 6.115 på s. 63 i Multi b.	<input type="checkbox"/> Gå inn på Multi 6 og øv på brøk. Lenke på Fronter trinnrom 2003 eller: <a href="http://www.gyldendal.no/multi/Multi%206/">http://www.gyldendal.no/multi/Multi%206/</a>	
NORSK	<b>MÅL: Skal vite forskjellen på vær, vært, hver og hvert, godt og gått, hente og hendte, skyldte og skylle.</b>			
	<input type="checkbox"/> Øveark A, spor 1 <input type="checkbox"/> Øveark B, spor 1- må ikke gjøres før onsdag!	<input type="checkbox"/> Øveark A, spor 2 <input type="checkbox"/> Øveark B, spor 2- må ikke gjøres før onsdag!	<input type="checkbox"/> Skriv en liten fortelling hvor du bruker alle ordene vi skal lære denne uka ( se læringsmål)	
ENGELSK	<b>MÅL: Skal kunne de engelske spørreordene og også ha kjennskap til omskriving med to do i spørsmål.</b>			
	<input type="checkbox"/> TB s 83. Øv deg på å lese <input type="checkbox"/> Lær spørreordene som er gloser denne uka. <input type="checkbox"/> Lag et spørsmål med hvert spørreord. Skriv i skriveboka	<input type="checkbox"/> TB s 83. Øv deg på å lese <input type="checkbox"/> Lær spørreordene som er gloser denne uka. <input type="checkbox"/> Lag to spørsmål med hvert spørreord. Skriv i skriveboka.	<input type="checkbox"/> Arbeidsark med spørsmål	
NSM/TEMA	<b>MÅL: Kjenne til ulike energiformer.</b>			
	<input type="checkbox"/> Les side 26 - 29 i lilla Gaia <input type="checkbox"/> Oppgave 7, 8 og 9 s. 35 i Gaia <input type="checkbox"/> Faktaspm. 1, 2, 3 og 4. S. 34 i Gaia.	<input type="checkbox"/> Les side 26 - 29 i lilla Gaia <input type="checkbox"/> Oppgave 7, 8, 9 og 10 s. 35 i Gaia. <input type="checkbox"/> Oppgave 11 s. 35 <input type="checkbox"/> Faktaspm. 1-6 s. 34 i Gaia	<input type="checkbox"/> Grubleoppgavene s. 33.	
RLE	<b>MÅL: Skal vite at pesach er jødernes påske</b>			
	<input type="checkbox"/> Broene s 122 - 123. Les grundig <input type="checkbox"/> Lag et vennediagram over jødisk-og kristen påskefeiring	<input type="checkbox"/> Broene s 122 - 123. Les grundig <input type="checkbox"/> Lag et vennediagram over jødisk og kristen påskefeiring		
SOSIALT	<b>Ro og orden i garderoben.</b>			

Borg skole sin plan er også tosidig. Benevnelsen arbeidsplan brukes for hele planen. Første side har et timeplanlignende oppsett, men her er bare spesielle aktiviteter i løpet av uka merket av, f eks når undervisningsgruppene skal ha ”gym” og hvilken gruppe som skal ha ”mat og helse”. Altså ingen fordeling av fag på timer. Førsteintrykket kan derfor være at her har klassen/trinnet ingen spesiell timeplan. Oppholdet i klassen viste noe helt annet, hele trinnet på nærmere 90 elever hadde det jeg vil kalle en ganske rigid timeplan<sup>111</sup>, der timer og lærerplassering var biter i et komplisert puslespill som også skulle gå opp med bruk av spesialrom. På denne planen sto det avmerket timer til arbeid med arbeidsplanen. Antallet arbeidsplantimer så ut til å variere med de forskjellige gruppene og i de forskjellige ukene (om det var *uke 1* eller *uke 2*), men lærer opplyste at de hadde ca 3 arbeidsplantimer pr uke. På denne førstesida finner vi ellers praktisk informasjon til foreldre, men ingen kontaktopplysninger.

Planens andre side er en matrise der fagene er listet opp vertikalt, mens *sporvalg* er i de horisontale kolonnene. Sporvalgene er betegnet som *Spor 1*, *Spor 2* og *Fordypning*. Spor 1 har de færreste oppgaver/letteste vanskelighetsgraden. I noen av fagene ser det ut til å være liten forskjell på mengde/vanskelighetsgrad mellom de forskjellige sporene. *Fordypning* er ekstraoppgaver. Foran de forskjellige arbeidsoppgavene er det ei rute for avkrysning når en er ferdig.

Et særpreg ved denne planen er at ukas mål for fagene er oppført, samt ukas sosiale mål. Gjennom målene får vi også vite mer konkret hva som er ukas tema og innhold i de enkelte fagene. Vi kan lese en viss variasjon i arbeidsmetoder ut av planen. Det står f eks *les grundig*, *skriv*, *lag et venndiagram*, samt en mulighet til å *øve brøk på PC/internet* som fordypning.

På arbeidsplanen for Borg skole står det ingenting om lekser. Gjennom oppholdet i klassen erfarte jeg at arbeidsplanen også gjaldt heimearbeidet, og at lærerne i timene på skolen ga oppgaver som ikke står på arbeidsplanen.

Å velge mellom ”sporene” kan i utgangspunktet se ut til å være en del av elevenes *medbestemmelse* eller *valgfrihet*. Dette ble imidlertid avkrefte av lærer og elever i intervju; dette styrte læreren. Den største medvirkninga i praksis hadde

---

<sup>111</sup> Se vedlegg 1

elevene i forhold til fordelingen skolearbeid vs heimearbeid/lekser, dvs *når* planens oppgaver skal gjøres. I og med at det var egne arbeidsplantimer på skolen, kunne mye av arbeidsplanen gjøres der og til dels i de ordinære timene. Det som måtte gjøres heime var i utgangspunktet opp til elevene å fordele og beregne, men noen fikk tett oppfølging av læreren i dette.

Planen legges ut på skolens heimeside og planen ble gjennomgått i starten av uka med tanke på spesielle aktiviteter og ukas mål. Ukas arbeid ble oppsummert i slutten av uka, der måloppnåelse sto i fokus.

Dette kan sies å være en tydelig plan i forhold til arbeidsoppgaver, innhold og mål for læringsarbeidet. I liten grad organiserer den *tid*. Den synliggjør en individualisering i form av sporvalg.

#### **4.3.3 Hva inviterer planene til å se?**

Prior (1997) sier at en tekst instruerer oss om hvordan vi skal se verden, altså at teksten gir noen begreper og redskap for hvordan verden skal tolkes og hvordan det skal handles. Dette skjer når elever bruker arbeidsplanen, og når jeg som forsker skal gå inn i konteksten der arbeidsplaner brukes. Begrepsbruken i planene og omtalen av dem synliggjør i tillegg hvordan det tenkes om planene, og deres funksjon og betydning.

70-tallets arbeids-/ukeplaner ble nesten konsekvent kalt *arbeidsprogram*, slik er det også i omtalen av arbeidsplanene i heftet. Mine informanter fra 70-tallet bruker også begrepet *program*, og i informasjonsfilmen er betegnelsen *ukeprogram*. *Program* er et synonym til *plan*, begrepene kan forklares med hverandre, men begrepene har også forskjellig bruk og betydning. Umiddelbart kan en *plan* synes mer uforpliktende, som et forslag og en oversikt, mens et *program* antyder en større forpliktelse og en agenda, og gir noen politiske og oppbyggelige overtoner<sup>112</sup>. På engelsk er begrepet *programme* et synonym for *curriculum* eller *syllabus*, to begreper som ofte oversettes til *læreplan*, men som ikke har sitt norske tilsvar helt og fullt. At *program* etter hvert blir *plan* i en norsk kontekst, kan ses som logisk i den forstand at arbeidsplanen f.eks kan

---

<sup>112</sup> Assosiasjonen går til begrep som partiprogram, etterkrigstidas store gjenoppbyggingsprogram, Sovjetstatens program osv.

forstås som en operasjonalisert eller erfart *læreplan* (jf Goodlad). I Grunnskolerådets publikasjoner brukes *program*, mens M87 introduserer begrepet *arbeidsplan*. Det er begrepet plan, i form av arbeidsplan eller ukeplan som har fulgt fenomenet videre fram mot vår tid.

Bruken av begrepet *arbeid* er også interessant i denne sammenheng. I skolens dagligliv og i samtaler om skolen tas arbeidsbegrepet ofte i bruk, som skolearbeid, heimearbeid, arbeidsvaner, arbeidsoppgaver osv. H.H. Marshall (1988; 1990) diskuterer i to artikler *workplace*-metaforen i klasseromsforskning, og mener at begrep og metaforer som relateres til arbeidslivet skygger for å utforske skolens særegne kvaliteter som en arena for *læring*. H.H. Marshall setter begrepet brukt i skolen i sammenheng med den protestantiske arbeidsetikk og med en økonomisk tenkning, spesielt relatert til tradisjonell industriell eller en mekanisk organisering av arbeidet.

Setter vi 70-tallets oppkomst av arbeidsplanmetodikk inn i en arbeidslivssammenheng, ser vi forbindelsen til en mer organisk organisering og tenkning om arbeid, med ideal om arbeideren som selvstendig, ansvarlig, fleksibel og dermed effektiv. Arbeidsplanen i bruk på 70-tallet kan ses å reflektere denne nye tenkningen omkring arbeid, slik som foreslått i avhandlingens kapittel 4.1. Informasjonsfilmen viser hvordan elevene oppmuntres til selv å sette seg mål for arbeidet, til å fordele arbeidet utover uka og ved ukesslutt vurdere hvordan det har gått.

I rapporteringen om arbeidsplanbruken i dagens skole påpekes en aktivitetsorientering framfor en læringsorientering (Klette 2007a). Fra 70-tallets medvirkning fra elevens side til dagens plan laget av lærer, ser det ut til at det har skjedd en mekanisering i bruken av planen, der spesielt elevenes involvering i overveielser rundt å sette seg mål, velge arbeidsoppgaver og metoder og sluttvurdering har forsvunnet. Med at dagens forhåndsgjennomtenkte strukturering og klassifisering kommer som fastspikrede opplegg, skjules deler av læringsarbeidet for elevene. På den andre siden har mål kommet inn som en tydeliggjørende (og styrende) faktor i enkelte planer. I lys av Goodlad (Engelsen 2006) kan det se ut til at 70-tallets elever med sin medvirkning i større grad deltok i en *operasjonalisering* av planen, mens de i dag sitter igjen med den *erfarte* planen. Med Miller (1997a) kan vi si



at elevens deltakelse i styring gjennom institusjonsteksten arbeidsplan er blitt mindre. Generelt kan det ut fra mitt materiale fra dagens skoler ikke ses noen stor grad av medvirkning fra elevenes side i å lage planene, men det finnes muligens fortsatt skoler og klasser der det skjer.<sup>113</sup>

En stor endring ligger i at de tidlige planene synes mer dynamiske enten ved at det var planer for kortere tidsrom eller at det lå inne flere muligheter for valg og medvirkning fra elevenes side. I planen for 4. klasse (Grunnskolerådet 1982a) er det ingen strukturering av lærestoffet fra lærerens side, men i *kulissene* skjedde det en omfattende planlegging og gjennomtenking, jf informasjonsfilmen og det mine informanter forteller.

Det som i stor grad gjelder for dagens planer er et fokus på arbeidsoppgavene som skal gjøres. Nes skole lister opp oppgavene, mens Borg skole bruker verbene aktivt – f eks lær, gjør, skriv, les, gå inn på – altså *gjøre*- oppfordringer. Fortsatt ligger det en form for valg eller medbestemmelse inn i planene, for det meste i form av når oppgavene skal gjøres.

En utpreget endring ser vi i planen fra Borg skole. Der er tilpasningsstrategier eller individualiseringen synliggjort i form av sporvalg og planen har tatt opp i seg den siste læreplanens krav om konkrete mål for arbeidet. I planen for Nes skole er mål og fagenes innhold lite tydeliggjort.

Når det gjelder ferdigstilling, vurdering og måloppnåelse, er det forskjeller i hvordan dette kommer til uttrykk i planene. Ved Borg skole er dette eksplisitt, med avkryssing når oppgavene er gjort og med mål i planen. En rubrikk for avkryssing forekom i mange av planene jeg i starten av prosjektet gikk gjennom. Dette kan være en god måte å holde system og orden på, foruten at det er en god følelse å markere noe som ferdig. En slik praksis kan imidlertid ses relatert til et aktivitetsfokus framfor et læringsfokus. Ved Borg skole snakkes det om mål og hva en har lært i henholdsvis starten og slutten av uka. Ved Nes skole kan ikke mål leses ut av planen, og mål er heller ikke noe som omtales i fellessamtaler i klassen, eller når lærer og enkeltelev er i

---

<sup>113</sup> Tilbake i 2008 fantes fortsatt skoler der elever i større eller mindre grad laget egne arbeidsplaner. Dette ble fortalt på et møte jeg deltok i på oppvekstsjefens kontor i kommunene der Nes skole ligger.

dialog. Ukesluttprøven er en mer underforstått avslutning på uka, men jeg oppfattet det som at både lærer og elever legger stor vekt på denne prøven.

Av informasjonsfilmen ser vi at mål og vurdering i 70-tallets skole er en ingrediens når arbeidsplanen legges i fellesskap mellom lærer og elev, og at uka som har gått vurderes av hele klassen i fellesskap. Eleven skal også levere et kontrollskjema til læreren.

### ***Det nettverksaktige***

Arbeidsplanens organiserende armer kan ses å være strukket helt ut til foreldrene i det at det gis beskjeder og oppfordringer til foreldre i dagens planer. Begge planene for dagens skole inneholder oppfordringer og beskjeder til foreldrene, mens 70-tallets planer sier ingenting om foreldreinvolvering. 70-tallets informanter oppfattet planene til å være en avtale mellom lærer og elev, eller elevens verktøy, mens dagens planer i større grad trekker inn foreldrene. Det har også blitt vanligere å legge ut planene på internett, enten på skolens læringsplattform eller på skolens heimeside. Uke-/arbeidsplanen blir et synlig og praktisk organiseringsverktøy for mange, der materielle, praktiske, sosiale og kunnskapsmessige faktorer møtes. Slik kan den ses som et medium mellom flere aktører; skolens ledere, lærere, elever og heimen, samtidig som at planen går inn i et nettverk av andre planer; læreplanen (som er på internett), timeplaner, romplaner, skolens års-/halvårsplaner, oversikter over lærernes arbeidsplikt og kompetanse osv. Vi kan også tenke oss pedagogisk ekspertise, politiske aktører og f.eks. lærebokforfattere inn i dette nettverket.

Ved Borg skole, en stor baseskole med flere hundre elever, inngår uke-/arbeidsplanen i et system av andre planer, som viser til og bygger på hverandre. Videre blir planen flerdimensjonal på andre måter også, i det den legges ut på internett og samtidig viser til internettsider med arbeidsoppgaver osv. Med dagens tekniske muligheter ligger noen av planens oppgaver som lenker eller dypere lag, der en kan klikke seg innover fra ukas overflateorganisering. Det nettverksaktige vises videre i det at jeg som utenforstående kan gå inn i planene, og sette dem inn i en forskningssammenheng og et videre nettverk.

Altså kan planene forstås som et sosialt fenomen som oppstår og virker i et komplekst nettverk av aktører, eller om vi bruker et begrep fra Latour i denne sammenheng; i et nettverk av *aktanter*. Med aktanter forstås både personer, ting, normer, ideer, teknologi og sosiale system som *påvirker* hverandre – altså noe som får ting til å skje. ANT (aktør-nettverk-teori) er en analytisk inspirasjon for å utforske det ekstremt *inn-viklede* i dagens skole. I forhold til arbeidsplanene kan ANT-tenkningen synliggjøre en mangedimensjonal *tingenes orden* (Prior 1997) som både stabiliserer og utfordrer flere relasjoner i og rundt dagens skole og som gir begrep, innhold og betydning til mange *aktører* - også arbeidsplanen i seg selv<sup>114</sup>.

### ***En styringsteknologi og et knutepunkt***

På den ene siden organiserer og regulerer arbeidsplaner i ulik grad skoleuka og de læringsaktivitetene elev, lærer og dagens foreldre engasjeres i. På den andre siden synliggjør arbeidsplandokumentet mange forhold ved skolen.

Kort oppsummert så synliggjør selve dokumentene i varierende grad læringsaktiviteter, organisering og valgmuligheter. Alle planene har element av valg for elevene, men dagens arbeidsplaner er mer rigide. Eksemplarer fra 70-tallets planer viser større grad av medvirkning og mulighet for elevvalg, og er et mer fleksibelt verktøy. Informantenes beretninger og Grunnskolerådets informasjonshefter plasserer arbeidsplaner som en del av en tenkning og praksis om medvirkning og samarbeid mellom elev og lærer, og som et redskap for elevens innsyn og egen planlegging av læringsarbeidet. Dagens planer tar utgangspunkt i ferdiglagde maler, og ser på mange vis ut til å være et institusjonalisert og ”mekanisert” verktøy for organisering fra lærerens side.

Borg skole sin plan utmerker seg med å vise til mål og derigjennom en tydeligere kobling til læreplanen. Ellers viser dagens planer i stor grad til oppgaver som er å finne i lærebøkene. Arbeidsplanene synliggjør i varierende grad arbeidsformer og læreplanens innhold.

Dagens planer er i tillegg myntet på foreldre i form av opplysninger eller oppfordring om foreldremedvirkning. I dagens planer er også nye teknologiske

---

<sup>114</sup> ANT kan godt kobles til Foucaults tenkning om diskurs og makt (jf Schaanning) i det begge f eks setter parentes rundt aktørens intensjonalitet og tradisjonelle epistemologiske overveielser

hjelpemidler involvert i utforming og spredningen, og ved at det vises til lærestoff på internett. Slik sett kan en si at arbeidsplaner, dette på mange måter prosaiske verktøyet, er et slags knutepunkt i et nettverk av lærere, foreldre, elever og styrende myndigheter.

#### **4.4 Arbeidsplanens historie og styringens problematisering – oppsummerende refleksjoner**

I dette kapitlet har vi sett hvordan styring problematiserer, hvordan den praktiseres og hvordan det tenkes om styring i vid betydning. Med utgangspunkt i *mitt første forskningsspørsmål, hvordan kan vi gjennom arbeidsplanens historie se hvordan styring blir problematisert*, så kommer det fram at arbeidsplanen er forbundet med ulike versjoner av styringens problematisering fra 70-tallet og til i dag. På 70-tallet er styring forbundet med virkemidler som rammestyring og desentralisering. Styringens problematisering innebærer at en i skolesektoren ser styringspraksiser som spiller på medvirkning, medbestemmelse, samarbeid og lokalt praktisert, men til dels sentralt initiert, utviklingsarbeid. Disse styringspraksisene angår både lærere og elever, og arbeidsmetoder og nye måter for kunnskapsutvikling, endring og medvirkning får mye oppmerksomhet. Denne styringen blir ansett å være effektiv, samtidig som at den spiller på og tar næring fra tidens ideer om demokratisk medvirkning og humanistisk individual- og sosialpsykologi. Styringen er også kompatibel med læringsteorier som framhever egenaktivitet, interaksjon og det sosiale miljøets betydning. For eleven og læreren blir arbeidsplanen et virkemiddel for medvirkning og som en diskre og indirekte metode for stimulering av elevens ansvar og selvstyring i læringsarbeidet.

Som vi har sett problematiseres arbeidsplanpraksisen i *dagens* skole blant annet i sammenheng med at denne praksisen har virkninger som ikke er forenlig med læringsresultatene som styringen gjennom Kunnskapsløftet skal "promotere".

Med bakgrunn i prosjektets forskningsspørsmål om *styringens hvordan og styringens rasjonelle grunnlag*, har jeg i dette kapitlet gjennomgått styringsformer og tenkning omkring skolens praksisformer slik de har framstått fra arbeidsplanenes oppkomst på 70-tallet og fram til i dag. Vi har også fått de historiske informantenes beretninger fra den tidlige bruken og videre fått innblikk i hva eksemplarer av konkrete planer fra den gangen og i dag synliggjør. Med *governmentality* ser vi mentaliteten og rasjonaliteten som ligger bak styring av utdanning, og at det både er en indirekte og direkte sammenheng mellom statens styring og individenes egenstyring. Helse, velferd og oppdragelse av barn har blitt knyttet til nasjonens

skjebne og statens ansvar, og heri ses den betydningen som legges i myndighetenes styring av oppvekst og utdanning. Arbeidsplanene framstår som et lokalt senter der makt og kunnskap er forbundet og jeg har forsøkt å spore opp hvordan arbeidsplanenes framkomst var mulig på 70-tallet. I min utforskning har jeg blitt oppmerksom på flere forskjellige bestanddeler og sammenvevde forbindelser som medvirker til at arbeidsplaner ble et praksisfenomen fra 70-tallet.

Når det siste forskningsspørsmålet dreier seg om *hvilken virkning arbeidsplaner har i forhold til elevenes læring og deltakelse, og i forhold til skolens andre aktører, først og fremst lærere og foreldre* skal jeg i denne oppsummerende refleksjonen vise til de ”nye” skolefolkene i den forstand at jeg tar for meg og diskuterer noen *egenskaper, ferdigheter, status og identitetsformasjoner arbeidsplanpraksisen fremmer og forutsetter* hos elev, lærer og foreldre.

### ***Styringens hvordan***

Med M74 i form av en rammeplan (mønsterplan) var en avhengig av at det lokale nivået, institusjonsnivået og den enkelte lærer tok de nødvendige beslutningene knyttet til planens intensjoner. Pedagogisk ekspertise og styrende myndigheter skulle sette skolene og lærerne i stand til å følge opp mønsterplanens intensjoner gjennom Grunnskolerådets utviklingsprosjekter på 70-tallet. Der ble det lokalt høstet erfaringer og produsert ny kunnskap som ble søkt videreformidlet til andre grunnskoler, og prosjektene fikk etter hvert en programmatisk karakter. En karakteristisk side ved 70-tallets skole er denne *styringens hvordan* i form av erfaringsspredning og deling av kunnskap oppstått i praksis som kan ses i tråd med en styringsmessig delegeringstanke. Informantene mener i tillegg at prosjektideene og metodene tilknyttet åpen-skole og integrert dag /ELMID til dels vokste fram av lokale initiativ. I Grunnskolerådets prosjekt på 70- og 80-tallet så vi en nettverksoppbygging på grasrotnivå for spredning av ideene om integrert dag og elevtilpasset læringsmiljø.

Organiseringen av de åpne skolene på 70-tallet har likhetstrekk med arbeidslivets *åpne kontorlandskap*. Dette er en praktisk organisering som vokste fram der kunnskapsdeling og informasjonsutveksling var nøkkelord sammen med delegering, demokratisering, medansvar og fleksibilitet. Det er ikke vanskelig å lese

tilsvarende tenkning inn i begrunnelsen for de åpne skolene. Raaen (2002) identifiserer i denne typen tenkning en kobling mellom demokratitenkninga – *demokratiets desentralisering* – og en produktivitetsdiskurs, altså en økonomisk tenkning, der deltakelse og medansvar ses som effektivt.

Å være i stand til kontinuerlig selvforbedring og utvikling sto på terskelen til å bli mer betydningsfulle og krevende sider av lærernes yrkesidentitet. I Grunnskolerådets prosjekter og erfaringsspredning framstår lærerne ved de første prosjektskolene som ansvarlige, samarbeidende og refleksive lærere orientert mot utvikling. Lærerkollegiet som et samarbeidsforum av ansvarlige yrkesutøvere er i tråd med idealer i andre deler av arbeidslivet. Planlegging, samarbeid og utvikling av egen praksis og egen arbeidsplass var styringspraksiser som også kan ses i lys av en økende ansvarliggjøring av lærere i forhold til sider ved skolens virksomhet.

Overvåkning, distribuering og klassifisering, tar her form som (selv-) teknologier i lærerens arbeid med å lage fagintegreerte opplegg. Integreert dag, åpne løsninger og bruk av arbeidsplan fordret at læreren tok valg på selvstendig grunnlag, måtte samarbeide med kolleger, måtte planlegge organiseringen av lærestoffet og de metodene og teknikkene elevene skulle bruke. Sett under ett ser dette ut som en kompleks versjon av Foucaults (2001) *genesen og sammenkoblingen av krefter* som en disiplinerende teknikk i form av kontroll med virksomheten. Her måtte lærestoff, progresjon, aktiviteter og valgfrihet sammenfalle med det enkelte barns utviklingstrinn, modenhet, behov eller interesser, samtidig som dette måtte samordnes med flere lærere og legges til rette for i det fysiske miljøet.

70-tallets progressive lærere måtte i større grad enn sine tidligere kolleger være metodisk bevisste og være i stand til å problematisere og reflektere over sine arbeidsmåter, også i samarbeid med andre. Praksisene som innebærer refleksjon, interaksjon, nettverksdanning og utvikling betegnes av Hammer (2008) som horisontale styrings- og subjektiveringspraksiser og er et element i governmentality som står i forhold til statlige (vertikale) styringsgrep. Dette tilsier at denne nytenkende læreren fikk flere verktøy til bruk i opplæringa, eller sagt med Dean (1999); flere midler, mekanismer, prosedyrer, taktikker, teknikker og teknologier å spille på. Her ser vi at mange teknologier er virksomme, overvåkning gjennom

arbeidsplaner og kontrollsystem, klassifisering og, som nevnt ovenfor, distribuering av lærestoff, elever og aktiviteter. Videre skjer det en endring fra at klassen ses som *en flokk* og som en felles målskive for undervisning, til at *individet* og dets behov og forutsetninger trer mer i forgrunnen. Denne endringen vi kan se i lys av totaliserings- og individualiseringsteknologier tilknyttet hyrdetemaet. Maktens pastorale teknikker ses også i at læreren måtte ha god kjennskap til hver enkelt og dialog blir et virkemiddel i veiledning av den individuelle elev der arbeidsplanbruken har en sentral plass. I lærerens kunnskap om barnets tenkemåter og arbeidsmåter ligger styringsmuligheter. En av lærerne ordnet seg ei bok for å ha oversikt over hvor barnet til enhver tid befant seg, både arbeidsmessig og læringsmessig. Dette er en form for overvåking som ga en ordnet eller klassifiserende kunnskap om barnet.

Rommets og tidens teknologier blir i 70-tallets nye klasserom sentrale på en ny måte. Foucault (2001) beskriver disiplineringens virkemiddel som inndelingens kunst, bruk av tiden, å ha detaljerte forskrifter for handlingens forløp og å ha kontroll med tilpasningen mellom kropp, gester og gjenstand. Fra at dette lå åpent, synlig, fastlagt og regulert, med stramme rammer i de tradisjonelle klasserommene, ble nå bruken av tiden og rommet gjenstand for stadige forhandlinger og vurderinger fra lærernes side, hver dag detaljert gjennomtenkt og med kontinuerlig opplæring av elevene i å bruke rommet. Det åpne klasserommet eller den åpne skolen hadde arenaer for fellessamtaler, for formidling, for å gjøre praktisk arbeid, gruppebord, stasjoner og den enkelte elevs arbeidsplass. Her opptre arbeidsplanen som en distribueringsmekanisme som fordeler elevene til fellesstunder, til forskjellige oppgaver og til det åpne rommets læringsstasjoner. Arbeidsmåtene, tidsbruken og rombruken blir her et "pensum" som det settes ord på, som omtales, diskuteres og vurderes, og som søkes overført til elevene. Disiplineringen det her er snakk om skulle optimalt internaliseres av elevene, slik at de på sikt ble selvstyrte, men veien dit besto av detaljert opplæring. Selv om idealet var medansvar og medbestemmelse fra elevens side, ga ikke pionerene i de progressive arbeidsmåtene slipp på kontroll og styring. I informasjonsfilmen omtales det at elevene selv i stor grad skal planlegge, gjennomføre og evaluere sitt eget arbeid, imidlertid er det mye tilrettelegging fra lærerens side for at dette skal skje. Som informantene forteller, vokste elevenes



valgfrihet og medvirkningen fram under stramme rammer. Her var lærerens innsikt i både faget og eleven nødvendig, og mulighetene for selvstendig handling hos eleven måtte tenkes gjennom på forhånd. I møtet med de nye metodene så ikke lærerne ved de progressivt orienterte skolene ut til å miste kunnskapsfokuset. De følte at de måtte være på trygg grunn i forhold til elevenes læring.

I skolen på 70-tallet ses organiseringa med integrert dag og arbeidsplaner som effektivt, da elevene selv tar hånd om rutineoppgaver mens læreren kan konsentrere seg om de som trenger hjelp. Arbeidsplaner og medfølgende teknologier ble sett på som en løsning som både tok hensyn til de raskeste elevene og til de som trengte mer tid. Heterogene klasser i en større del av utdanningsløpet og større omtanke for den enkelte elev fordret metoder som kunne tilpasse undervisninga til ulike elever.

### ***Endringer mot vår tid***

Medansvar og medbestemmelse kan ses som ansvarliggjøringsteknologier i forhold til både lærernivå og elevnivå. Læreren får medansvar og medbestemmelse for skoleutvikling og selvutvikling, et *meransvar* i sin offentlige tjeneste. For elevene kan økende ansvar ses, kanskje som en *slippery slope* helt fram til det Klette (2007a, 2008a) bemerker; at eleven sitter igjen med *ansvaret for å forvalte sin egen ulykke*. Veien dit er imidlertid ikke opplagt ut fra informantenes beretninger fra 70-tallet, der var det kontroll og detaljstyring, om enn mer i kulissene og indirekte. For styringen av elevene og styringen i klasserommet ble sannsynligvis i de progressive skolene på 70-tallet mindre synlig eller autoritær, men det ble ikke mindre styring. Framveksten av arbeidsplaner settes i sammenheng med en mer tilbaketrukket og veiledende lærer. Kanskje har arbeidsplanen blitt et av de fremste styringsinstrumentene til denne mer "forsiktige" læreren. En autoritær lærer ville vanskelig tåles av medbestemmende barn (jf Thuen 2008).

Videre har mine informanter fortalt om hvordan det gikk for seg da de progressive metodene skulle spres til andre skoler. Moderne baseskoler er i dag ganske gjengs utforming med spor tilbake til de første åpne skolene. De progressive klasserommene varierte innredning og endrede tidsbruk er også blitt vanlig i dagens skole, spesielt på barnetrinnet. Konteksten og tankene rundt – eventuelt *helheten* –

som informantene snakker om, har nok endret seg på veien. Tenkningen og begrunnelsene kan være annerledes, eller praksisene er lite reflektert over, det som Moos (2008) påpeker ofte skjer når fenomener med en spesiell historie blir institusjonaliserte rutiner. Poenget i denne sammenhengen er imidlertid at det først og fremst var *arbeidsplaner* som lærere ved andre skoler viste størst interesse for. Arbeidsplaner ser ut til, også i mer tradisjonell undervisning, å bli tatt imot som et nyttig verktøy i forskjellige utgaver og med forskjellige virkninger.

Både arbeidsplanmetodikken og *ansvar for egen læring* får ny næring gjennom M87. Førstnevnte framholdes som planleggingsverktøy for elevens medansvar og for skolen et samarbeidsverktøy i forhold til foreldrene. Verken L97 eller Kunnskapsløftets læreplan fremmer arbeidsplaner som anbefalt metode, men begge læreplanene fremmer elevenes ansvar for egen læring, samt at foreldrene i større grad trekkes inn i skolesfæren. Dagens planer synliggjør en sammenkobling av flere instanser, ikke minst at heimen trekkes med og arbeidsplanen blir her et medium for samarbeid mellom skole og heim. I dette ligger ikke bare beskjeder til foreldrene, men også eksplisitte oppfordringer om å hjelpe til med leseleksen, eller med selve oversikten over ukas oppgaver og gjøremål som kan tolkes som en implisitt oppfordring om å følge opp barnas skolearbeid. Styring eller pedagogisering av familiene kan kobles til begrepet *den pedagogiske familie* (Hunter 1994, med henvisning til Donzelot), og omhandler tilpasningsteknologier og kunnskap i sirkulasjon mellom skole, pedagoger og andre fagfolk i det offentlige skolesystemet og foreldrene. Disse teknologiene er ikke-intervenerende, men de trenger inn likevel ved at de ligger såpass nære en slags allmenn norm – alle vil *det beste* for barna. En medvirkning fra heimen i forhold til barnas skolearbeid gjennom arbeidsplanen var ikke nevnt av mine historiske informanter i forhold til 70-tallet; foreldrene skulle informeres.

Sett fra en side kan da *arbeidsplaner* være skolens og statens forlengede styringsarm ut til familiene, på den andre siden gir arbeidsplaner foreldrene god innsikt i hva som foregår i skolen og mulighet til å påvirke tilbake. Slik kan vi si at familiesfæren knyttes inn i et styringsnettverk. *Educational governance* er et begrep for det nettverksaktige i dagens styringstrender. *Governance* er styring i en polysentrisk stat med ustabile nettverk, offentlig og private i samhandling, med innblanding av

overnasjonale styringsaktører og med mange styringsteknologier involvert; blant annet *selvledelse* (Moos 2008). Neumann (2003) påpeker at veien ikke er lang mellom *governmentality* og *governance*. Moos (2008) viser til at *governance* og *governmentality* kan brukes for å forstå sammenhengen mellom tendenser i dagens samfunn og New Public Management, at markedslogikk og desentralisering av styring forutsetter og får tilslutning fra subjektene som er involvert.

Carlgren m fl (2006) påpeker at arbeidsplanmetodikken går som hånd i hanske med en nyliberalistisk styringsfilosofi som vektlegger ansvar, målrettethet og at handling rettes mot en selv. Arbeidsplaner passer til læreplanenes krav om at eleven skal utvikle ansvar for sine egne studier og at de skal bli i stand til å evaluere sine resultater. Den senmoderne skolens skjulte pensum er selvmobilisering og fleksible *learners*. Både i denne og en tidligere artikkel (Carlgren 2005) hevdes det at bruken av arbeidsplaner er i tråd med samfunnsutviklingen, der det trengs kompetanse i å planlegge og å evaluere, og i å være selvdrevet. Ser vi på hva 70-tallets og 2000-tallets arbeidsplandokumenter her i Norge synliggjør, kan det heller sies at disse dimensjonene er forsvunnet underveis. Medvirkning i planlegging og vurdering, samt selvstyring i arbeidet, er mer eller mindre borte i dagens planer, mens dette på 70-tallet var en del av tenkningen og praktisert (jf f eks informasjonsfilm). Elevens medvirkning var synliggjort på 70-tallet, med åpne rom i planen for å fylle inn med eget arbeid. Den smule selvstyring som er igjen i dagens planer er knyttet til delvis å velge mellom oppgaver og bestemme når de skal gjøres. For Borg skoles vedkommende har mål i enkeltfag og sosiale mål kommet inn i arbeidsplandokumentet i tråd med LK06s målorientering.

I perspektivet styringens endring ser vi med 2000-tallets reformer en mer ferdigstilt reformlogikk, i en endring fra den tidligere planleggingslogikken og der en på 90-tallet ser *både- og*. Reformenes effektivitet ligger i at selv om planleggingsprosessen i utgangspunktet er hierarkisk og lineær, så åpner reformene for gjensidig koordinering mellom vertikale nivåer og bottom-up-prosesser (Sørhaug 2003). I hovedtrekk får endringen fra plan til reform følge av en overgang fra direkte kontroll til indirekte kontroll, eller som Sørhaug presiserer – *fra kontroll til kontroll av selvkontroll* (Sørhaug 2003:63). Styringen blir i form av kontroll, eller *kontroll av*

*selvkontroll*, ved at utøvende nivå er pålagt systemer for kontroll. Sørhaug bruker her internkontrollsystemer som eksempel på at det åpnes for en massiv utbredelse av revisjonslogikker. I dette ser jeg at skolens systemer for internkontroll og HMS kan inngå, men i en mer uttalt pedagogisk sammenheng er det skolenes systematiserte prosedyrer for vurdering, kartleggingsprøver, elevsamtaler, foreldresamarbeid, det psykososiale miljøet og disses tilliggende indikatorer, som best kan illustrere et indirekte styringsprinsipp der skolene overvåkes av de høyere nivåene i forhold til om de har kontrollsystemene i orden. På toppen her er *Udanningsdirektoratet*, som har mange av de styringstekniske og kvalitetsovervåkende oppgavene vi forbinder med NPM og som er kompatibel med revisjonslogikken. Videre sier Sørhaug at i målstyringens navn har målene fått følge av indikatorer, som jeg i pedagogisk sammenheng ser i form av detaljerte kriterier for vurdering av måloppnåelse, jf læreplanens kompetansemål med videre konkretisering på skole og klassenivå. En uttalt frihet til det utøvende nivå i følge LK06, bindes dermed til disse kriteriene for måloppnåelse. Med henvisning til Power (2001) forklares denne generelle revisjonslogikken som *institusjonalisert mistillit* (Sørhaug 2003). En proklamerte tillit til skolen og lærerne får en motsats i form av en indirekte styring gjennom kontroll (kontroll av selvkontroll). Her ser jeg at spenningen og samspeilet mellom behovet for eller nødvendigheten av tillit og ønsket om kontroll forsterkes av at organisasjonens resultater kan være vanskelig å beskrive og måle (jf Dean 1999), noe som kommer sterkt inn for skolens vedkommende, med mange forskjellige mål og oppgaver.

En av rapportene som evaluerer reformen Kunnskapsløftets implementering, oppsummeres med en påpekning av økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk og profesjonell styring. (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, og Hertzberg 2012) I evalueringen heter det også at den politiske styringen på nasjonalt nivå gjennom reformimplementeringen *har stadig blitt mer aktivitets- og tiltaksorientert enn retningsorientert*. (Aasen m fl 2012:24) Kanskje er dette sluttpunktet for det Sørhaug (2003) påpeker angående reformenes logikk, at politikere avstår å angi retning, at de dermed også "står av" som ansvarlige politikere og blir, også de, aktører i reformsystemet. I stedet blir frontlinjen de

ansvarliggjorte, de som må ta ansvaret og de som hele tiden må "forbedres" og utvikles.

Aasen m fl (2012) viser til at den intenderte fleksibiliteten på lokalt nivå synes å ha blitt svekket i tiden som har gått siden reformen ble innført. I ettertid er reformen er blitt fulgt opp av sentrale innstramminger, reguleringer og veiledning, slik at aktørene på underliggende beslutnings og forvaltningsnivå opplever at det lokale handlingsrommet er blitt mindre etter 5 år med reformen. (Aasen m fl 2012:22)

Som vi har sett betegnes 2000-tallets skolereformer som styringsreformer. Som på 70-tallet betones lokal frihet og delegering, men i dagens deregulerte styring av og i skolen, veies dette mot sentralt definerte, konkrete og verbifiserte kompetansemål. Vi kan si at LK06 har tydelig fokus på elevens sluttkompetanse, men hvordan man kommer dit, er skolens og lærerens (og elevens) både ansvar og frihet. Reformen Kunnskapsløftet passer inn i en styringsfilosofi som Aasen (1999) mener kjennetegnes ved doble løsninger: På den ene siden nasjonal, politisk styring med sentrale direktiver og på den andre siden profesjonell styring med et ideal om lokal autonomi og tilpasning. Vurdering av elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene blir et sterkt styringsvirkemiddel. I et slikt styringsklima kan arbeidsplanbruken problematiserer fra flere hold og med flere begrunnelser. Problematiseringen skjer i forhold til måloppnåelse, læringsutbytte, vurderingsformer, til elevens "ansvar for egen ulykke", en tilbaketrukket lærer og manglende progresjon i sentrale fag. Arbeidsplanpraksisen blir åsted for forbedringstiltak i tråd med de påviste manglene.

### ***Styringens kunnskapsmessige grunnlag***

Hos Englund (1996) finner Karlsen (2006) to begrep som betegner etterkrigstidens styringsdiskurser; at en gikk fra en *vitenskapelig styringsdiskurs* preget av den sosiale eller samfunnsvitenskapelige ingeniørkunsten, til en *demokratisk styringsdiskurs* som vi i 70-års problematisering av styring ser som delegering eller desentralisering av styring. Lokal mobilisering av ansvarlige aktører regnes som effektivt i styringssammenheng. Det lå en stor mobiliseringskraft og produktivitet i disse tankene om delegering og demokratisering, og i forhold til skolen gjaldt det å

stimulere aktører som skulle se muligheter og utnytte det pedagogiske handlingsrommet. Liknende tanker ser vi hos Villadsen (2010), som mener at styrende myndigheter i desentraliseringsprosessen gjorde bruk av lokalsamfunnsdiskursen for å gjøre styringen mer effektiv gjennom lokalt engasjement. Denne mekanismen mener jeg vi ser igjen i forhold til dagens foreldre. I dagens foreldre-barn diskurs kan det spilles på foreldreinteressen og foreldreansvaret for å gjøre styringen effektiv og intensiv i forhold til barns læring.

I informantenes begrunnelser for endringene i 70-tallets klasseromspraksiser gjenkjennes et ønske om å gi elevene mer medvirkning og medansvar i læringsarbeidet og i skolehverdagen, samt å gi en mer individuelt tilpasset opplæring. I de begrepene informantene bruker for å beskrive praksisen og tankene rundt kan ordbruket gjenkjennes til både datidens og nåtidens diskurser om utdanning og oppdragelse. Begrepene de bruker når de i dag begrunner 70-tallets praksiser, kan også ses i Grunnskolerådets utviklingsprosjekt og i M74. Med Dean (1999) kan vi si at de nye tankene i 70-tallets pedagogiske diskurser fikk sitt programmatisk uttrykk gjennom M74 og *Integrert dag/ELMID*. Den programmatisk siden av styringen gjør mer eller mindre tydelige forsøk på å regulere, forbedre eller endre institusjonelle praksiser. Mine informanter begrunner mye av det de gjorde med henvisning til mønsterplanens intensjoner.

Flere av metodene synes å ha samme kunnskapsgrunnlag, å hvile på samme menneskesyn og å ha fellestrekk i virkemåten. Kunnskapskreftene virker både på voksne yrkesutøvere og på institusjonens barn. Her spilles det på de samme strengene; selvstendigjøring, medbestemmelse og ansvarliggjøring – og for elevens del skulle dette motivere en aktiv elev som selv søker helhet og mening i sitt læringsarbeid. Ideene i sirkulasjon fikk vekstmuligheter i en grobunn som besto av den nye 9-årige enhetsskolens utfordringer og en storstilt skoleutbygging. Samtidig ligger det flere rasjonaliteter innbakt i klasserommets metoder og styringsteknikker.

Vi ser at arbeidsformene gir mulighet til å møte elevenes *individuelle* opplæringsbehov, i det som en informant sier om det *fåfengte* ved sammenholdt klasseundervisning. I dette kan ses en barnesentrert eller psykologisert individorientering, men kanskje først og fremst en pragmatisk nyttetenkning og en

moralsk omtanke – å få det beste/meste utav elevenes potensial ved å utruste og stimulere eleven til sitt eget og fellesskapets beste, samtidig som at skolen skulle oppleves meningsfull her og nå, både for lærere og elever. Arbeidsplanen blir sett på som et viktig verktøy for en individuelt tilpasset opplæring, der det kan differensieres i mengde, vanskegrad og i forskjellige arbeidsoppgaver til forskjellig tid.

Med henvisning til Sandven sier Dale at vi i dette tidsrommet ser en vending mot en mer personorientert oppdragerholdning (Dale 2008); skolen skal gi mer enn faglig kunnskap. Den oppvoksende slekt skal få øvelse og kunnskap for å mestre vedvarende, aktuelle og relevante livssituasjoner, altså en utvidet livskunnskap ikke nødvendigvis tilknyttet fagene. Til dette kan kobles den økende bevisstheten om metoder, det å lære å lære, samt praktiske erfaringer med medvirkning og elevdemokrati. Mens ekspertisen mener at 70-tallets skole ga økt oppmerksomhet på metodene på bekostning av kunnskapsinnholdet, mener mine eksperter at kunnskapsfokuset var der like stort, noe som for så vidt bekreftes av den tidligere omtalte OMI-evalueringen. Å bygge på, til og med vektlegge elevenes erfaringer i opplæringa, er en måte å høyne betydningen av lokal kunnskap på som samtidig signaliserer at enkelteleven og den kunnskap han har med seg inn i skolen er verdifull. I dette kan ses en dreining mot individet og en hensyntaken til dets bakgrunn.

Positivismestriden fikk innslag hos den pedagogiske ekspertisen, og kritisk tenkning og 70-tallets allmenne radikaliserings og antiautoritære holdninger ses også i grunnskolen. Det var den pedagogiske ekspertisens tiår, men de var også involvert i de samme strømninger som gjorde seg gjeldende i deler av praksisfeltet. Kanskje kan det sies slik at positivismeavleggere i academia møtte frontsoldater i praksisfeltet med behov for måter å møte de mangfoldige elevene på, elever som skulle ses som enkeltindivid og subjekt og som skulle innrømmes demokratisk medvirkning. Aasen (1999) påpeker at skolen på 70-tallet skulle forberede elevene til deltakelse i et pluralistisk demokrati. Mine informanter omtaler i liten grad direkte elevenes demokratiske rettigheter som en idemessig begrunnelse, men i deres begrepsbruk finner vi medbestemmelse og medansvar. Når det gjelder medbestemmelsesrasjonaliteten vi ser gjennom arbeidsplanbruken, så kan denne

knyttet til en diskusjon om arbeidsplanens pedagogiske røtter i forhold til dens tilknytning til reformpedagogikk og/eller progressiv pedagogikk. Som redegjort for i innledning (kapittel 1) knytter flere arbeidsplanpraksisen til reformpedagogiske ideer på tidlig 1900-tall (f.eks. Klette 2007a). Dewey knyttes i Klettes artikkel (2007a) videre inn i denne historiske linjen via amerikansk progressivisme. Dale (2008) går i rette med Klette for å knytte arbeidsplanbruken til reformpedagogikk, og finner grunnlaget for kritikken ved å gå arkeologisk til verks i en analyse av norsk reformpedagogikk<sup>115</sup>. Det interessante i Dales framstilling er hans avgrensninger mellom (betenkelige) sider ved 2000-tallets undervisningspraksis, 70-tallets progressivisme og den tidlige reformpedagogikken. Han påviser det han mener er grunnleggende feil når Alexander (2001) knytter Dewey til 70-åras progressivisme. Han er også kritisk til Peder Haug (2007) som ser vuggen til 2000-tallets svake læringstrykk i tidlig norsk reformpedagogikk. Når Dale avviser koblingen av arbeidsplaner til reformpedagogikk og amerikansk progressivisme, er det fordi han mener at det ikke er disse retningene som først og fremst kjennetegner 70-åra, verken med referanse til Dewey eller norsk reformpedagogikk fra mellomkrigstida. Om sporene går til Dewey, ser jeg det slik at det er mer i retning Deweys ideer om demokratisk oppdragelse. På 70-tallet kan vi ane disse iblandet kritisk teori og positivismestridens kjernepunkter. 70-tallets progressivisme, kjennetegnet ved blant annet elevsentrering, trivsel, trygghet og sosial fellesskap, aktivitetspedagogikk og læreren som veileder (Dale 2008, med henvisning til Baune 2007), var dessuten en reaksjon på 60-tallets teoriorientert skole som mange mente ville være uegnet i fortsettelsen med et felles niårig skoleløp (jf Dale 2008 og informant 3). Jeg ser gjennom arbeidsplanens framkomst på 70-tallet at datidens progressivisme har mange kilder, men kanskje ikke først og fremst reformpedagogikken i Norge.

De nye praksisformene og tenkningen rundt dem problematiseres imidlertid både innad i skolene og hos den pedagogiske ekspertisen. For eleven å kunne virke i denne nye matrisen av maktformer og relasjoner krevdes det en evne til selvstyring, oversikt og ferdigheter i nye arbeidsmåter og en god del forhåndskunnskap. Arbeidsmåtene og de åpne læringsarenaene synliggjorde nye sider ved eleven. Med

---

<sup>115</sup> Jeg synes Dale foretar denne kritikken på et noe usikkert grunnlag i forhold til Klettes artikler. Der finner jeg ingen direkte henvisning til reformpedagogikken, i alle fall ikke slik den framsto i Norge.



Bernstein som utgangspunkt problematiserer f eks Foros (1986) de nye arbeidsmåtene og organiseringen av klasserommet (svak innramming), med påpekning av at visse elevtyper kom dårlig ut. Mine informanter viser imidlertid at arbeidsmåtene ikke kom av seg selv, de ble drillet og de tok individuelle hensyn i vurderingen av hvor mye av styringen som skulle overlates til hver enkelt. Også i arbeidsplanenes første epoke påpekes en fare for mye skriftlig arbeid og for et aktivitetsfokus, det samme som ses i kritikken av dagens a-planbruk.

I hvilken grad har så pedagogisk ekspertise og forskning bidratt til en kunnskapsbase for styring på utdanningsfeltet i den tidsperioden mitt prosjekt tar for seg? Utdanningsforskning i Norge var på 70-tallet ganske aksjonsorientert og involvert i utvikling av lokale læreplaner, undervisningsopplegg og læremateriell (Aasen 1999). Fra 1980-tallet og utover svekkes pedagogisk vitenskap som kunnskapsbase for utdanningspolitikken (Telhaug og Mediås 2003). Den pedagogiske ekspertisen mistet viktige kanaler til innflytelse som de tidligere hadde gjennom de sakkyndige rådene og i den nære forbindelsen til departement og Stortingets utdanningskomité. I stedet så vi at det i den sentrale styringen av skolen, gjennom offentlige utredninger og utvalgsarbeid, ble hentet inn råd fra personer med erfaring fra private bedrifter, økonomi og ledelsesfag. Samtidig med at den pedagogiske vitenskapen som premissgiver svekkes, etableres altså andre kunnskapsbaser for endring. På den andre siden viser Telhaug og Mediås til at kunnskaper og erfaringer fra fagdidaktikerne og praktisk pedagogikk fikk større tillit. Mangt et lærerkollegium reiste på studieturer for å hente inspirasjon fra praktiske reformer ved andre skoler (Telhaug og Mediås 2003). På 2000-tallet kom fenomenet demonstrasjonsskoler der det var meningen at de gode eksemplene skulle spres ved at andre skoler/lærere kom eller dro på besøk.

Sosiologen Hernes, som var sentral i utforming av L97, bidro med sosiologiske perspektiv i samfunnsdebatten om skolen allerede fra 70-tallet. Den siste skolereformen, Kunnskapsløftet, betegnes av Imsen først og fremst som *en styringsreform som har hentet sine forbilder i en nyliberalistisk, merkantil verden og ikke i den pedagogiske eller politiske idealismens verden* (Imsen 2009:54) og forskningsresultatene fra evalueringen av L97 ble i liten grad tatt hensyn til av politikerne. *Økonomi* som

rasjonalitet vinner fram i forhold til styringsstrategier og evaluering av disse også innenfor skolesektoren<sup>116</sup>. Thuen viser til at på grunn av de senere års middelmådige prestasjoner på internasjonale tester, jantes det fra høyeste hold etter sammenhenger mellom årsak, tiltak og effekt gjennom evidensbasert forskning: *Vi ser konturene av en vending mot en instrumentell, teknologisk forståelse av pedagogikken, barnehagen og skolen.* (2010:285) Igjen blir forskningens sannhet et virkemiddel i styringens tjeneste, at noe er vitenskapelig bevist har gjennomslagskraft. Målstyrings- og testregimet finner vi i dag langt ned i barnehagen, under mantraet *tidlig innsats*. I en kritikk av Stortingsmelding 16. ”... og ingen sto igjen” karakteriserer Steinsholt dette som bred fronts invadering av ”utsatte” barn og ungdom(2007: 3).

Pedagogikk var opprinnelig knyttet til ideen om å videreføre kunnskap, identitet og kompetanse til den oppvoksende generasjon. Når autoriteten, kunnskapen og kompetanse blir stilt spørsmålstejn ved, og identitetskonstruksjonen er individualistisk, er det nærliggende å tro at skolens oppdrager- og kontrollfunksjon blir vanskelig (Aasen 1999:53). Læreren autoritet utfordres også av at det i den pedagogiske tenkninga og samfunnsvitenskapelig forskning ses et samtidig syn på barnet som kompetent og medvirkende, et barn som er et selvstendig individ og et meningsbærende subjekt. Her har det skjedd en endring i synet på barn som kan beskrives i termene fra *human becomings* og til *human beings*. Raaen (2002) og Løvlie (1997) ser i L97 en elev som forpliktes til en egen innsats. Den oppvoksende generasjon anses som aktører i sine eget liv, som et selvskapende prosjekt i samspill med sine omgivelser, med begrenset respekt for tidligere samfunns autoriteter. Barn vokser opp i en kultur der de behandles som unike personer med rett til medbestemmelse (Thuen 2008). Dette gir utfordringer for læreren som autoritet, for hans rolle og status i samfunnet. Her ser jeg at veien kan ligge åpen for andre verdisyn og rasjonaliteter inn i skolen, f eks økonomismens.

---

<sup>116</sup> For eksempel har Samfunnsøkonomisk institutt ved NTNU flere forskningsoppdrag i forhold til skolesektoren. I forelesningene på dr.grads-kurset *Educational governance* stiftet vi bekjentskap med begrepene principal-agent, rational choice, produsent- og konsumentteori, stat (hierarki) eller marked, innsatsstyring vs markeds- eller resultatstyring. Ut fra forelesningene kan det se ut som at det i deler av økonomifeltets forskning om skole ses en interessant kobling mellom økonomi og teorier om motivasjon, adferdspsykologi og behavioristiske læringsteorier. Begrepsbruken er også interessant: *interesse*, *incentiver* og pedagogikk forstått som *behandling*. For en utenforstående på fagfeltet kan økonomiske styringsmodeller framstå som objektive verktøy uten ideologisk komplikasjoner eller politiske farger.

Som vist, har vi i perioden fra 70-tallet og fram til i dag sett en økende interesse for styring av og i skolen. Styringen har blitt problematisert fra flere hold, blant annet i OECDs påpekning på slutten av 80-tallet av statens manglende styring og i *St.meld.nr.37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Det har vært konservative styringstrender i forhold til skolen som har vektlagt "back to basics", blant annet med bakgrunn i nasjonalstatens konkurransevne og det har vært styringstrender som har framhevet et nasjonalt felles kunnskapsgrunnlag som viktig. Dette siste ble sett i L97, en læreplan som ble til gjennom en sterkere sentralpolitisk styring av skolen. Samtidig har nyliberale styringsstrategier (NPM) generert styringspraksiser og tenkning om styring i offentlig sektor i retning deregulering. Det som kjennetegner en nyliberalistisk styringstenkning er at samfunnsutviklingen overlates markedet, og at næringslivets og forbrukerens behov er det sentrale. Demokrati blir forstått som valgfrihet og den ideelle borger er forbrukeren. Utdanning blir et verktøy for den enkelte til å utvikle egne, medfødte evner på beste måte og å opparbeide etterspurt kompetanse (Aasen 1999). Skolereformene på 2000-tallet, som kulminerer i læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, kan på en måte ses som virkeliggjøringen av en nyliberalistisk styringsreform. Her legges det opp til både frihet og kontroll.

Røvik (2007) beskriver tiden etter tusenårsskiftet som preget av *styringsoptimisme* og en tro på at organisasjoner er styrbare. Det styres gjennom rammer og incentiver, med både direkte og indirekte påvirkning av organisasjonens medlemmer. Han beskriver styring først og fremst som en teknisk aktivitet basert på et kunnskapsgrunnlag skaffet til veie gjennom forskjellige informasjonssystemer, gjerne objektive og kvantitative data. Denne prosessen omtales av Røvik som *tilnærmet vitenskapelig(...) der grepene som tas, er underbygget av hypoteser, målinger, data og dokumentasjon, og dermed hviler på et sikkert kunnskapsgrunnlag om mulig forhold som virker inn på "bunnlinjen"*(Røvik 2007:160). I et slikt system legges det særlig vekt på å finne de faktorene som har størst innvirkning for å skape gode resultater. I styringen må disse faktorene vektlegges. Røvik beskriver ikke skolen spesielt, men vi kjenner igjen disse styringsgrepene gjennom reformen Kunnskapsløftet.

*Technologies of performance* er teknologier som underlegger profesjonene *new formal calculative regimes* (Dean 1999:169, med henvisning til Rose and Miller). Her får myndighetene informasjon om endringer i befolkningen som har betydning for styring. Med kontrakter får en selvstendige institusjonelle områder, som igjen er underlagt å levere tjenester i henhold til visse standarder (*performance technologies, accountability*). I tillegg strammes handlingsrommet inn med en styring ”nedenfra” gjennom rettighetsfesting av brukernes interesser. De mange styringstrendene som ses de siste 40 år og som delvis lever side om side, kan altså suppleres med et *rettsliggjøringsprinsipp* som har styrket den enkelte elevs og brukers rettigheter i skolen. Dette prinsippet blir et styringsvirkemiddel som gir press i retning å levere resultater og som forutsetter kontrollsystemer og dokumentasjon. Arbeidsplaner kan i lys av dette ses som varefakta, altså en dokumentasjon på opplæringens innhold i forhold til den enkelte elev. Klette (2007a) og Dale (2008) knytter f.eks. utviklingen i bruken av arbeidsplaner på 90-tallet til L97, som i form av forskrift øker presset på skolen om å gi individuelt tilpasset opplæring.

New Public Management er et styringssystem som har påvirket offentlig sektor, men hvis idégrunnlag kom fra privat næringsliv. Balansert målstyring er et annet verktøy med samme kilde. Fellesnevneren er økonomismens eller forretningslogikkens inntog og *seier over forvaltning og forening* (Røvik 2007:161). I bunnen ligger et menneskesyn som tilsier det Røvik kaller det rasjonelle menneske, et individ som lar seg målrette og temme av belønningssystemer og incentiver. Språkbruken i de siste års reformer bærer preg av forretningslogikken, eksempelvis *læringsutbytte* og utdanning som *investering*. Som vist i avhandlingens teoridel ville det mennesket det her dreier seg om blitt kalt *homo economicus* og styringens logikk *nyliberal*. Foucault (2010) undersøkte hvordan nyliberalismens tanker var blitt hegemoniske og hvordan økonomi er blitt alt som livet forstås ut fra, også menneskets natur. Denne *sannheten* legger grunnlaget for en måte å styre på som igjen er med på å skape menneskene i et slikt bilde. Men som Aasen (1999) har pekt på, det er en farlig felle å gå i å peke på *en* styringslogikk, at for eksempel nyliberalistisk markeds- og individdreining internasjonalt automatisk påvirker skandinaviske utdanningsreformer. Han mener at utdanningsreformene i Skandinavia også hadde elementer som peker i retning av

fornyelse av den sosialdemokratiske progressivisme. Dale (2008) er inne på samme linje i det han mener at Kunnskapsløftet ikke står i veien for å fornye de tidlige reformpedagogiske ideene i et skolefaglig løft for alle elever og at markedsliberalismen ikke bør ha enerett på å bekymre seg for læringsresultatene.

Kunnskapsløftet omtales som en kvalitetsreform. Sørhaug (2003) sier at kvalitet og brukerorientering er nøkkelen til å forstå gjennomslagskraften til New Public Management i offentlig forvaltning. Kunnskapsløftet kan ses som kvalitetssikring i et brukerorientert perspektiv. Kvalitet er imidlertid et vanskelig definerbart og innholdsflexibelt begrep. I følge Sørhaug vil det å organisere en virksomhet med kvalitet som mål, innebære et fokus på brukerens (skiftende) behov og ønsker, og at dette vil kreve fleksible organisasjoner i endringsberedskap. I skolesammenheng kan kvalitet i et brukerperspektiv føre til "uendelige" forventningskrav fra elever og foreldre. Det stilles krav til hver enkelt elevs læringsutbytte, det vil si en resultatorientering, men også store forventninger til individets trivsel og et godt psykososialt miljø generelt. Her ser vi blandingen av *agency-* og *performance* teknologier som preger nyliberale styringsdiskurser (Dean 1999), det spilles på aktørenes handlingsevne og interesse, mens resultatkontrollen blir styrende.

### **Nye skolefolk**

Med Foucault ser vi at desentralisering og delegering ikke nødvendigvis betyr mindre styring, det er en måte å gjøre skolen og dens aktører styrbare på ved at de overtar styringen selv. Lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og kunnskapsbase får med dette et annet innhold. Her ser vi, men anknnytning til *prosjektets siste forskningsspørsmål*, at lærerrollen forandres og andre sider ved læreren dyrkes fram, synliggjøres, problematiseres og forsøkes endres idet denne nye styringen forutsetter eller frambringer andre ferdigheter og egenskaper.

For at mønsterplanenes handlingsrom skulle utnyttes, trengtes det en reflektert og kritisk praktiker som f eks kunne være med på å utarbeide lokale planer i samarbeid med andre lærere i selvstyrte team. De mer horisontale styringspraksisene,

eller selvpraksisene, spiller på en fleksibel, ansvarlig, og samarbeidende arbeidstaker med evne til å være i utvikling og til å vurdere seg selv.

Læreren blir en som tilrettelegger, organiserer og veileder, men samtidig henger den tradisjonelle skolens krav til læreren igjen; om kontroll, oversikt og evne til formidling av kunnskap. Altså ser vi forventninger til flere ferdigheter og egenskaper hos læreren. Med et perspektiv fra Foucault kan vi se identitetskapelsen som åsted der ytre teknologier virker sammen med egen selvskapelse. Når mine informanter ser tilbake, fornemmer jeg deres glede over å være i utvikling, over å være med på et nybrottsarbeid og i det å møte sine elever, inspirere dem og geleide dem på veien videre. De ser samarbeid med kolleger som en kilde til kunnskap og korreksjon. Her ser vi det produktive og positive med maktteknologienes virkning (Foucault 1988a). De peker også på at det var mulig å stille spørsmålsteget ved den nye lærerrollen, og å velge den bort ved å søke seg til mer tradisjonelt organiserte skoler. Motstanden målbæres også innad ved prosjektskolene.

70-tallets elev i de progressive skolene framstår med å ha flere valg, mer frihet, mer medbestemmelse, men kanskje også mer ansvar. Ikke minst framstår eleven mer som et unikt individ med en erfaringsbakgrunn det skal tas hensyn til, til og med spilles på, i undervisninga. Lærelyst og motivasjon skal stimuleres ved variert og tilpasset opplæring, medbestemmelse og eget ansvar. Medbestemmelse og valgfrihet ses som parett med egeninnsats og ansvarliggjøring, og eleven utfordres med hensyn til selvregulering, egenvurdering og planleggingskompetanse.

Oppmerksomhet om eleven var på 1970-tallet i større grad knyttet til det å la elevene få medvirke i undervisningsprosessen med "sin egen stemme", mens elevsentreringen i Kunnskapsløftets skole i sterkere grad er knyttet til enkeltelevens utholdenhet og innsats, prestasjoner og resultater (Thuen 2008). Tilpasset opplæring har også endret innhold fra å være en måte å integrere i fellesskapet på til å bli en forpliktelse for læreren til å sørge for god og variert undervisning slik at alle oppnår læreplanens kompetansemål. Det virker som at på 70-tallet er den enkeltstående eller enestående lærer *på tur ut*, og at dette ser ut til å være en ønsket endring, da det er samarbeid som skal utvikle skolen. Samtidig rettes blikket mot tilsynekomsten av en mer *enestående* eller *individualistisk elev*.

Avslutningsvis kan det sies at kunnskapssamfunnet som betegnelse karakteriserer utdanningens betydning og omfang helt fra 70-tallet, der det i kjølevatnet skapes en stimulerings- og læringskultur som fordrer aktive og ansvarlige foreldre. Foreldrene blir sentrale aktører i barnas lange utdanningsløp og får på det formelle plan økt medvirkning i skolen. Frønes mener dermed at påstanden om at staten overtar oppdragelsen av dagens barn og unge ikke holder: *Utdanningskravene og utdanningsinstitusjonene forsterker foreldrenes betydning. Vi lever i en sterkere foreldreorientert tid enn for 30 år siden.* (Frønes 2003:71). Til dette poenget kan knyttes NOVA-forskningen, som gjennom evalueringen av Kunnskapsløftet avdekker større karaktersprik i ungdomsskolen relatert til foreldrenes sosioøkonomiske status, og at dette har en mulig sammenheng med kunnskaper, ferdigheter og læringsstrategier promotert i Kunnskapsløftet (Bakken og Elstad 2012). Denne virkningen kan forklares ved hjelp av sammenfall i språkbruk og væremåter.

### ***Kameleonen***

Österling (2005) kaller *eget arbete* en *kameleon* i klasserommet. Dette kan forstås slik at arbeidsplanene tar farge av den videre pedagogiske og samfunnsmessige konteksten. Arbeidsplanene fra 70-tallet er et av verktøyene fra de progressive skolene som har bredt om seg, og som på noe vis endret farge både med hensyn til bruk og innhold. Klette (2007a) identifiserer en omfattende bruk arbeidsplaner på 90-tallet knyttet til en økende individualisering generelt og til en rettsliggjøring av tilpasset opplæring og brukermedvirkning. Hun viser også til at det har vært lite oppmerksomhet omkring metodene for å gi tilpasset opplæring. Arbeidsplaner ser ut til å være en løsning her. 90-tallets nye læreplan kom med detaljerte krav – en læreplan som kunne *maktstele*, for å bruke Haug (2004) sine ord. At arbeidsplaner blir alminnelige på denne tida, kan kanskje også forstås ut i fra at de blir et verktøy for skolen og lærerne for å imøtekomme eller utholde disse mangfoldige kravene og som praktiske løsninger på praktiske problemer, som Dean (1999) påpeker også er styring.

Oppfatning av arbeidsplanen som et lærerinitiert og lærerspredt verktøy er derfor både logisk og sympatisk. Klette sier f eks med henvisning til Ståhle (2006): *Arbeidsplaner er eksempel på en arbeidsform som ikke er introdusert i skolen via offisielle*

direktiver eller satsinger, men er en arbeidsform som har vokst fram ut i fra skolens behov og som et svar på virksomhetens problem. (Klette 2007a:346) Bergem sier det slik: *Their use developed out of a need for appropriate and relevant tools, and not as a consequence of departmental directives* (Ståhle 2006; Klette 2008). (Bergem 2008b:15-16). På bakgrunn av mine undersøkelser ser jeg at dette kan nyanseres. 70-tallets arbeidsplanbruk ble fanget opp fra engelske skoler, og Grunnskolerådets prosjekt, *Integrert dag/ELMID*, promoterte arbeidsplanmetodikken i stor grad med omfattende informasjonsarbeid, nettverksarbeid og kursvirksomhet. Altså er det en stor satsing på nye organiseringsformer i skolen og elevtilpasset miljø fra sentrale skolemyndigheters side, begrunnet med mønsterplanens intensjoner. En av mine informanter, som var en av foregangspersonene i prosjektene, forteller at det var arbeidsplanmetodikken som fenget mest når hun hadde kurs rundt i hele Norges land. Senere ser vi at M87 fremmer arbeidsplaner som et egnet redskap med flere begrunnelser. Fram til L97 kan vi derfor si at arbeidsplanbruken både ble offisielt satset på og styrt av skolemyndigheter.

Det er fellestrekk i historiene mine informanter forteller. Mot en horisont av skolehistorisk og annen forskning, gir de et nyansert bilde av praksisen og tenkningen rundt arbeidsplaner. I følge informantene er 70-tallets arbeidsplanbruk hentet fra engelske skoler, spredt gjennom kurs og prosjekt, og ble en løsning på flere av skolens utfordringer. Som en dynamisk kraft i retning samarbeid, utvikling og forbedring lå tenkning om styring gjennom desentralisering og medbestemmelse. En selvstyrt elev og en lærer kapabel for horisontale styringspraksiser, ligger som en forutsetning og som noe som kan styres. Med et utgangspunkt i governmentality ser vi hvordan undervisningsteknologier i klasserommet kan ha underliggende forbindelser til statlige styringspraksiser og programmer. På 70-tallet er et ansvarliggjort og medvirkende individ noe som stimuleres, men som vi har sett, ikke uten utfordringer og motstand.

I og rundt arbeidsplanbruken finner vi mange maktteknologier i virksomhet. Målet var en mer selvregulert og selvovervåkende elev. I det progressive klasserommets frie former ligger en stor grad av kontroll og overvåkning, og læreren veksler mellom å være en formidlende autoritet og støttende veileder.



I Klettets artikler fra 2007 og 2008 påpekes med arbeidsplanbruken et fravær av klassen som læringsfellesskap og at enkelte elevgrupper overlates til å *forvalte egen ulykke* (2008a), med den konsekvens at de som trenger det mest får for lite hjelp i læringsarbeidet. Viktige strategier ved læringsprosessen er mer fraværende ved bruk av arbeidsplaner. Dale (2008) følger opp og utdyper flere av Klettets betenknings i forhold til opplæringen i skolen i overgangen mellom L97 og LK06. Lavt læringstrykk og mangelfull *skolefaglig* opplæring settes av Dale i forbindelse med en strukturelt og psykologisk begrunnet ettergivenhet og utmeldelse fra lærerens side og forhandlingskultur. Resultater er at de svakeste elevene som taper på dette. De betenkelige sidene ved arbeidsplanbruken kan også ses i lys av et større fokus på elevenes læringsresultat, som vi ser gjennom Pisa-testene og Kunnskapsløftets læreplan.

I analysen av Elevundersøkelsen 2009 ses ingen sammenheng mellom lavtpresterende elever og bruk av arbeidsplan, og Skaalvik og Skaalvik (2009) nyanserer også det negative bildet av bruken av arbeidsplaner. Men i begge disse kildene framheves at læreren må være bevisst hvordan metoden brukes.

Framover mot vår tid ser det altså ut til at arbeidsplanbruken og begrunnelsene tar farge av tidens diskurser, det *kameleonaktige*, som Österlind (2005) påpeker. Kanskje har bruken blitt lærerens strategi og motsvar i forhold til styringsmessige tvetydigheter og praktiske utfordringer, når L97 og senere LK06 introduseres. Mulig kan arbeidsplanene ses som en måte for lærerne å skaffe seg et handlingsrom på, samtidig som planene kan fungere som en nøytral støttespiller, en motivator og en ekstra autoritet i undervisningsarbeidet. Kanskje har arbeidsplanene også en betydning som en åpning til mer involvering av foreldrene i skolearbeidet. En kan også spørre seg om læreren går inn i en tilbaketrukket veiledningsrolle når arbeidsplaner blir en måte å aktivisere eleven på i sitt eget læringsarbeid.

Men vi kan også se at arbeidsplanbruken og de andre praksisene har stabile trekk opp mot dagens skole. Mange av de ideene og problematiseringene vi i dag tror er dagsaktuelle og tidsspesifikk, har vært med i lengre tid.

Med dagens problematisering av arbeidsplanbruken kommer det også forslag til forbedringer, blant annet gjennom generelle oppfordringer om bevissthet i bruken,

hva lærerne bør være oppmerksomme på (jf f eks Skaalvik og Skaalvik 2009) og bøker og artikler som omtaler forbedringer (f eks Bergem og Dalland 2010).

Dagens bruk av arbeidsplaner skal undersøkes nærmere i avhandlingens neste kapittel, når jeg skal inn i to klasserom ved to skoler for å se på arbeidsplanbruken *i dag*.

## Kapittel 5

### DAGENS ARBEIDSPLANBRUK

I foregående kapittel så vi eksemplarer av de konkrete arbeidsplandokumentene fra den tidlige bruken og fra mine to eksempelskoler. Dokumentene har endret seg over tid, men det er også forskjeller i utformingen av arbeidsplaner i *dagens skole*, noe som var utgangspunktet for valg av mine to eksempelskoler.

Arbeidsplanenes bruk er sammenvevd med skolens andre institusjonelle praksiser. Som et styringsredskap skaper arbeidsplanene en forbindelse mellom forskjellige ledd og aktører og målbærer og konkretiserer læreplanenes mål og innhold. Arbeidsplanens tekst ser i dag ut til å invitere inn flere i arbeidsplanenes felt, som også er skolens felt. Da tenker jeg først og fremst på foreldre. Dean sier at styring innebærer *a plurality of agencies and authorities, of aspects of behaviour to be governed, of norms invoked, of purposes sought, and of effects, outcomes and consequences*. (Dean 1999:10)

Når jeg har gått inn i dagens to eksempelskoler har hensikten vært både å få et rikt bilde av bruken og tenkning omkring arbeidsplanene. Altså hva er arbeidsplanenes kontekst, hvordan konstrueres de, hvordan begrunnes de og hva ser vi av relasjoner, praksiser og strategier rundt arbeidsplanene? Her vil det også bli sett nærmere på hvilke identitetsmuligheter som ligger i arbeidsplanbrukens virkning.

Jeg fulgte hver klasse gjennom ei uke. Fra ukene har jeg valgt ut sekvenser som viser noe av det som skjer rundt bruken av arbeidsplanene der hovedfokus er elever og lærere. Til observasjonene knyttet refleksjoner, kommentarer og opplysninger kommet fram i intervjuer og samtaler med elever, foreldre, lærer og rektor. Ved

ganske enøyd å fokusere på situasjoner der arbeidsplanene er involvert, er det selvsagt mange av klasserommets nyanser som går tapt eller blir underkommunisert.

### **5.1 Nes skole**

Klassen ved denne skolen fant jeg fram til med en *forskjellighet* i arbeidsplandokumentet som et av utvalgskriteriene, slik som forklart i kapitlet 3. Senere skulle det interessante vise seg, at skolen var en av landets første åpne barneskoler av en viss størrelse og delaktig i Grunnskolerådets prosjekter om *Integrert dag* og *ELMID*.

Skolen sto ferdig i 1971, i et villastrøk nært sentrum i en småby. Byen er en kystby og et handelssentrum for regionene, foruten at den har et sykehus og høgskoleutdanning. Skolens lærere og rektor beskriver skolens nærområde til i hovedsak å bestå av ressurssterke folk, både økonomisk og utdanningsmessig.

Allerede da skolen sto klar til bruk, var den for liten for elevgrunnet, og den har fått noen etappevise påbygninger, nå sist etter innføringen av 10-årig skolegang. Det nye tilbygget for de laveste klassetrinnene fikk etter diskusjon og kompromisser innad på skolen en utforming som betegnes *halvåpen*. Ifølge en av informantene var denne tilpasningen ikke enkel å godta for lærerne som hadde arbeidet ved skolen i lang tid. Lærere ved skolen fortalte at mye stolthet lå i personalgruppa om denne skolen som en eksemplarisk åpen skole. Førsteintrykket av skolebygningen og uteområde blir i loggboka mi beskrevet som ”solid og skikkelig”.

Som sagt gikk jeg inn i denne skolen ganske uvitende om dens progressive historie. Det var nåværende rektor som gjorde meg oppmerksom på dette forholdet, og i og med utviklingen av prosjektets historiske dimensjon, fant jeg skolen omtalt i Grunnskolerådets arkiver. Underveis lurte jeg på om en bevisst satsing på en åpen skole-/integrert dag- pedagogikk fra 70-tallet kunne tenkes å ”sitte igjen i veggene” eller blitt nedfelt i noen strukturer som nye lærere gikk inn i. ”Min lærer” – Ola – arbeidet ved skolen på tredje året og var sånn sett en nykommer. Han var ferdig med lærerutdanningen i 2005 med fordypning i musikk og kroppsøving, og hadde rukket å få arbeidserfaring fra ungdomsskolen og Nes skoles 1. trinn. Denne klassen hadde han på andre året. Klassen og læreren traff jeg et par uker før uka jeg skulle være sammen

med dem. Jeg fikk komme på besøk til klassen og fortelle om meg selv og prosjektet mitt.

6. trinnets klasserom var delt i to med skap og lave hyller. På hver sin side av disse holdt 6a og 6b til. Fra undervisningsarealet var det åpent ut mot et fellesareal bestående av et amfi, bibliotek og et område med datamaskiner. 5. trinn og 7. trinn grenset også inn mot dette arealet på samme åpne måte. To avgrensede grupperom lå i tilknytning til området. Fargevalget i klasserommet ga assosiasjoner til min egen skoletid på 70-tallet, med oransje (plast)stoler, rød-oransje gardiner, gruppebord med mørkegrå bordplate, lys beige vegger og brun-beige gulvbelegg, men plasseringen av møbler var helt annerledes. Pultene sto vendt mot vegger og vindu, en hylleseksjon delte 6a sitt rom i to og samlingskroken, der elevene satt i ring på de oransje plasstolene, utgjorde ca en fjerdedel av gulvarealet. Stemningen virket forventningsfull og generelt må det sies at alle jeg kom i kontakt med på skolen uttrykte seg positivt om prosjektet og oppholdet mitt på skolen. Elevene og lærer stilte spørsmål og jeg fikk forklart hva jeg skulle gjøre der og hva hensikten var. Så godt ble jeg tatt i mot at skolen gjerne hadde sett at lokalavisa fikk skrive om prosjektet.

### ***Oppstart av uka***

Denne beretningen med utdrag fra klassens hverdagsliv starter mandag morgen en kald vinterdag. Klokka er halv ni og elevene i klasse 6a kommer inn døra fra garderoben, setter fra seg sekkene ved pultene sine og finner plassene i samlingskroken. Elevene på vindusrekka snur stolene sine inn mot sirkelen. Klasserommet virker velorganisert og de har mange grønne planter. På veggene henger en blanding av elevarbeider, først og fremst i forming, noen beskjeder, noen allmenne regler – for eksempel klasseregler. Morgensamling er et fast ritual i denne klassen.

Lærer Ola hilser klassen med *God dag*, og de svarer tilbake, før han går i gang med å fortelle om at nå er vi i gang med den uka der jeg skal være der sammen med dem. Noen nysgjerrige blikk sendes i retning meg og kameraet.

Ola fører så an i en samtale med hele klassen om helga som har gått. Nå har han satt seg ned i ringen sammen med elevene, med ryggen mot tavla. Etter noen minutter begynner han å orientere om uka som står foran dem. Fredagen blir litt spesiell, forteller han, det er siste dag før vinterferien og de skal ha utedag og se film<sup>117</sup>. Elevene sitter rolige mens Ola deler ut ukeplanen og forklarer om en normal arbeidsmengde på tross av at en dag går bort. Han oppfordrer dem derfor om å jobbe godt. Ola deler ut ukas sang og forteller om sangen; at den er lett å spille gitar til, slik at elevene kan lære grepene. Ved ukas første gjennomsynging er det læreren som akkompagnerer sangen *Velvet* av gruppa Savoy. Elevene får beskjed om å legge ukeplan og sangtekst under stolene de sitter på. Så deler lærer ut ny norskbok til noen av elevene som bare har hatt foreløpige eksemplarer. 15 minutter etter at det ringte inn starter lærer gjennomgangen av ukas tema i norsk på tavla. Elevene kommenterer og har forslag til hva læreren skal skrive. Han oppmuntrer elevene tilbake, og en elev får tilbakemelding på at han er flink til å lage dialog. Underveis i gjennomgangen har elevene på vindusrekka snudd stolene inn mot pultene, resten sitter som før. Ola hysjer ned tendenser til småprat. Følgende sekvens følger umiddelbart etter at norsktemaet om monolog og dialog er gjennomgått:

Lærer: *Ok, det var arbeidsboka den uka her. Det var de to sidene, så det klarer dere fint. No må jeg se på planen en tur – ja, oppgave 57 og 58. Det skal vi jobbe med den timen her no. Starter med arbeidsbok, og hvis vi blir ferdig, eller når vi blir ferdig, så tar vi å begynner med "Språket ditt"<sup>118</sup>. Hvis dere blir ferdig, så skal dere få lov til å starte på den siste norskoppgaven – den skal vi gå igjennom etterpå.*

(Video: N skole 16 feb nr 3- 20.35, Lyd 16 feb N skole 1 - 18.25)

Mandag morgen er tydeligvis tiden for mye informasjon og instruksjon fra lærerens side. Temaet og oppgavene gjennomgås detaljert og elevene som følger med får mye hjelp i dette når de på egen hånd skal gå i gang med oppgavene på planen. Ola sjekker arbeidsplanen og instruerer om hva de videre skal gjøre om de blir ferdige med oppgavene i løpet av dobbelttimen. Ola har gjennomgått forrige ukes arbeid som elevene har gjort i arbeidsbøkene sine og deler dem ut med følgende beskjeder:

---

<sup>117</sup> Omtales i metodekapittel. I stedet for å være der fredagen denne uka, kom jeg tilbake siste fredagen i mars

<sup>118</sup> Norskbok

*Så skal jeg dele ut arbeidsboka, når dere har fått den, så tar dere med dere arka fra kroken – og så går dere og begynne å jobbe.*

*(til eleven Ingrid) Har du tatt med ukeplanen? (til to andre elever) Har du tatt med ukeplanen? Ta med deg ukeplanen –*

(Video: N skole 16 feb nr 3- 24.10, Lyd 16.feb N skole 1 - 22.00)

Ei halvtime etter at elevene var på plass i samlingskroken er elevene i gang med skolearbeidet ved pultene sine. Pultene er plassert side om side mot klasserommets vegger eller mot vindusrekka. Fire elever sitter med ansiktet vendt mot den andre 6.klassen, bare adskilt med en lav skillevegg. De fleste har planen liggende på pulten. Ola er på tur bort fra samlingskroken, snur seg rundt, går en runde og tar et overblikk og sier:

*Da har alle komme på plass, tror jeg. Da må dere begynne å jobbe.*

(Video: N skole 16 feb nr 3- 27.45, Lyd 16.feb N skole 1 - 25.40)

Ola går rundt og sjekker at elevene er i gang med arbeidet. Det er rolig i rommet og han setter seg ned ved det ene gruppebordet midt i rommet og retter bøker, mens han samtidig kikker rundt. De fleste elevene arbeider ved pultene sine. Noen elever beveger seg rundt i rommet. Noen har ærend bort til hyllerekken som deler klassens rom i to, og som inneholder både elevenes skuffer, arbeidsmateriale og bøker. En del elever ser ut til å arbeide med oppgavene sammen. Klokket 9.10 er det tendenser til litt uro, kanskje er elever ferdige med de første oppgavene og klare for nye. Ola tar en runde, kommenterer arbeidet til noen, oppmuntrer og svarer på spørsmål.

Lærer: *Da må du ta (med) "Språket ditt" – Asgeir, "Språket ditt". Det var litt lite det her da.*

*(...)*

En annen elev spør: *Hvordan skal jeg skrive det "Ole sier"?* –

Lærer forklarer.

Lærer: *Det får du til. Finn norskboka di*

(Lyd 16.feb N skole 1 - 32.20, 33.15)

Timen går. Innimellom rekker Ola å sette seg ned med elevenes bøker som skal sjekkes, men følger med på hva som skjer rundt i klassen. Også når han går rundt og veileder de forskjellige elevene, har han oversikt over hva som foregår ellers i rommet. Noen får beskjed om å gå å sette seg, noen rekker opp handa og ber om hjelp, atter andre engasjerer Ola i faglige spørsmål om tegnbruk, rettskriving og historien de lager. Det er fortsatt litt småprat rundt omkring, men de fleste virker å jobbe konsentrert. I loggen har jeg notert meg at elevene ser ut som "små kontorister", og

hele settingen minner om bilder fra åpne kontorlandskap, bortsett fra at her er det mindre målestokk og ikke bruk av datamaskiner.

Ola går rundt til flere elever og noen får kommentarer som tyder på at de har arbeidet godt. Han forbereder noen av elevene på at de snart skal samles i lyttekroken. Etter at klassen har holdt på med norskfaget i en time får elevene beskjed om å komme i kroken igjen. Elevene er raske med å komme på plass. Ola sier:

*Ok. Da er det noen som begynner å være ferdig med det første på planen - norsken - så da skal vi gå igjennom den skriveoppgaven dere skal ha den uka her - no i dag. Tenkt vi skulle gjøre det i morgen - men gjør det i dag ettersom så mange er blitt ferdig. Husker dere fisken? Hva som var spesielt med fisken? - Huskeregel?*

*(får svar fra elev - lærer ler litt)*

*(Video: N skole 16 feb nr 4 - 27.50, Lyd - 16.febr N skole 1 - 58.30)*

Arbeidet i klassen har gått raskere enn lærer hadde sett for seg, så det som han hadde tenkt å gjennomgå neste dag blir flyttet fram. Læreren gjennomgår derfor et tankekart som elevene skal bruke når de bygger opp fortellingen de skal skrive. Han tegner på tavla og viser til oppgaveteksten. Han tar ei historie som eksempel og viser hvordan tankekart skal gjøres og han stiller spørsmål til historien. Disse spørsmålene skal ikke besvares av klassen, men det er en del prating på tvers i kroken, mellom elevene, om andre ting, og noen av elevene kommer med svar og forslag til lærerens historie - noe som det ikke var meningen de skulle gjøre. Til en elev som hele tiden kommenterer de spørsmålene Ola stiller, sier han: *Trenger ikke å svare på alle spørsmålene.*

Hvorpå eleven insisterer på at han *prøve å få til dialog* (som er dagens norsktema)

*(Lyd 16.febr N skole 1 - 1.02.30)*

### **Om å ha oversikt**

Mandag er også dagen da noen elever får tilbakemelding på forrige ukes arbeid. Klokket nærmer seg halv elleve og det er snart matfri. Ola sitter ved et av gruppebordene i klasserommet og kaller til seg en elev:

*Dag, kan du kom hit en tur. Arbeidet fra forrige uke i matte. Leksa, matteleksa. - Det her har du ikke gjort noen plass, har du? Du har ikke gjort nok arbeid forrige uke. Da blir jeg nødt til å skrive glømmekryss på deg*

*Dag: mmm...*



Lærer: *Du har ikke gjort ferdig arbeidet. Du må følg med på det sjø. Sant? Du må prøve å bli ferdig den uka her da.*

Dag: *mmm...*

(Lyd 16. feb N skole 2 - 28.05)

Lærer virker å ha et system som gir han oversikt over hva de enkelte elevene har gjort og ikke gjort forrige uke. Denne eleven får sitt arbeid vurdert i forhold til arbeidsplanens anvisninger, og et glømmekryss er et merke på at arbeidsplanen/leksene ikke er fulgt opp. Ut fra mine observasjoner og samtaler med Ola oppfatter jeg denne eleven som en som han følger ekstra godt opp og som blir pushet framover i forhold til skolearbeidet. Ola karakteriserer store deler av klassen som sterke elever, men at et lite mindretall sliter med å komme gjennom ukeplanen, selv om de i følge læreren både er arbeidsomme og greie.

Klassen besto av 19 elever. I nesten halvparten av timene jeg observerte var det en assistent eller ekstralærer inn i klassen. Noen elever hadde individuell opplæringsplan (IOP), mens flere skulle ha hatt, ifølge lærer.

Mellom denne 6.klassen og parallellklassen var det åpent. Det var altså ca 40 elever på samme areal, bare avgrenset av noen lave hyller og et skap. Det var også halvåpent ut til et fellesareal der det med 5. og 7. klasse kunne være ca 120 elever til sammen. I tillegg til to grupperom kunne klassen benytte det nærliggende naturfagrommet og gymsal. Hvert trinn hadde sin egen utgang og garderobe. Selv om dette var et åpent areal, opplevde jeg forstyrrelsene som få.

Klassens uke-/arbeidsplan plasserer fag til tidspunkt, gir lekser til bestemte dager og en liste over arbeidsoppgaver i fag. Utover i uka opplevde jeg at timestrukturen til dels løste seg opp, og at elevene jobbet med arbeidsplanens oppgaver i forskjellige fag til ulike tider. Selv om uke-/arbeidsplanen gir en oversikt over uka, ser det ut til at lærer styrer mye av hvilke fag/oppgaver som skal gjøres når. Han får også en del spørsmål fra elevene som går på denne distribusjonen, for eksempel spør en elev om han kan gjøre norsk, men får til svar at hun må gjøre samfunnsfag. Olas begrunnelse er at det er lite tid igjen av timen og at de har bare denne timen i samfunnsfag denne uka, mens det er tre norsktimer igjen på planen.

Når jeg i samtalen med elevene spør hvorfor de tror klassen bruker arbeidsplan, er svaret at det er for å kunne holde oversikt og for å unngå å glemme

hva som skal gjøres. Det praktiske med å finne utstyr, materiell og med henting av bøker i sine skuffer eller i lærerens "rettekasse" gjør elevene for det meste selv. Når elevene holder på med skolearbeidet ved pultene sine, ser det ut til at de når som helst kan reise seg og hente det de trenger, mer eller mindre målbevisst. Noen bruker av og til god tid på veien og kan få med seg *skynde-seg* eller *kom-på-plass* beskjeder fra lærer.

Både lærere og foreldre i min undersøkelse bemerker at enkelte elever har ei utfordring med å bringe med seg riktige bøker og utstyr til og fra skolen når arbeidsplanen stiller elevene ganske fritt i forhold til når arbeidet skal gjøres. At dette ikke er enkelt, og kan være gjenstand for forhandlinger, viser følgende episode der de avslutter en økt med samfunnsfag og skal i gang med matematikk. Utgangspunktet er at klassen ikke har flere timer i samfunnsfag denne uka. Lærer og elev er uenig i hva som er den beste strategien:

Lærer: *Ok, da kan dere kom te kroken. Legg bort samfunnsfagbøkene. Legg dem i skuffa deres hvis dere ikke er ferdig.*

Elev: *Skal vi legg dem i skuffa hvis vi ikke er ferdig?*

Lærer: *Hmm?*

Elev: *Hva er vitsen med det?*

Lærer: *Skal ta fram seinere*

Elev: *Jammen, vi skal ta dem i sekken hvis vi ikke er ferdig og legg i skuffa hvis vi er ferdig. For da treng vi dem ikke lenger. Men i sekken når du gjør det som lekse.*

Lærer: *Kan jobb med den seinere. Leseboka må du iallfall ha i sekken, ellers får du ikke gjort lekse di*

(Video 5.20 - N skole 16 feb nr 10, Lyd 16 feb N skole 3 - 13.50)

Foreldrene jeg snakket med er også klar over den utfordringen elevene har med å holde oversikten over hva som skal gjøres i løpet av uka. Dette sier faren til en gutt i denne klassen:

*Nei, jeg er bare imponert over at de klarer å holde kontroll sjøl jeg. Så jeg priser meg lykkelig over at jeg har fått en såpass oppegående gutt at han følger med dette her, og at jeg ser at han har det systemet. - Så kommer torsdagen, og så ser han: Nå må jeg gjøre ferdig for å få ferdig planen. Den samtalen jeg var i med læreren, var jo at han er jo en av de som bestandig har gjort ferdig ukeplanen sin. Og da må jeg berømme han for meget godt arbeid. Men han gjør sikkert ikke noe mer enn akkurat det han må. - Hvis jeg spør for eksempel: Ja, det er jo noe som står igjen her da. Så sier han: Ja, men det er*

*sånn stjerne på det da. Og det betyr at den KAN gjøres, den MÅ ikke gjøres. Og da tror jeg ofte at de velger å la den stå.*

(N skole foreldre 1:146)

Ansvar for å disponere arbeidet utover uka påpekes også:

*Så jeg kan ikke se noe negativt i å jobbe på denne måten her. Og så kan det jo selvfølgelig virke LITT rotete for oss voksne da, men så lenge jeg ser at gutten min takler det, så er nå jeg godt fornøyd, jeg altså. Her må man forholde seg til to planer – altså den faste greia, og pluss at noe må de faktisk ta ansvar for – at dette må de disponere da, i løpet av uka. Men det er jo herlig det, hvis de klarer det.*

(N skole foreldre 1:442)

Slik jeg observerte læreren i denne klassen var han hele tiden veldig på i forhold til elevene, fordelte oppmerksomheten sin på elevene og fulgte opp noen tett. I klassen varierte han mellom felles gjennomgang av nytt lærestoff og samtaler om aktuelle saker i kroken, at han gikk rundt og veiledet elevene, både om faglige spørsmål, men også med oppfordringer om å komme i gang med arbeidet, arbeide videre med et annet tema osv. Innimellom satte han seg ned ved et av gruppebordene med en elev eller grupper av elever, eller med å sjekke elevenes arbeidsbøker. Hele tiden hadde han ”øyne i nakken” og overblikket. I intervjuet med klassens lærer beskriver han arbeidet med elevene i klassen slik:

*Egentlig ikke noen mannejobb, dette her, for du må kunne gjøre flere ting samtidig – høre lesing på EN der, og så må du sette deg ned, Knut, bortpå der, og så – lur du på noe så må du komme hit – og så – ja, det var bra lest. Gå og sett deg (ler). (Lærer N skole 1168)*

Denne mandags formiddagen observerte jeg klassens system for lesetrening. Klassen hadde gjennom årene fokusert mye på lesing, og de var ifølge læreren en av klassene med høyest score på lesing. Lesing var et satsingsområde for hele skolen. I klasserommet foregikk dette slik at en av lærerne sitter ved et gruppebord og kaller til seg elevene etter tur. Læreren hadde en oversikt og et effektivt system på dette slik at en elev alltid sitter klar ved bordet når den forrige var ferdig. Han forklarer at elevene

hadde egne leselekser for hver dag, der de også skulle kunne gjenfortelle innholdet. På arbeidsplanen står det ei oppfordring til foreldrene om å bekrefte at det er lest i elevenes lesehefte hver dag. Tidligere leste elevene for en lærer eller assistent hver dag, mens dette nå skjer en gang i uka.

### **Å velge**

Det er mandag klokken 13.00 og elevene er på tur inn etter friminuttet. De får beskjed om å sette seg på plassene og fortsette å jobbe. De skal arbeide med matematikkoppgaver i fortsettelsen av forrige time. Denne uka skal matematikkboka de er ferdig med repeteres. Ola hadde valgt ut en del oppgaver som de tok i felleskap på tavla i forrige time. På arbeidsplanen står det "Velg minst 25 oppgaver" og så kommer fem oppgaver i tillegg i lekse. Tidligere på dagen, ikke lenger etter arbeidsplanen var delt ut, hadde en elev oppdaget at de hadde til sammen 30 oppgaver i matematikk denne uka og han sier det er *umulig å velge*, hvorpå Ola repliserer at *dere klarer det*. Så skal vi se at valget ikke er så enkelt likevel.

Læreren blar i matematikkboka og sier: *Skal vi sjå - det her er en repetisjon fra hele - hysj - en repetisjon fra mye stoff i hele boka. Så - kan ikke repeterer alt no i lag, men dere kan jo det meste, dere skal velge 25 oppgava - fra side 231, der repeteres det fra i hele år, sant? - Og da er det ikke sånn at det er rød, gul og blå, dere velger fritt fra 231 og ut boka (fargene henspeler på vanskegrad)*

Elev: *Kult*

(Video N skole16 feb 10- 17.50, Lyd 16 feb N skole 3 27.50)

Når elevene ca fem minutter inn i denne timen er i gang med matteoppgavene, må Ola komme med en korrigering eller innstramming av valgfriheten med følgende beskjed som han sier til hele klassen:

Lærer: *Skal gi ein beskjed, og det er det at dere må prøv å finne et fint utvalg av oppgava no da, så dere ikke tar de 25 første oppgavene, så dere får bare pluss og minus, prøv å få noen fra hvert emne - mest mulig*

Elev: *Hvor langt kan vi gjøre?*

Lærer: *Ut boka*

Elev: *Ut boka?*

Lærer: *Ta litt oppgava fra alt, ikke ta alle oppgavene i starten*

Elev: *For dem er enkel -*

Lærer: *Velg ut - så får du litt forskjellig oppgava*

(Video N skole 16 feb nr 12 - 4.30, Lyd 16 feb N sk 4 - 5.10)

Slik som elevene ved vinduet sitter, har de ryggen til Ola når han sier dette. Det er derfor vanskelig å si om de følger med på det han sier. Ola fortsetter med en runde i klassen. Han går bort til Asgeir som står ved pulten ved vindusrekka og ser ut til å være opptatt av andre ting enn matematikken. Asgeir setter seg og Ole begynner å bla i bøkene.

Lærer: *Du Asgeir, du må også ta noen oppgava fra forskjellige emner sånn*

Asgeir: *Ja, gjør det*

Lærer: *Sant, så du ikke tar all på først sida*

Asgeir: *Jeg tar all derran*

Lærer: *Nei*

Asgeir: *Jo*

Lærer: *Nei, ikke all på først sida*

Asgeir: *Jo, jo. Og så tar jeg dem (peker)*

Lærer: *Nei*

Asgeir: *Og så tar jeg den der*

Lærer: *Nei*

Asgeir: *Jo, men jeg blande litt sjø -*

Lærer: *Nei*

Asgeir: *Jo, no har æ ...*

Lærer: *- så kan du hopp litt bakover så du får litt forskjellig emna*

Asgeir: *Nei*

Lærer: *Noen gange, noen dele, litt areal - ikke sant*

Asgeir: *Nei*

Lærer: *Jo*

Asgeir: *Har ikke noe lyst til det*

Lærer: *Jo, du e nødt til det*

Asgeir: *Nei*

Lærer: *Kan ikke ta berre pluss og minus, Asgeir. Det her er repetisjon fra hele boka, sant, da må du prøv å få til litt forskjellig*

Asgeir: *Har ikke noe lyst til det*

Lærer: *Jo, men det er du faktisk nødt til*

Asgeir: *Nei*

Lærer: *Jo*

Asgeir: *Det står at vi får velg*

Lærer: *Men må velg litt forskjellig*

Asgeir: *Har valgt forskjellig*

Lærer: *Fikk du med deg beskjeden no? Hmm? Hmm? Bli det greit?*

Asgeir: *Nei! Har ikke noe lyst til det*

(Video N skole 16 feb nr 12 - 6.35, Lyd 16 feb N sk 4 - 7.15)

Her hadde Asgeir en enkel og grei strategi for å få repetisjonen unna, en strategi han forsøkte å overbevise læreren om var rett, legitimert av lærerens noe upresise utsagn om å *velge fritt*. Lærerens tillegskorrigeringer møter motstand og det er på slutten av

sekvensen en avvisende ryggtafle vi ser, mens Asgeir kikker ned i bøkene. Underveis får han noe som ligner et oppmuntrende eller overtalende klapp på skuldra av lærer. Eleven innser nok at lærerens overstyring er på sin plass, at elevens egen tolkning og tilnærming til arbeidsplanens oppgave ikke var "rett".

Når Asgeir er en av de første elevene Ola oppsøkte etter sin tilleggsopplysning om matematikkplanen, vet han kanskje at denne eleven ville trenge et ekstra puff og en ekstra regulering til å velge et variert utvalg oppgaver. Etter denne sekvensen hjelper Ola flere med å velge ut oppgaver og gir noen faglig støtte i forhold til hvordan matematikkoppgavene kan løses. Før elevene går heim for dagen, minner han dem på å ta med mattebøkene heim da de har mattelekse. For at det skal komme fram tydelig at de har fem oppgaver i lekse i tillegg til de som står på planen, setter Ola er merke i arbeidsboka til hver enkelt for hvor langt de har kommet<sup>119</sup>. Denne første dagen i uka avsluttes med en siste samling i lyttekroken og en felles sang, før elevene får en påminning med heim om leselekse og mattelekse.

Førsteintrykket mitt fra denne mandagen var mye individuelt arbeid. Dette forklares med at mandager er slik (ifølge lærer), samt at en annen lærer som var inn i klassen fortalte at de to foregående ukene hadde vært spesielle med mye gruppe-/prosjektarbeid.

### **Underveis**

Underveis i uka får elevene påminning om oppgaver, beskjed om at tida begynner å bli knapp og tilpasninger. Følgende sekvens er fra *onsdag, klokka er 9.00* om morgenen og elevene er på vei til pultene sine for å gå i gang med sitt eget arbeid der oppgaven er fem faktasetninger fra det som er gjennomgått i RLE og som også står i læreboka. Asgeir er tydeligvis allerede ferdig med disse og går for å få hjelp til å binde inn sitt eksemplar av avisa de laget under prosjektet forrige uke. En annen elev gjør Ola oppmerksom på hva Asgeir er i ferd med å gjøre. Asgeir er eleven som læreren styrte i valg av oppgaver i matematikken.

Lærer: *Du Asgeir, gå og sett deg å jobb med RLE -*  
Asgeir: *Ferdig med det*

---

<sup>119</sup> Video N skole 16 feb 13 - 10.55, Lyd 16 feb N skole 4 - 44.00

Lærer: *Ferdig med alt i RLE? – Hva skal du gjer da?*  
Asgeir: *Da skal jeg gjøre det herre –*  
Lærer: *Gjør matte, - for eksempel*  
Asgeir: *Men først skal jeg få to tråder*  
Lærer: *Det kan du gjøre etterpå*  
Asgeir: *Da kan jeg sitte og vente*  
Lærer: *Nei, det har du ikke tida til, kom her. Gå og sett deg og jobb, ta fram matteboka di*  
(Lyd: 18 feb N sk 1 – 35.50)

I starten av 2. time onsdag får Ola en appell om mengden oppgaver i matematikk:

Elev: *Ola – kan vi ikkje gjøre 25 oppgava med leksa da?*

Lærer: *Er det litt mye?*

Elev: *Ja*

Lærer: *Slit du med å bli ferdig?*

Elev: *Ja*

Lærer: *Du klare det. Du har hele dagen i dag, da*

(Video N skole 18.feb nr 3 - 11.00, Lyd 18 feb N sk 1 - 53.25)

En time senere ser det ut til at Ola har fått et annet bilde av mengden matematikkoppgaver. Det er felles matematikkrepetisjon ved tavla. Elevene er med på utrekningene. Ola ber elevene spørre om det er noe de ikke får til, og han undersøker hvor langt de har kommet med repetisjonen. Da sier han: *Dere som ser at dere ikke blir ferdig, som ser mørkt på dette, dere kan gjøre 20 oppgaver – 20 oppgava pluss lekser.*

(Video N skole 18.feb nr 4 – 5.50. Lyd 18 feb N sk 1 - 1.09.45)

Ola presiserer at alle må gjøre mer enn de har gjort nå; litt heime, litt på skolen og den timen de har nå.

Arbeidsplanene er nå omtrent borte fra elevenes pulter, bare to elever har den liggende framme. Når elevene nå går til plassene sine (kl 10.12) er de neste 30 minuttene fullpakket for lærerens del. Han veileder, trøster, megler, oppmuntrer, instruerer, organiserer høytlesing (lesetrening) og går rundt i klasserommet. Følgende situasjoner som ses på video- og lydopptakene fra klokka 10.13<sup>120</sup>, gir et ganske typisk bilde av lærerens arbeid i denne klassen mens de fleste elevene arbeider med oppgaver på planen:

- Elev forteller til lærer at hun har skrivesperre når det gjelder Mars-historien i norsk. Ola dikter i lag med henne

---

<sup>120</sup> Video N skole 18 feb nr 4 - 8.40 Lyd 18 feb N skole 1 - 1.12.40

- Ola går rundt i klassen. Instruerer om tråd (til sammenbinding av avisene)
- Organiserer lesing
- Lesing med to gutter - tilkaller to nye elever til lesing
- Snakker med elev om eleven blir ferdig norskhistorien – eleven har søkt seg fri i morgen (torsdag)
- Ber Dag om å komme til seg, spør om han har lest heime: *Du har lest ja ... heime?* (han bekrefter) *Du må få underskrift heime - sant, få noen til å høre deg* (Dag: mm)  
(Lyd 18 feb N skole 1 - 1.23.50)
- Matte med elev
- Roper på Asgeir for lesing
- Matte med Jens
- Ola har øyne i nakken og gir en gutt beskjed om å gå og sette seg på plassen sin
- Ola går til vindusrekka og hjelper elev(er) med matte. Gutt teller oppgaver
- Ola går tilbake til gruppebordet, lesing med Lise
- Ola snakker med Lise om noe som har skjedd mellom venninner
- Gir ordenselev beskjed om å hente melk
- Får spørsmål fra elev om de skal rydde.
- Ola gir beskjed til hele klassen:  
*Da kan dere pakk sammen alt av bøker og rydd på pultene deres. For da er vi ferdig med arbeidsdagen. Så skal vi ha kunst og håndverk etterpå. Putt bøker i sekken da. Lekse til i morgen er norsk, de oppgavene skal vi gjør i lekse. Ta med norskboka*  
(Video N skole 18 feb 4 - 34.40, Lyd 18 feb N skole 1 - 1.38.55)
- Ola sier til jente som har søkt seg fri (for å reise til USA) at hun kan ta helt fri, skal bare kose seg
- Ola snakker med elever om bøker
- Ola gir noen elever beskjed om å roe ned
- Når elevene setter seg i ring i kroken for å spise, får de ros av lærer
- Snakker med ungene om hvor to elever skal på vinterferie, en til Frankfurt og en til Atlanta, ser på kart

Dette utdraget illustrerer lærerens utsagn om nødvendigheten av å gjøre flere ting "samtidig". Både det å holde ro og orden i klassen, løse konflikter, bidra med støtte,



legge opp til et godt sosialt fellesskap i klassen og å være veileder i det faglige arbeidet. Når jeg snakket med elevene forteller de at de gjerne samarbeider med sidemann, og at de først spør en medelev når de støter på oppgaver som er vanskelige. Og – *hvis det er ingen som skjønner det*, da er det samling i kroken og læreren gjennomgår med hele klassen. (Elever N skole: 213)

### ***Noen passes ekstra godt på***

Torsdag er en kort skoledag som avsluttes med samling i amfiet for hele skolen før lunsj. Fra morgenen var det samling i lyttesirkelen med lesestafett. Det er NAMIL-time, men klassen har vikar. Vikaren sjekker hvordan det går med arbeidsplanen. Når de går fra samlingskroken jobber mange elever med oppgaver på planen. En del ser ut til å være ferdige og går i gang med et prosjekt de har om masker (Kunst og Håndverk) og noen går over til et prosjekt de har i NAMIL. I dag har klassen friminutt til uvanlig tid, og når de kommer inn klokka 9.45 er det fellesstund i kroken, der siste ukes avisprosjekt legges fram. Ola har denne timen. Samlingen i kroken varer ca 15 minutter, og etter det er det individuelt arbeid. Ola leser med noen elever, før han tar en ekstra sjekk med eleven Jens: *Hvor har du ukeplanen din Jens, hvor har du ukeplanen din henn? Den skal ligg inni permen.*

(Video N skole 19.feb 4 – 18.50, Lyd 19 feb N skole 1 – 27.55)

Ola leter i sekken til eleven og finner til slutt ukeplanen. Han hjelper eleven med matematikken, og rekner sammen med han i et minusstykke. Ola foreslår at eleven skal ta noen oppgaver med måling (areal). Deretter bruker han noen minutter på å gå igjennom elevens bøker, mens eleven selv jobber videre med matematikkoppgavene. Så teller Ola matematikkoppgavene eleven har løst:

Lærer: *Hvor mange oppgaver har du gjort no? (rekner og snakker med eleven om oppgaver som er gjort) Hvis du gjør ferdig den så blir det sju oppgaver til da. Ganske mye lekser no Jens*

Ola bruker enda et par minutter på å gå igjennom det Jens har gjort denne uka.

Eleven spør: *Har (jeg) mye igjen? Mye?*

Lærer: *Norsk historie - ikke ferdig. Samfunnsfag.*

Jens: *Matte*

Lærer: *Matte. Har kutta ut litt til deg og. Så du har ikke jobba godt nok den uka her –*

Eleven følger oppmerksomt med og nikker: *Ok.*

(Video N skole 19.feb 4 – 22.00, Lyd 19 feb N skole 1 – 31.15)

Ola gir beskjed til resten av klassen om at det skal pakkes sammen og ryddes. Jens sitter fortsatt og arbeider. Ola går bort til han igjen:

Lærer: *Så det her må du ta med heim. – Sender melding til mora di, jeg, så hun er klar over det.*

*Så dere får jobba litt*

Jens: *Mamma er ferdig tidlig i dag*

Lærer: *Ja, flott, da må dere sette dere ned litt da*

(Lyd 19 feb N skole 1 – 34.00)

Her legger læreren inn en ekstra sikring for at arbeidet skal bli gjort, ettersom han sender melding til mor. Skolen spiller altså ball med heimen i forhold til elevens arbeid med planen.

Læreren påpeker stor forskjell mellom den store gruppa av flinke elever og et lite mindretall som hang etter. Læreren ser det som en hovedoppgave å få opp de svake elevene og få dem til å nærme seg de andre, noe han synes de hadde lyktes med. Det så han ut av resultatene på de siste kartleggingsprøvene der baktroppen hadde nærmet seg de andre. Arbeidsplanmetoden gjorde at han kunne bruke mer tid på individuell veiledning til de som trengte det mest, de som sliter med å bli ferdig med planen og som ikke er så opptatt av at de er på skolen for å lære. Læren utdyper:

*Ofte så opplever – føler jeg ikke at alle elever er – de er ikke der jeg og du er, på en måte.*

*Altså de er ikke opptatt av at de er på skolen for å lære gange og deling. Og om jødedommen. De er skolen fordi at - her må vi gå. Her må vi være. Og da blir det ikke fokusert på dette her med læring på samme måte av alle elevene.*

*De er sånn, ungene – å få dem inn i dialog og her og nå – og nå snakker vi om jødedommen og synagoge. Sitter og tenker på helt andre ting og de – sliter med å bli ferdig med planen, og de detter litt utenfor skole – mønsteret eller – . Altså de passer ikke inn i det – skole, sånn på den måten der. Det er vanskelig å bare si: Hei, nå må du følge med! De er ikke der. (N skole lærer:684)*

I lærerens planlegging av arbeidsplanen tilpasses planen til enkelte elever. Noen får færre oppgaver og han passer på å ta bort oppgaver med mye tekst i matematikk til elever med dysleksi. Han forteller at han må bli kjent med ungene for å få til denne tilpasningen. Den store utfordringen ser ut til å være å motivere de som *ikke er der* – å finne dem hvor de er, de som faller utenfor *skolemønsteret*.

### **Legitimitet og samarbeid**

Også andre elever får en ekstra tilpasning av arbeidsplanen. Allerede mandag får en elev beskjed om færre oppgaver i matematikken enn de andre – sammen med følgende formaning:

Lærer: *Dag, hvis du skal hold på sånn, så får du ikke gjort noen ting, veit du. Du skal gjør 15 oppgaver pluss fem heime.*

Annen elev bryter inn: *15 oppgava - han skal gjøre 25!?*

Lærer: *Han skal gjøre 15 oppgava*

(Lyd 16 feb N sk 4 – 38.15)

Den andre elevens kommentar kan ses som en protest på en urettferdighet. Samtidig kan den ses som et uttrykk for det som oppfattes som arbeidsplanenes legitimitet. Det som står på arbeidsplanen er det som gjelder. I intervju med assisterende rektor ved denne skolen beskrev hun utfordringene med å gjøre tilpasninger underveis:

*Nå ligger det på planen, ikke sant. At hvis noen lærere prøver seg og sier at det må du gjøre til DA. – Ja, men det står ikke på ukeplanen! Da er det liksom ikke legitimt. Så da må en faktisk ta fram - og skrive på ukeplanen - og det hender noen ganger det. Men da er ungene der, altså (N skole Assisterende rektor: 883)*

Når arbeidsplanen kan ses som et dokument som uttrykker hva foreldre kan forvente av skolen og som samtidig kan inviterer eller forutsette foreldrene som delansvarlige i elevenes læringsarbeid, blir resultatet et ganske fastlåst dokument der det er lite rom for endringer underveis. Rektor ved Nes skole har som mangeårig lærer et perspektiv fra da 70-tallets elev og lærer i fellesskap laget en plan, mens det nå er læreren som står for planleggingen:

*Men jeg ser jo det med internett nå da, og disse hjemmesidene og denne oversikten som foreldrene skal ha heime, så blir det ofte lagt ut - av læreren, og så oppfatter foreldrene det som en kontrakt mellom foreldrene og læreren, hvor eleven blir på en måte stilt litt på sida. Og DET syns ikke jeg er noen heldig utvikling altså. Og det har jo selvfølgelig sammenheng med det at foreldrene sitter hjemme på søndagen og skal se arbeidsplanen for neste uke, og da må den ligge på nett da - Og da er det ikke så veldig mye rom for at man kan drive og justere den underveis. Vi justerte jo planene underveis da, hver dag, på en måte (på 70-tallet). Og det var veldig dynamisk. Og la inn nye ting og sletta ting og sånne ting.(...)*

*Det jeg ser nå da, det er jo - at det har på en måte befestet seg en måte å jobbe med arbeidsplanen på denne skolen her. Og det er etter hvert blitt veldig knytta opp imot internett og - hjemmesider -. (Rektor 1: 127,178)*

Assisterende rektor ved Nes skole kaller arbeidsplanen *kanskje det mest fremtredende samarbeidsdokumentet vi har*. (N skole Assisterende rektor:1027) Hun forteller at noen arbeidsplaner har en signeringsslipp nederst der eleven og foresatte kvitterte at arbeidet var gjort. Da hendte det også at den kom *underskrevet av foresatte - hvor ungene ikke hadde gjort det de skulle gjøre*. (N skole Assisterende rektor:1027) I tillegg mener hun at arbeidsplanen har en samarbeidsfunksjon lærerne i mellom, i og med at det er en åpen skole med en viss størrelse.

Rektor ved Nes skole mener at teamarbeid rundt det å lage planer betyr kvalitetssikring:

*Men kvalitetssikringa ligger jo i det utstrakte lærersamarbeidet som blir, for det - å lage sånne planer, det betyr at det også er rent lærersamarbeid i dette her. For har man to klasser på trinnet så ser jeg jo det at det samarbeides om ukeplanene. (Rektor 1:329)*

Samtidig har begrepet dokumentasjon kommet inn i lærernes vokabular. Her beskrives arbeidsplanen som en dokumentasjon på at "noe er gjort", både for den enkelte lærer, kolleger og foresatte: *Ja, og så er det jo en grei dokumentasjon - for seg sjøl og for kolleger, for foresatte, Det er kanskje det viktigste, at det er en dokumentasjon, altså, at her har vi gjort noe*. (N skole Assisterende rektor: 812)

Fra foreldrenes side fortelles det at elevenes arbeidsplan sammenholdes med familiens praktiske hverdagsliv:

*Og så fordelen her, det er jo - hvis nå vi setter oss på PC'en på søndag, så vil du gå inn og se hva som kommer til uka, og så ligger det der og - de er jo veldig god til å legge ut sånne ting. Så da er det veldig greit å forholde seg til. Jeg vet jo allerede søndagskvelden da hvordan den uka vil bli. (...) Og de gangene det ikke ligger der så blir man jo litt skuffet da. Så det er jo faktisk sånn at de (elevene) har vennet seg på det. (N skole Foreldre 1: 417,433)*

Den implisitte og eksplisitte reguleringen eller oppfordringen om at foreldrene skal følge opp arbeidsplanen omtales av en av foreldrene ved Nes skole:

*Vi bruker det jo som et sånn redskap for å gi hjelp og til å huske på ting. Vi bruker det også for å holde oversikt over hva som er lekse, og at leksene blir gjort. (...) Så det er jo egentlig en timeplan for oss foreldrene også, ikke bare ungene. (N skole Foreldre 2: 28, 46)*

Men det finnes også en motstand mot og en refleksjon over dette foreldreansvaret om å følge opp elevene heime som settes ord på slik:

*Men jeg må jo ærlig innrømme at de tilbringer såpass mye tid på skolen uansett, syns jeg, at om de har fri til å gjøre andre ting når de er heime, så syns jeg nå egentlig det er ganske greit også. Så jeg presser ikke på noe spesielt, altså. Men – jeg leser jo de, og de henger jo her, så vi vet om dem, og vi ser jo på dem. (...) Mange ganger så kan en nesten spekulere om vi – ja, at vi følger med for dårlig da. Men som sagt, jeg overlater veldig mye til å prøve å la han holde på og ta ansvar sjøl.(...) Nei – det er akkurat sånn at du kan føle at du ikke har kontroll, men så lenge jeg føler at han – han som SKAL ha kontroll har kontroll, så har jeg heller ikke tatt meg sånn veldig på tak til å sette meg så nøye inn i det heller. (N skole Foreldre 1: 76, 87, 548)*

En fastlagt plan lagt ut på nett fordrer grundig planleggingsarbeid for læreren. Torsdag ettermiddag uka før er satt av til dette arbeidet. Dokumentet er i utgangspunktet inneværende ukes plan, som kan bygges videre på. Selve malen og en del faste opplysninger står uforandret. Jeg observerte at når det nye stoffet, aktiviteter og arbeidsoppgaver planlegges, forholder læreren seg til årsplaner i noen fag, halvårsplaner i andre, men først og fremst til lærebøkene og oppgaveheftene. Han sier at halvårsplaner og årsplaner også legges i forhold til lærebøkene oppsett, og så forsøker lærerne å plassere inn tema og prosjektarbeid der det passer. Læreren forteller at læreplanen (LK06) er lite brukt i planlegginga. I noen grad kommer den nasjonale læreplanen inn som mål i legginga av års-/halvårsplaner. Ola forsøker å holde en minimalistisk design på planen, og alle klassene på mellomtrinnet bruker i utgangspunktet samme mal. Lærerne i de to 6.klassene samarbeider om å lage planen, og timelærerne skriver enten inn på dokumentet på PC'n eller de gir kontaktlærer en

lapp der tema og arbeidsoppgaver står. Torsdag ettermiddag er planen ferdig og legges ut på skolens heimeside, og Ola kopierer opp elevenes eksemplarer slik at bunken ligger klar til mandag morgen. Må det gjøres endringer på planen gis det muntlig beskjed i klassen. Ola forteller at planens andre side først og fremst er myntet på elevene, mens planens førsteside også angår foreldrene.

### ***Avslutningen av uka***

Følgende utdrag er fra avslutningen av en uke med arbeidsplanjobbing i 6. klasse ved Nes skole.<sup>121</sup> Klokket t nærmer seg halv 11 fredag formiddag og det er samling i kroken der de gjennomgår matematikk. Mange elever er ferdige med arbeidsplanenes obligatoriske oppgaver. Noen får begynne på et to-ukers prosjekt i NAMIL, mens andre går til datamaskinene. Elevvalgte aktiviteter er siste post på ukeprogrammet og kan oppfattes som en form for belønning når andre oppgaver er unnagjort. Elevene er inneforstått med en regel som går ut på at de som er ferdig med a-plan til rett tid får holde på med en aktivitet av eget valg eller arbeid på PC. Før elevene går fra kroken spør lærer noen elever hva de skal gjøre etter samlingen. I intervjuet med elevene forteller de at dette er en rutine læreren har. Når de går fra kroken samtaler Ola med en av elevene, en jente som tydeligvis er ferdig med planen.

Lærer: *Har du igjen noe på planen?*

Elev: - (Utydelig)

Lærer: *Det er neste uke det må gjøres. - Du får en tjuvstart på neste uke hvis du tar det nå*

(Lyd 27 mars N skole 1 - 1.14.50)

Ola og klassens assistent følger opp de få som enda ikke er ferdige med planen.

Lærer: *Jens, har du gjort de tre oppgavene som sto her*

Jens: *Å, de må vi -*

Lærer: *De står på planen.*

Assistent: *De står på planen*

Jens: *Å nei -*

Assistent: *Hent dem og sett deg her. Slutt å stønn. - Det bli bare for å bruk tid - bare tull det*

Lærer: *Hent boka di med en gang*

(Video N skole 27. mars 3 - 12.30, Lyd 27 mars N skole 1- 1.15.15)

---

<sup>121</sup> Som redegjort for tidligere måtte uken ved Nes skole fordeles på to uker. Min fredagsberetning er fra en annen uke enn de andre dagene.

Veldig sjelden kom det skarpe eller irettesettende utsagn i denne klassen, verken fra lærer eller de andre som var inn i klassen. Slik er disse utsagnene og tonen utypisk, men viser kanskje at reguleringa når et nytt nivå på slutten av uka. I intervjuet fortalte læreren at det nesten alltid var de samme som ble igjen til slutt.

Læreren ved Nes skole forteller om fem gutter i klassen som enten har individuell opplæringsplan eller som ifølge lærer er kandidater til å få det. De er i varierende grad arbeidsomme:

*Det er kanskje EN eller TO som helst ikke vil gjøre noe. Ja, soser litt mye - Ja, 2-3 kanskje (ler) Ja da - men jeg får dem til å jobbe, ja. Men jeg skal helst sitte attmed dem da, det er litt sånn lett å bli forstyrret - lett å dette ut, og så blir det litt for meg å holde fokuset til alle fem samtidig. - Det er en grei gjeng, altså. Jeg tror ikke jeg har noen verre gjeng enn noen andre - i hvert fall.*

Intervjuer: *Enn heimearbeid - blir det gjort?*

Lærer: *Ja, det blir gjort, ja. Leksene blir gjort. Det er noen som sliter med å komme igjennom planen. De går igjen - de skal jo ha arbeidet ferdig til fredag - i løpet av fredag. Og det er et par stykker som går igjen - som sliter med å bli ferdig. (N skole lærer 1: 248)*

Her kommer det fram at leksene fra dag til dag blir gjort, mens den friere arbeidsplanen er ei større utfordring for noen. De som blir ferdig med arbeidsplanen til kl 11 fredag får altså gå over til friere aktiviteter og data. De som ikke blir ferdig må fortsette med arbeidsplanen med lærerens hjelp, men: *Og da syns jeg litt synd på dem av og til - som skal sitte igjen. Så når de har sittet et kvarter eller - så sier jeg: Nei, nå må dere gå på dataen, dere også. Det ser uansett ikke ut til at "gulrota" med dataarbeid virker - det kan jo fort bli det samme neste uke, altså. (N skole lærer 1: 684)*

Elevene er klar over at noen har mindre arbeid på planen og at noen må ha ekstra hjelp. Dette er mest synlig når en kommer til slutten av uka og de som er ferdig med planen får gå over på friere aktiviteter, mens de som ikke er ferdig med planen får hjelp av læreren. - *De som plages mer må jo ha mer hjelp* sier elevene jeg intervjuet (N skole elever:475). Følgende utsagn peker ut hovedårsaken, i elevenes øyne, til at noen elever trenger denne ekstra hjelpa - *De arbeider jo ikke HEIME med planen da (...)* - *De legger opp til det sjøl. - Det er jo deres skyld. (N skole elver 452,480)* Årsaken er altså ikke i

deres øyne manglende evner eller kognitive ferdighet, men manglende evne til å sette seg selv i arbeid.

Følgende utdrag nærmere kvart på elleve inneholder også en påminning i forhold til å bli ferdig med planen nå på slutten av uka:

Ola spør elev som ligger på gulvet i lag med de som tegner til "De ti bud":

*Og du er ferdig med planen? Er du ferdig med matten på planen?*

*Elev: Eh .. tror jeg mangler ...*

*Lærer: Ja, men da skal du ikke ligge her (med antydning til latter i stemmen)*

(Video: N skole 27. mars 3 - 35.00, Lyd 27. mars N skole - 1.37.55)

Det nærmer seg matpause og Ola tar en runde med de som fortsatt arbeider med planen. Ola snakker med Jens, som er en av elevene som følges opp tett av læreren:

*Du skal gjøre "Språket ditt", tre oppgaver i Språket ditt, tre oppgaver til "Anne Frank"-stykket og så skal du gjøre arbeidsbok. Matten, ble du ferdig med den?*

*Jens: hæ*

*Lærer: - ble du ferdig med matten?*

*Jens: Ja, matten er jeg ferdig med*

*Lærer: Enn samfunnsfag?*

*Jens: Jeg vet ikke helt...*

*Lærer: Er du ikke helt ferdig med den - da må du se no, finne ut av*

*(Jens "roter" seg bort på veien til pulten - får påminning av lærer)*

(Video: N skole 27.mars 3 - 35.45, Lyd: 27 mars N skole 1 - 1.38.40)

Asgeir var den som i forrige runde valgte "feil" oppgaver i matematikk. Nå kikker han opp fra bøkene og ser etter Ola. Når han nå stolt forteller at denne ukens matematikkoppgaver er unnagjort, får han en kommentar fra læreren som bekrefter hans gode arbeid:

*Asgeir: Ola, jeg har blitt ferdig med matten!*

*Lærer: Det var bra jobba Asgeir!*

(Video: N skole 27.mars 3 - 39.00, Lyd: 27 mars N skole - 1.42.10)

Før ukas siste post, gymtimen, er det ukesluttprøve. Når det gjaldt klassens skolefaglige ferdigheter, så presterte de i følge læreren godt i de fleste fag. Han karakteriserte dem som flinke og pliktoppfyllende elever med gode resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver, klassen lå på topp i kommunen. Klassens formelle vurdering av resultatene av ukas arbeid er gjennom ukesluttprøven, men underveis i uka er det flere eksempler på elever som selv vurderer arbeid sitt.



Elev jente: *Jeg er litt sånn stolt jeg no – Hvor lett er det å tegn hest eller –*  
Annen elev: *Å så fin den vart da*  
(Lyd 16.feb N skole 2 - 34.00)

Senere i uka:

Elev: *Jeg er stolt over meg selv, sjå skrifta mi!*  
Lærer: *Den har blitt finere, ja*  
(Lyd 18 feb N skole 1: 35.30)

Op to eksempler der lærer vurderer eller oppfordrer til vurdering:

Lærer: *Flott! Er du fornøyd sjøl? –*  
*Du er ferdig med alt du no da*  
(Lyd 16. feb N skole 1- 52.25)

Lærer: *Du er ferdig med alt i norsken? Bra! Fint!*  
(Lyd 16. feb N skole 1- 57.10)

På slutten av uka har flere av elevens arbeidsplaner fått overstrykinger enten av blyant eller markeringstusj. Midt i uka fanger kameraet opp arbeidsplanen til en jente, der oppgavene hun har gjort er "gulet ut". Jenta henter flere markeringstusjer hos ei klassevenninne og markerer også på arbeidsplanens første side, der timeplanen og de faste leksene står<sup>122</sup>. I intervjuet forteller elevene at dette er en strategi de har. Også starten av uka har de denne strategien i forhold til å stryke ut leksefrie fag.

Elev 1: *Men jeg stryker ut derre først, for da ser det ikke så mye ut.*

Elev 2: *Jeg stryker bestandig ut gym, musikk, kunst og handverk og mat og helse først.*

Elev 3: *Det gjør vi –*

Elev 1: *Da ser ikke planen så stor ut da.* (N skole elever: 282)

Hensikten er å få arbeidsplanen til å se mer overkommelig ut, altså blir det en motiveringsstrategi i forhold til arbeidsplanenes mengde med arbeidsoppgaver. Underveis viser markeringene hvor langt de har kommet med arbeidet, og på slutten av uka at de er ferdige. De har også andre tilpasnings- eller mestringsstrategier i forhold til fagene og oppgavene på arbeidsplanene. Dette dreier seg om å ta f eks et fag som matte først eller sist, med begrunnelser som; at de tar det vanskeligste, det

---

<sup>122</sup> Video N skole 18 feb 4 – 32.00

med mest arbeid, det faget de ikke liker – eller alternativt; det faget liker best, det letteste, det med minst arbeid.

### **Felleskap og regler**

Læreren hadde tett oppfølging av mange elever når de jobbet individuelt og i grupper. I intervju sier læreren at han noen ganger blir lei av å høre seg sjøl, og at han også tror at elevene blir lei av ham. Hans inntrykk er at han *står foran klassen hele tida og snakker og snakker* (N lærer 1:135). Ut fra lyd og video-opptakene stemmer det nok at han snakker mye, men mye av kommunikasjonen forgår i forhold til en og en elev, og små grupper av elever, og da med faglige innspill eller at han pusher på i forhold til at elevene skal få oppgavene gjort. Læreren oppfattet seg selv som en kjedelig lærer:

*Det er jo på en måte sånn at – at jeg er litt sånn kjedelig lærer, men på en måte så er det litt greit også. Ungene syns det er greit med rutiner og – vet hva som skjer og – så på en måte så kan det være greit å være litt kjedelig. At det ikke hele tida er noe nytt som skjer – og spenstig – og hoppe fra det ene til det andre. Så forutsigbarhet, det tror jeg er ganske viktig. Og rutiner og sånn. Så jeg har noen faste ting – starter med å lese – høre lesing – alle dager, bortsett fra mandag da, for da har de ikke hatt noe lekse. Men – i kroken – så sier jeg bestandig sånn: Nå legger vi ned leseboka – og så deler ut bøkene – så kan de gå og sette seg og – har sånne faste ting (Lærer N skole: 157)*

For en besøkende virket dette som en åpen skole som hadde innarbeidede rutiner. Læreren mente at et fokus på regler og rutiner var nødvendig i et åpent landskap.

*Ja, jeg er opptatt av sånne rutiner – mer og mer – og spesielt etter at jeg kom hit. Her på skolen her føler jeg at det er flere som er det da. Du er nødt til å ha – regler og rutiner på korsen vi har dagen da. Og spesielt dette her med overganger. Det merker jeg – sånn som i dag, så er det mest urolige tidspunktet på dagen, det er jo når vi skal fra kroken og til plassen. (Lærer N skole: 181)*

Læreren hadde også tanker om at arbeidsplanen hadde en betydning her: *Det blir ryddigere og – sånn som jeg snakka litt om i sted – dette her med rutiner og struktur – det blir mer strukturerte uker. (Lærer N skole:918)*

På tross av det jeg oppfatter som et fokus på å *gjøre* i denne klassen, og at læreren pusher på enkeltelever, opplevde jeg at det i klassen ved Nes skole var en rolig atmosfære. Læreren og klassen brukte mye tid på fellessamlinger der lærestoff ble gjennomgått og klargjort, det ble sunget og spilt og de tok opp saker som angikk fellesskapet. Matpakkene ble også spist i samlingsringen. Læreren hadde det jeg vil kalle en god tone med sine elever, spøkefull innimellom, men han tok også opp med klassen og enkeltelever episoder han ikke syntes om. Det kan se ut til at læreren hadde en væremåte, en faglig trygghet og ikke minst fritidsinteresser som bidro til at han fikk god kontakt med elevene. Elevene ga i intervjuet uttrykk for at de hadde sansen for læreren sin (sammenlignet med andre lærere). Hovedinntrykket mitt etter å ha vært i klassen, og etter gjentatte gjennomganger av lyd- og videoopptak, er at klassen har godt innarbeidede rutiner. De fleste elevene arbeidet selvstendig, samarbeidet med medelever, diskuterte fag med medelever og hadde ganske stort frirom til å bevege seg rundt i klassen. Jeg observerte at elevene kunne bruke rommet ganske fritt, både i forhold til å hente nødvendig materiell og til å søke samarbeid med andre, uten at det ble kaos. Når det kom fram en ganske stram regulering i forhold til regler og rutiner ved den gamle, åpne, progressive Nes skole, ser det ut til å ha sammenheng med lang erfaring med det åpne landskapet. Arbeidsplanen bidro også til en oversiktighet når det gjaldt arbeidsoppgaver.

Hele arbeidsplandokumentet omfatter både det som skal skje på skolen og det som skal skje hjemme. Her er det i utgangspunktet en begrenset frihet. Læreren er aktiv i forhold til å følge opp sine elever. Det er lite tydelig motstand eller opposisjon fra elevene. Jeg så noen forsøk på forhandlinger fra elevenes side når det gjaldt planen. Læreren reduserte arbeidsmengden på planen utover uka. Noen elever hadde påpekt at det var mye på planen, men hovedgrunnen til endringen var vel at han selv så at planen var omfattende.

## **5.2 Borg skole**

Elever og lærere ved Borg skole har for et par år siden flyttet inn i en nybygd skole, såkalt base-skole, fra en gammel og utslitt klasseromsskole. Det første møtet med skolen ga et inntrykk av en arkitektonisk fin skole beliggende i et strøk med villa og småblokkbebyggelse i en større by. 6. klassens lærer beskriver området som et ressurssterkt nabolag. Skolen hadde over 500 elever og på 6. trinn hadde 88 elever et areal felles som besto av to store og lyse undervisnings-/arbeidsrom, noen grupperom og kjøkkenkrok. Lærerne hadde sine kontor i tilknytning til trinnet. Trinnet var oppdelt i grupper og klasser på flere måter. På de to store undervisnings-/arbeidsrommene hadde henholdsvis 38 og 50 elever tilhold. Hele trinnet var inndelt i fire undervisningsgrupper og fem basisgrupper. Basisgruppene hadde tilhørighet til hver sin kontaktlærer. Det var forholdsvis få timer i uken at lærer bare hadde basisgruppen hun var kontaktlærer for. Basisgruppen jeg skulle følge besto av 17 elever og deres lærer Turid. I loggboka mi har jeg fra det første møtet med klassen beskrevet dem som en aktiv og interessert gruppe, som skjønnte at jeg bedrev (klasse-)romforskning<sup>123</sup>. Som ved den andre skolen fikk jeg treffe klassen og elevene et par uker før mitt ukes-opphold i klassen. Lærer Turid hadde lang og variert erfaring og hadde vært ved denne skolen siden 1997. Hun hadde også utdanning og erfaring som spesialpedagog, og var utdannet i drama. Denne klassen hadde hun fulgt i to år.

Klassen var, som med klassen ved Nes skole, valgt ut på grunn av noen kjennetegn ved arbeidsplanen. Denne klassen hadde blant annet mål på planen, og forskjellige sporvalg (differensiering i arbeidsmengde/vanskegrad) var synliggjort.

### ***Oppstart med klargjøring av mål***

Når jeg blir med lærer Turid inn i det store undervisningsrommet litt før kl 8.15 en mandag morgen i slutten av mars, er 17 elever i den ene basisgruppa på 6. trinn i ferd med å samles i den ene av undervisningsrommets to lyttekroker. Hun slår på et triangel og gir beskjed til de elevene som ennå ikke har funnet ut hvor de skal være,

---

<sup>123</sup> Redegjort for i metodedelen

om hvor de skal gå. Så hilser Turid sine elever med *god morgen!* Etter en innledende samtale mellom lærer og elevene om helga som har gått og uka som kommer, deles arbeidsplanene ut. Elevene kikker på den, og noen kommenterer: *Yes!* Lærer oppklarer noen spørsmål om svømming, gym og overnatting på skolen, og presiserer noen praktiske beskjeder som står nevnt på planens ukesoversikt. Lærer ber elevene snu planen, de skal nå se på målene for hvert fag og ukas sosiale mål. Lærer skriver opp målene på en flip-over. Her er et utdrag fra samtalen:

Lærer: *I matte har vi - hva er det vi skal lære oss i matte denne uka, hva er det vi har som mål - Askild?*

Askild: *- Skal lære å finne en brøkdel av noe*

Lærer presiserer: *Ja, eller skal kunne - skriv vi*

*Det begynner vi på i dag, det begynner vi å øve oss på i dag - (skriver på flippover)*

Gutter, *la være å sitt å prate når vi gjennomgår målene, ok?*

Lærer: *Og så har vi norsk - og i norsk så skal vi, alle de ordene som står der, det er sånne ord som, det er mange ord som uttales likt, og skrives forskjellig. Det er det vi skal øv oss på denne uka, som vi ofte gjør feil på fordi at vi blander dem. På slutten av uka så skal vi ta en diktat, den tror jeg blir litt vanskelig - rett og slett, men vi får se - hvor mye vi får øvd oss. (Skriver ordene på flippover mens hun sier dem)*

*Og så er det engelsk (skriver målet): Skal kunne spørreordene -*

*Og så er det NSM, der begynner vi med nytt tema. Hva er det for noe?*

Elev: *Energi*

Lærer: (kommenterer dagens arbeid i NSM og skriver videre på flippover) *Skal kjenne til, det betyr at dere ikke skal kunne til punkt og prikke, men kjenne til ulike energiformer.*

*Og RLE, hva er det vi skal lære i RLE denne uka, hva er det vi skal kunne på slutten av uka i RLE? Inge?*

Inge: *Skal vite at pesach - er jødenes påske*

Lærer: *Og da skal vi lære om jødenes påske (Lærer skriver på flip-over og svare på andre spørsmål om påske fra elevene)*

*Dere, det sosiale målet har vi lærerne satt opp denne uka -*

*(Lyd 30. mars B skole 1 - 14.30)*

Lærer og elever diskuterer ei stund om ukas sosiale mål i forhold til oppførsel i garderoben. Lærer spør elevene om de har forslag til hvordan ro og orden i garderoben skal oppnås. Så spør Turid hvilke av ukas mål som blir vanskeligst å klare.

Lærer: *Se på dem, se på målene - hvilke av disse tror dere blir vanskeligst - rekk opp handa*

Elev: *NSM*

Lærer: *Det er et helt nytt tema, så det vet vi ikke så mye om. De andre har vi vært borti før.*

*Men -*

Elev: *Sosialt*

Lærer: *Sosialt tror du, det er ro og orden i garderoben. (Lærer hysjer) Vi får se - når uka er slutt.*

Lærer sier med svært lav stemme: *Ta og så gå stilt, veldig stilt og rolig på plassene, og så sett inn, alle sammen må sett inn planen, vil ikke se en plan igjen i lyttekroken no*

(Lyd 30. mars B skole 1 - 27.15)

I denne halve timen har Turid klargjort ukas mål sammen med elevene. På arbeidsplanen til denne klassen er det ført opp ukas mål i de forskjellige fagene. Hun gjør en nærmere kategorisering av målene i denne samtalen med elevene; hun skiller blant annet mellom *skal kjenne til* og *skal kunne*, og *å lære å finne* og *skal kunne*. Hun får også elevene med på å vurdere hvilke mål som er vanskeligst, muligens for å tydeliggjøre hva av fagstoffet det må det jobbes ekstra hardt med.

Elevene ble sendt fra lyttekroken uten nærmere anvisning om hva som skal skje videre. Den neste timen fordeles elevene på denne basisgruppen på to undervisningsgrupper, der en gruppe skal ha norsk og den andre skal ha NSM. Lærer oppdager at de har gjort ferdig denne fellessamlingen på kortere tid enn planlagt, og elevene får beskjed om å finne "hylleboka" si for å sette seg å lese.

### ***Individualisering***

I den ledige stunden fram til NSM og norsktimen starter, benytter Turid tida til å gi noen elever ekstra oppmerksomhet i ukas arbeidsgang mot målet. For Magdi er norsk andrespråket og læreren setter seg ned hos han, og de går gjennom forrige ukes arbeid og klargjør ukas plan.

Lærer: *Magdi, ta fram planen din, så skal vi se litt på den - Hvor er planboka di henn?*

Magdi: *Mappa?*

Lærer: *Mappa ja*

(Elev leter)

Lærer: *Den, Magdi, den ska alltid ligg i sekken, skal aldri ut av sekken - sant? For da - vet du ikke når du kommer heim - hva du skal gjøre*

(Lyd 30 mars B skole 1- 31.15)

Eleven har ikke mappa med arbeidsplanen med seg, men finner fram noe av det han har gjort forrige uke fra sekken. Turid ser gjennom bøkene og bruker litt tid på å skaffe seg en oversikt, og samtaler med eleven om hva han har gjort. Hun gir han ros for noe av arbeidet. Så går hun videre til denne ukas plan:

Lærer: *Da Magdi, skal vi se på leksa denne uka da. Her ser du at - gjør side 39 i dag - no, og da passer det for deg å fortsette med den til i morgen, side 40 - og så ska du ha med mattekoka i*

*dag, og så skal vi se om det er noe annet – jo – øveark 1 – det er også noe vi gjennomgår i dag. Begge de to tingene gjennomgår vi i dag, da er det veldig lurt av deg å gjør det i dag, mens du husker. Og så har jeg satt opp den andre matematikksiden på arbeidsplantimen.*

*Magdi: Mm...*

*Lærer: Greit? Ser det greit ut?*

*Magdi: Ja, det går greit*

*Lærer: Og så har jeg satt opp all NSM til onsdag, for at du tar med den temaboken (banker på boka) og lilla "Gaia", så kan det være greit å gjør alt på en dag. For du skal lese side 26-29. Ok?*

*Magdi: Mm...*

(Lyd 30 mars B skole 1- 36.55)

Her ser vi at læreren forsøker å hjelpe denne eleven med å strukturere ukas arbeid med å gjennomgå noe av det som skal gjøres og foreslå "lure" strategier, blant annet hvilke bøker han skal huske å ha med heim.

Etter at Turid er ferdig hos Magdi, påpeker hun overfor noen elever at de ikke har funnet "hylleboka" si. Noen svarer at de ikke har lånt bok på biblioteket denne gangen, og andre har heller valgt blant Donald-bladene som er reservert matpausen, hvorpå lærer diskuterer med en annen lærer om Donald-bladene bør tas bort. "Hylleboka" er en strategi for å fylle inn "hull" eller ventetid i undervisninga. Her ser vi at elevene ser andre muligheter.

### **Foreldresamarbeid**

At foreldrene er involvert i elevenes arbeid viser følgende illustrasjon:

*Elev(jente): Jeg mangler matematikken, og den må jeg gjøre hjemme sier mamma -*

*Lærer: Sier mamma det. Men no kan du få litt hjelp hos meg, så syns jeg du kan gjør litt matematikk her*

*Elev: Men mamma sa at jeg skulle ta med heim*

(Lyd B skole 2. april 1 - 1.20, Video B skole 2 april 1 - 2.15)

Her sier Turid at eleven kan gjøre matematikk nå i denne timen, slik at hun kan hjelpe. Så kan en spekulere på hvorfor mor vil at eleven skal gjøre matematikken heime. Mener mor at eleven er ukonsentrert og får ingenting gjort i klassefellesskapet? Trenger hun ekstra hjelp og oppfølging som heimen kan hjelpe med? Er mor delaktig i å fordele arbeidsplanens oppgaver utover i uka og således en av de foreldrene som passer på at arbeidet blir gjort? Eller kanskje er det så enkelt at

dette utsagnet først og fremst var en strategi for å slippe unna å gjøre matematikk nå, ettersom påskekyllingklipp er et mer fristende alternativ?

I følge elevene er det varierende hvor mye de opplever at foreldrene passer på. Noen elever legger fram arbeidsplanen på kjøkkenbenken den dagen de får den, slik at foreldrene skal se hva uka inneholder. Noen får spørsmål på slutten av uka om de har gjort det som står på planen. Elevene har god oversikt over hvem som "takler" denne arbeidsformen. Glemmekryss, det å må gjøre ferdig arbeidet i helga og til slutt melding heim er riset bak speilet. Elevene mener at de elevene som ikke fullfører arbeidet *sliter litt på skolen, orker ikke jobbe, tenker på andre ting og/eller bråker litt*. De sier også at det er *smartere å gjøre leksene* (B skole elever: 658, 684).

Det er altså varierende hvor mye oppfølging barna trenger fra heimen. Noen foreldre stoler med god grunn på at barna klarer å styre dette selv. Noen av disse elevene blir likevel passet på. Andre elever igjen burde hatt oppfølging, men får det ikke. Turid forteller:

*Men jeg ser jo at det er noen som er lite flinke til å ta ansvar for eget arbeid - de tenker ikke så mye over at de ikke får gjort så mye i a-plantimen - og at de da blir sittende med lekse hjemme. Nei, for det er ikke sikkert de gidder å gjøre de leksene i det hele tatt, noen. (...) Men så er det noen som blir et sånn dilemma, for du vet at hvis ikke foreldrene bryr seg noe om det - du vet kanskje at det er unger som får lite oppfølging hjemme - da er det ikke noen vits i for meg å stå der som et sånn derre skremselsdyr - nei.* (B skole lærer: 1189, 1201)

Da blir det lærerens dilemma å finne gode løsninger for elever som ikke blir ferdige med oppgavene på ukeplanen i løpet av uka. I relasjonen med elevene ønsker hun ikke å stå fram som et *skremselsdyr*, det er *ingen vits*. Mer direkte regulering og hjelp med å fordele arbeidet forekommer: *Så - da blir det litt mer sånn prøve å - i hvert fall overfor EN av mine elever så er det sånn at jeg - da sier jeg at ja, men du må i hvert fall gjøre DEN og DEN og DEN oppgaven.* (B skole lærer: 1206)

Kontrasten er stor når en av foreldrene forteller at både foreldre og eldre søsken er involvert i elevens arbeid med ukeplanen. De ser den oversikten arbeidsplanen gir som en mulighet til å vurdere om *vi har noe utfyllende hjemme som vi kan bidra med og til å hjelpe mitt barn med å planlegge, sånn at hun - på de kveldene hvor hun*



skal gjøre ting som hun gjerne vil være med på har muligheten til å ha letta litt på arbeidsmengden den kvelden (B skole Foreldre 2: 136, 184)

Denne moren forteller om sin gutt som trenger og som får oppfølging, mest i forhold til å disponere tid til det han skal gjøre heime. Mor forteller:

*Jeg har jo vokst opp med – sånn som alle sikkert på min alder, at du fikk lekser fra dag til dag, og det var veldig enkelt – og det krevde ikke så mye av en som elev da, å disponere tida si. Jeg opplever jo at gutten min sliter litt med det. Eller sliter litt og sliter litt – jeg kan vel ikke si at han sliter, altså. Men at det å disponere tida er jo en utfordring, ja. Det blir mye mas. Det blir mye vi foreldre som ... (B skole Foreldre 1 (del1): 110)*

Mor har en mistanke om at kaos rundt klasserommets nye organisering (ny base-skole) er en medvirkende årsak til problemene:

*Nei, vet du – jeg ser jo – sånn som til gutten min – det ble så kaos at jeg måtte sette meg ned med han. Han måtte ta med seg lekse hjem til mandag, og så måtte jeg sette meg ned med han på mandag en eller annen gang da, i løpet av ettermiddag/kveld, og så si hva er lurt nå at du gjør videre. Og så – skrev jeg for eksempel at nå tar du med dette her hjem. Og så snakka jeg med han når han hadde hva av fag – og DET syns jeg er godt. Sånn kaos som det har vært så syns jeg godt at lærerne skulle ha lært dem litt å prioritere der. Det kan godt være de har gjort det. De sa jo at de gjorde det, men i hvert fall – jeg måtte trå til og si at OK, da tar vi DET og DET, og så DET er ganske mye, så det er lurt å ta før DER og – Måtte ha hjelp til å se alt det der, altså. (...)*  
*Ja, jeg visste jo ikke hva som skjedde på skolen, jeg da, men jeg visste nå hva som skjedde i heimen, og så klarte jeg nå å skjønne hvor mye det er, mer eller mindre da. ( B skole Foreldre 1 (del1): 175, 185)*

Samme mor bemerker at dagens elever har helt andre utfordringer enn hun selv opplevde i sin oppvekst: *Og alle – som føler at de ikke mestrer det de – burde mestre, det er jo peanuts det VI opplevde, altså. Vi hadde jo ingen ting, vi. Men alle de sfærene DE skal inn i – ( B skole Foreldre 1 (del 2): 210)*

I samtalen med rektor ved Borg skole forteller hun om et inntrykk av at foreldre er opptatt av den praktiske siden ved barns læring, blant annet at ukeplanen er tilpasset familienes hverdag. Rektor forteller videre at ett av klassetrinnene har fått henvendelse fra foreldre om at barna får for mye lekser, at arbeidsplanen er så full at foreldrene synes barna får for lite fritid:

*Og så skal jeg inn å se på trinnet i dag: Er det urimelig det de pålegger? Og da vil jeg spørre dem om hvordan tilpasser dere leksene sammen med familien? Fordi nå har foreldre hovedansvaret for opplæringa, og så lenge vi kan dokumentere at slik vil vi gjøre det på skolen og de er uenig, så må vi føre nærmest en uenighetsprotokoll på hvordan dette her er.*

*Men på en annen side så tenker jeg at et sånt møte vil jo også føre til at man kan få en god debatt, og man kan spørre – dette her er jo flinke barn – man kan jo spørre hvorfor er det slik og hva ønsker dere, og hvordan ønsker dere at vi skal tilpasse det her på skolen. Jeg syns ikke det er noe dumt å komme foreldre i møte sånn. Så får man jo reflektert hva som er viktig. Vi får alltid foreldremening på – lekser skal helst skje på SFO og skole, og arbeidsplanen skal gjøres mye der – dere må legge til rette for det. Vi har så travel hverdag at sånn er det. (...) Jeg mener at vi skal være tydelig på foreldreforventninger, og de er tydelige til oss også, hvordan vi ønsker og skal tilrettelegge. (B skole rektor: 204, 233)*

Rektor bekrefter at arbeidsplanen er et sentralt dokument i samarbeidet mellom skolen og foreldre:

*Ja, det er det. I den forstand at de har jo en fin måte å følge med på. De kan se oversikten på uka, de har et grunnlagsdokument for å diskutere læring med sine elever – uten det dokumentet ville det ha vært verre, syns jeg, for foreldrene å virkelig se hva slags mål vi har den uka og hva som står. Og det er et godt informasjonsskriv også, på sett og vis. Hva de skal gjøre og hva de skal ha med seg, og når det er tur og – foreldrene har mulighet til å melde tilbake på det skjemaet også. (B skole rektor: 237)*

Rektor har også den oppfatning at foreldre setter pris på at skolens satsingsområder og mål blir tydeliggjort, blant annet ved å legge dette ut på skolens heimesider på internett. I kontaktsamtaler mellom foreldre, elev og lærer om den individuelle

eleven er også mål et tema. Elevene forteller at de i kontaktsamtalene får mål fra læreren på områder de bør trene ekstra på – *ja det jeg er dårligst til, det må jeg trene meg litt mer på. – Og da – får man sånne mål av læreren, og da skal man gjøre det til neste kontaktsamtale.* (Intervju B skole elever: 704) Denne ekstra ”treningen” får noen elever tid til om de blir tidlig ferdig med ukas arbeidsplan. Det kommer fram i intervjuet med elevene at lærerne bestemmer målene og at de opplever at lærerne bestemmer sporvalgene, det vil si mengde og vanskegrad på stoffet de skal arbeide med. Dette er altså ikke overlatt til elevene å velge. Elevene mener at det som har betydning for sporvalg er *hvor fort en jobber – og hvor lett du tar ting og sånn.* (B skole elever: 387)

Rektor ser blant annet sporvalget på arbeidsplanene som en måte å få tilpasset opplæring inn i arbeidsplanene på, men hun ser utfordringene med bruken av arbeidsplaner i spennet mellom å ”bli ferdig” med arbeidsplanen på en overfladisk måte og *hvor dypt de klarer å gå inn i arbeidet sitt når de får arbeidsplanen på mandag. Er det så slik at elever kaster seg over stoff på det mer overfladiske planet og sier at vi er ferdig med det, nå er det om å gjøre å komme seg igjennom planen. Det var IKKE intensjonen da vi starta planen her* (B skole rektor: 77, 82) Hun ser ikke bort fra at de forlater arbeidsplaner i formen den har i dag om dimensjonen på fordypning i læringsarbeidet blir skadelidende. Her målbærer rektor en bekymring for arbeidsplanbruken med tanke på elevenes læring, noe vi også ser i rapporter fra forskningsresultater, blant annet fra PISA+-undersøkelsen (f eks Klette 2007a).

Rektor ved Borg skole mener det har blitt større fokus på tilpasset opplæring gjennom målstyring, og at den generelle delen av læreplanens dannelsesaspekt blant annet kommer fram i de sosiale målene som settes på ukeplanen:

*Men det som jeg syns er en svært så stor utvikling, det er fokuset på læring, fokuset på tilpassa opplæring som alltid har vært der, men som jeg syns kommer sterkere fram når målstyringa kommer fram. Og det som du kan si som jeg syns vi har – fått fram mere på år, det er bevisstheten på målsettinga for eleven. Altså vi er dyktigere til å kommunisere hvilke mål vi skal nå denne uka, og har avslutning, avrundning også – Og så syns jeg kanskje at man har dreid debatten veldig på sosiale mål – som går på den generelle delen av læreplanen og dannelsesaspektet, og så får man da inn, ikke sant, de faglige målene. Så jeg syns at – kanskje planene er blitt mer bevisst ut fra – hvilke fordringer som ligger – utfordringer som ligger i de nye planverkene.* (B skole rektor: 264)

Følgende mor har oppfattet at foreldre har fått et utvidet ansvar både når det gjelder å følge med på at skolearbeidet blir gjort og i forhold til elevens måloppnåelse.

*Det er nesten så jeg blir – provosert. Jeg mener at jeg tar virkelig vare på – jeg MENER at jeg gjør mitt beste og bruker mye tid. – Så mener jeg at den nye reformen eller hva det nå er, som – ja, som foreldre, vi har ALT ansvar. Men jeg syns nå, at nå er det systemet for systemet sin del og ikke for barnas – læring. Og når DET er sagt, jeg har veldig sansen for – at man er målretta i arbeidet, men at det da skal legges opp et system for hvordan vi foreldre skal tilbakemelde, og at VI skal komme med uttalelser om hva de nye målene bør være, – da ble det litt sånn at da kjente jeg at jeg satt på foreldremøtet og så veldig streng ut – eller på konferansesamtalen, for da handla det VELDIG mye om hva jeg som forelder skulle gjøre for å tilpasse meg det nye systemet som skulle være så målretta. (...)*

*Og DA syntes jeg at det gikk litt for langt. For da ble det ikke fokus på det det virkelig handla om – og det var barnet mitt, hvordan det er i forhold til målene. Ja, jeg har fått hjemmelektse, jeg har fått permen med meg fra den samtalen. Og der skal jeg – jeg skal lage mål til henne<sup>124</sup>. JEG skal lage mål til barnet mitt! Og da får jeg jo fullstendig – for jeg har jo jobba som leder og vært veldig mye i læringsstrategier – og har jo helt klart egne meninger om hva som egner seg for læring og utvikling og ledelse (...) Og så – OK, nå begynner jeg – for jeg også var veldig imponert til å begynne med. Men nå tenker jeg: OK, nå er vi kanskje der at vi setter mål for målene sin skyld (B skole Foreldre 1 (del 1): 233, 248, 284).*

### ***Bli klar over hvordan du tenker...***

Torsdag formiddag er det satt av tid til å jobbe med arbeidsplanen i formidlingsrommet, der elevene sitter på rekker ved siden av hverandre med ansiktet vendt mot lærer og tavle.

---

<sup>124</sup> Mor har både en gutt og jente på skolen

En jente spør: *Skal vi ha a-plan nå?*

Lærer: *Ja vi har a-plan*

Elever: *Oh - yes!*

(Lyd B skole 2. april 1 - 1.05, Video B skole 2 april 1 - 2.00)

Arbeidsplantimen fortsetter med at Turid klargjør hva som står på planen av matematikk denne uka. Her kommer det henvisninger til elevenes "spor" og til fordypning. Elevene sitter og følger med på planen.

Lærer: *Dere (alle) skal gjøre side 40 - spor 2 skal gjør side 62 - spor 2 skal gjøre side - 40 og 62, og Spor 1 skal gjøre side 40 og så noen oppgaver på side 62. Så er det mange som sier de er ferdig, har dere kikket da på fordypning, der står det - Hvem har prøvd på den?*

Lærer leser oppgaven og spør igjen om noen har prøvd den. Et par-tre elever rekker opp handa, og en elev forteller hvordan det var å gjøre oppgavene på nett.

Lærer spør denne eleven: *Synes du det var fint å øve på i forhold til at en skal lære - Synes dere det egnet seg fint å øve sånn at en kunn nå målet, som er "skal lære å finne brøkdel av noe"*

Elev: *Ja*

(Lyd B skole 2. april 1 - 3.25, Video B skole 2 april 1 - 5.25)

Her kobler lærer arbeidsoppgavene i matematikk til målet, og får her satt ord på målet en gang til. Også her vil Turid ha elevens mening og opplevelse, og ber eleven/elevene om å gi ei vurdering, en mulig bekreftelse på at dette var en god måte å arbeide på i forhold til målet. Neste sekvens fortsetter i samme spor. Turid spør:

*Hvem føler seg her litt usikker på akkurat det med brøk nå? (Lærer spør flere ganger, noen rekker opp handa, blant annet Askild)*

En elev kommenterer: *Jeg synes Askild er ganske tøff som rekker opp handa*

(Lyd B skole 2. april 1 - 5.10, Video B skole 2 april 1 - 7.00)

Ved å spørre slik åpent ut i klassen identifiseres de som opplever dette som vanskelig. Det er kanskje vanlig å oppleve brøk som vanskelig, men kommentaren fra medeleven peker i retning at å være usikker er noe som skiller ut. Den som denne gangen åpent forteller at han er usikker - *er ganske tøff* i medelevens øyne, og får slik sett en positiv karakteristikk. Her legges enkeltelevers meninger, tenkning og ferdigheter åpent for hele klassen. Hele klassen får tilgang til hverandres styrke og svakhet. Det skinner igjennom at klassen har arbeidet mye med åpenhet i læringsprosessen. Ved å gjøre læringsprosessen mer transparent, kan elevene lære av og med hverandre. Også tidligere i uka poengteres tenkingen involvert i å løse matematikkoppgaver. En av guttene forklarer hvordan han tenker mens Turid skriver på tavla.

Lærer: *Du, ja – sånn tenker du – da tar vi en ting om gangen Hans, tydelig, tydelig no. Nå får vi din tankegang og det er mange måter å tenke det her på.*

Turid spør klassen om det er flere som tenker som Hans når de løser disse oppgavene.  
(Lyd B skole 1 april 1 – 07.35)

Jeg oppfatter også at læreren ønsker å ufarliggjøre det å streve – *Vi er jo her på skolen for å lære*, sier hun til elevene i en lignende situasjon når matematikken oppsummeres fredag samme uke.

(Lyd B skole 3. april nr 2 – 43.45)

I følgende situasjon forsøker Turid å få denne eleven til å bli bevisst på hvordan han gikk fram når han løste matematikkoppgavene:

Lærer til elev: *Hvordan synes du det var å gjøre disse oppgavene her?*

Elev: *Synes det var egentlig litt vanskelig på side 62. Jeg fant ikke ut av den der d'en (oppgave d) 1/6 del av 42*

Lærer: *Men du klarte 1/8 del av 32. Hvordan gjorde du den?*

Elev: *Husker ikke*

Lærer: *Hvordan gjorde du 1/3 del av 21?*

Elev: *Er det riktig?*

Lærer: *Det er riktig, men hvordan gjorde du det*

(elev forklarer mens lærer stiller spørsmål og kommer med eksempel)

(Lyd B skole 2. april 2 – 27.10)

Videre kommer det fram at eleven forteller at han tenkte på sjugangen og tregangen. Lærer forsøker å få ham til å overføre denne måten å løse oppgaven på til de andre oppgavene. Her bruker læreren den innsikten hun får om hvordan eleven tenkte for å hjelpe han i gang med de andre oppgavene, at hans måte å tenke på i løsnings av en oppgave kunne brukes på de andre oppgavene.

Turid tar også en samtale med Magdi om hvordan han synes det var å få strukturert arbeidet i forhold til å følge arbeidsplanens oppsett. Utgangspunktet for samtalen var at Magdi ikke hadde fulgt lærerens forslag om dag til dag lekser, og hun hadde mistet oversikten over hva Magdi hadde gjort av oppgaver.

Lærer: *Så du synes det var greier – å finne ut selv hva du skal gjøre, i stedet for å følge det her som jeg har skrevet?*

Magdi: *Ja*

Lærer: *Så jeg behøver ikke å skrive sånn til deg, da, hvilke dager du skal gjøre det på?*

Magdi: *Synes det var litt bra med den her og da (fra dag til dag). Kan konsentrere meg litt bedre.*

Lærer spør om de enkelte oppgavene er gjort og Magdi bekrefter, og lærer spør da:  
*Men har du noen bøker med så jeg kan få se. – Jeg kan få se i morgen, du. Synes du skal sette deg ned med matematikken, for nå har vi nettopp gjennomgått det.*  
(Lyd B skole 2. april 2 – 24.55, Video B skole 2 april 3 – 21.30)

Først svarer eleven bekreftende på at å følge arbeidsplanens friere oppsett var ”greiere”, men på videre spørsmål fra læreren kommer det fram at han synes å være klar over hva som er best for ham når han skal arbeide med leksene. Dette gjør at Turid kan fortsette med å tilpasse lekseopplegget for ham, med lekser fra dag til dag.

### **Å styre mot målene**

Her kommenterer læreren en elevs disponering av tida og hva han skal gjøre de neste timene i forhold til ukas mål:

Hans: *Må man gjøre sånn oppgava som det der?*

Lærer: *Ja, du kan ikke sitte i to timer å klippe kylling. Det står på fordypning. Du kan ikke det Hans, ikke sant? Det er bedre å bli enda tryggere på målene, enn å ikke bruk tida i det hele tatt, Hans.*

Hans: *Hæh?*

(Lærer gjentar)

(Lyd B skole 2. april 1 – 7.15, Video B skole 2 april 1 – V 9.15)

Klokka nærmer seg 13.00 og elevene har jobbet med arbeidsplanen i nærmere to skoletimer. Følgende eksempel viser at Turid vil følge med på elevenes arbeid:

Lærer: *Da fortsetter vi med a-planen, og da vil jeg se - dere to og deg, hva dere har gjort, dere tre. - Vil gjerne se alle - men dere tre først*

(Lyd B skole 2. april 2 – 22.50, Video B skole 2 april 3 – 19.45)

En lignende episode senere samme time, med Turid som forsøker å skaffe seg oversikt:

Lærer: *Frida, er du ferdig med a-planen?*

Frida: *Nei, ikke helt*

Lærer: *Nei. Men Frida, da sitter du ikke i lag med de klipperne (påskekylling), da setter du deg ytterst der borte*

(Lyd B skole 2. april 2 – 26.50, Video B skole 2 april 3 – 23.45)

Mot slutten av timen ser Turid over noe av det eleven Mats har gjort. Hun tøyser litt med ham fordi han ikke er ferdig:

Lærer: *Han har så lyst til å gjøre det i ettermiddag*

Mats: *Å, det kommer jeg til å gjøre ja*

Lærer: *Ja, det trur jeg du gjør. Han gjør det. Han bruker å gjøre leksene, han Mats*

(Lyd B skole 2. april 2 – 31.05)

Lærerens godmodige ertering med utgangspunkt i Mats ser jeg som en påminning og oppfordring til hele gruppa om å gjøre mest mulig på skolen av arbeidsplanen og ikke glemme å ta resten av oppgavene heime. Ved Borg skole fungerte arbeidsplanen først og fremst som en fleksibel lekseplan og som en plan for hva som skal gjøres i arbeidsplantimene. Jeg observerte at klassen fikk andre og flere oppgaver og aktiviteter enn det som sto på arbeidsplanen i de fleste av fagene, f eks etter at nytt stoff var gjennomgått. Lærer bekrefter at det er slik: *Ja - altså dette her er A-plan og lekse (viser til planen). Det er ikke det de skal gjøre i fagtimene* (B skole lærer: 728).

Det som av arbeidsplanen ikke ble gjort ferdig i arbeidsplantimene på torsdag, måtte gjøres ferdig heime torsdag kveld. Læreren forteller at trinnet i utgangspunktet skulle ha en a-plantime hver dag, men dette var praktisk vanskelig å gjennomføre. Hennes basisgruppe hadde gjennomsnittlig tre arbeidsplantimer pr uke.

Bruk av arbeidsplaner ser ut til å være en ganske ny praksis ved Borg skole. Slik forklarer lærer Turid det hun ser som noe av bakgrunnen for innføring av arbeidsplanbruken:

*Vi begynte jo faktisk først med disse her - arbeidsplantimene - når de (elevene) var mindre, da kaltes det for "smiltimer". Og da var det altså oppgaver som var trykt opp, - altså mer valgfrie oppgaver, velg det eller det eller det - som ikke sto på noen plan. Lekseplanen var utenom det, de fikk ikke lov å gjøre lekser i de smilplantimene. For lekser skulle gjøres hjemme. Og så - var det mye uro i de timene. Det er det jo for så vidt litt i a-plantimene også. Men - jeg tenkte at det må jo være mye lurere at de får gjøre lekser i a-plantimene. At de da blir mer motivert til å sitte og jobbe, og ikke bare finne på fjas.* (B skole lærer: 1165)

Også elevene forbinder "smiltimene" med systemet de hadde før arbeidsplanbruken, der det var en lekseplan fra dag til dag og en smilplan for noen timer på skolen hvor det var lagt inn noen valgmuligheter for eleven. Turid mener for øvrig at FAU også presset på for arbeidsplanpraksisen, samt at lærere hentet ideer andre steder fra. Skolen har bestemt at det skal brukes arbeidsplaner, og malen for arbeidsplanen som brukes ble laget i ei utviklingsgruppe ved skolen. Ideene til utformingen kom fra de forskjellige trinnene.



Det er et utstrakt samarbeid mellom lærerne på trinnet om fagene og arbeidsplanen. Forskjellige lærere har ansvar for planleggingen av hvert sitt fag. Dette gjøres i periodeplanen som gjelder for fem uker. Så hentes innhold derfra til ukeplanen. I intervjuet forteller Turid at lærerne er bevisste på at nytt stoff må gjennomgås på skolen og at arbeidsplanoppgavene er øveoppgaver. Elevene skal slippe å forholde seg til ukjent stoff i arbeidsplanen. Koordineringen av gjennomgått stoff og oppgaver på arbeidsplanen kan likevel være ei utfordring. Læreren forteller at de strever litt i forhold til planlegging av mengde og til når nytt stoff må gjennomgås før øveoppgavene på planen gjøres av elevene. Arbeidsplanen er i utgangspunktet fleksibel, i den forstand at elevene kunne arbeide med den heime når de ville. Den uka jeg var der, sto det om en oppgave på planen at den ikke måtte gjøres før onsdag. Dette var fordi temaet ikke ble gjennomgått før på onsdag.

### ***”Øve på å velge sjøl”***

Avtalen er at elevene skal være ferdig med arbeidsplanen til fredag. I intervjuet med elevene forteller en av dem at han planlegger ukas arbeid slik at han har leksefri kanskje både onsdag og torsdag ettermiddag og utnytter på denne måten arbeidsplanens fleksibilitet.

Trine: *Og så på fredag så bruker vi å gjennomgå leksene da, så - da er det smart å være ferdig.*

Intervjuer: *Dere har en avtale om at det skal være ferdig til fredag?*

Trine: *Ja.*

Intervjuer: *Er dere det alle sammen da?*

Mats: *Ja - jeg pleier å være ferdig sånn at jeg får fri på onsdag og torsdag, jeg. (B skole elever: 492)*

En av jentene begrunner hvorfor hun synes det er greit at hun selv får bestemme når ting skal gjøres:

Trine: *Ja, for at hvis jeg glemmer av en bok da, for eksempel - eller at jeg ikke rekker å gjøre det på grunn av trening og sånn, så kan jeg liksom bare gjøre det neste dag.*

- Mens før så var det sånn at du MÅTTE gjøre den og den dagen, så kunne du liksom ikke begrense hvor mye du ville ha hver dag - Så det var slitsomt. Ja. (B skole elever: 741)

Om da de begynte å bruke arbeidsplaner, sier en elev: *Da skjønte jeg ikke planen, altså - Men NÅ skjønner jeg den da - .* Når jeg spør om det var vanskeligere å organisere arbeidet sjøl, svarer hun: *Ja, det var litt sånn rart - sånn - Ja, hva skal jeg gjøre i dag da?* (B skole elever: 751)

To av guttene jeg snakket med forteller at de bruker å gjemme matematikken til slutt i uka, uten annen grunn enn at det har blitt en vane. På spørsmål fra meg svarer en av elevene at foreldrene hennes synes det er smart at elevene har fleksible planer: *Derfor at vi skal øve for å liksom velge sjøl og sånn.* (B skole elever: 795) En av guttene, Mats, beskriver dette som en fin trening for arbeidslivet senere - *siden, når du kommer på jobb og sånn, så har du arbeid som du skal ha ferdig til den dagen, og da får du liksom bestemme - da får du liksom øvd deg på at det må jeg gjøre DEN dagen for at jeg skal bli ferdig DA, liksom.* (B skole elever: 818)

I samtalen med elevene ved Borg skole bemerket jeg at jeg hadde sett at de brukte å sette kryss i avkrysningsrubrikken foran arbeidsoppgavene. De forklarer at dette er noe de gjør når de er ferdig som en måte å holde oversikt over hva som er gjort:

Hans: *Hvis jeg har gjort ferdig matten så skal jeg bare ta og krysse over i boksen der. Sånn at jeg vet hva jeg har gjort.*

Mats: *Men jeg pleier å ordne et sånn stort kryss der - et stort kryss der og et stort kryss der, et stort kryss der - og ei rute der, der og der -*

(B skole elever: 449)

### ***Med handa på hjertet - er målene er nådd?***

I intervjuet forteller elevene at det ikke alltid er at lærerne sjekker at lekser/arbeidsplanen er gjort i alle fag:

Hans: *Det pleier egentlig bare å være at - kanskje bare to ting eller noe sånt -*

Trine: *Det viktigste, liksom -*

Hans: *Ja, matten og norsken er noe som er -*

Hans: *Hovedfagene*

Mats: *Da tar vi med oss bøkene i kroken, og så tar de og går rundt og sjekker*

Trine: *Og så i slutten av uka så bruker vi å lese det som vi har hatt i engelsk og sånn da.*

*Da bruker vi å lese det vi har hatt i lekse. Men vi sjekker liksom ikke lekse, nei. Men vi bare leser (B skole elever: 630)*

Lærer forteller at hun synes hun strever med å få gode rutiner på denne kontrollen på slutten av uka, delvis fordi at klassen har forskjellig timeplan og ulikt antall arbeidsplantumter annenhver uke. Hun mener likevel at hovedårsaken til at dette er utfordrende er at hennes basisgruppe er fordelt på to undervisningsgrupper og det er bare noen få timer hun har "sine elever". Her forteller hun forsøkte med et kontrollskjema for å holde oversikt, men det fungerte ikke: *Det bare vart ren frustrasjon. Jeg for og sprang som en jo-jo uten å egentlig få NOE oversikt.* (B skole lærer: 692) Løsningen ble ukesluttprøve - *for den ukesluttprøven, den går jo konkret mot de målene vi har på planen* (B skole lærer: 718).

Vurdering av om målene på planen er nådd er en avrunding av ukas arbeid som tas i fellesskap i basisgruppa. Her også er organisering av den nye baseskolen utfordringa.

*Altså jeg syns - jeg har ikke kommet til noen gode rutiner i det åpne landskapet med det der. Også fordi at mi gruppe er delt og - fordi at vi har ikke klart å gjennomføre det helt på hele trinnet. Om jeg skriver målene på flippoveren i min krok, så er jeg en annen plass på slutten av uka.* (B skole lærer: 848)

På det ene store grupperommet (formidlingsrommet) er klokka snart 11 og det er 4.time fredag. Klassen, basisgruppa, er samlet og uka skal oppsummeres med hensyn til måloppnåelse. Turid henter flippoveren hun brukte i 1. timen på mandag. De skal se hva som var ukas mål både faglig og sosialt, og vurdere hvordan det har gått. Forskjellige varianter av smilefjes symboliserer graden av måloppnåelse. Turid henger opp målene:

Lærer: Skal finne en brøkdell av noe. Handa på hjertet, hvordan synes dere det har gått med det - hvem har fått til - oppgavene? Og synes det går greit?

Elev: Greit? Det var veldig lett

Lærer: Noen synes det er veldig lett

Askild: Ikke jeg -

Lærer: Synes du det er vanskelig, du strever litt med det

Elev: Synes Askild er tøff som tør å si ifra

Lærer: Du synes Askild er tøff som tør å si fra. DET synes jeg også

Elev: Det er ikke så mange som gjør det

Lærer: Nei det er ikke så mange som gjør det og det, som jeg har sagt før, vi er jo her på skolen for å lære, hvis alle kunne dette hadde det ikke vært noe vits i å vært på skolen - Med to som syns det var litt vanskelig, og resten som syns det var greit - så synes jeg det var et ganske stort smilefjes på den.

(Lyd B skole 3 april 2 - 43.00)

Med utsagnet *med handa på hjertet* oppfordres elevene til å fortelle hvordan de synes det har gått med brøkrekning. Igjen sier Askild at brøk ikke er lett, og igjen samme kommentar fra samme elev om at Askild er tøff som sier ifra. Denne gangen presiserer lærer Turid at *vi er jo her på skolen for å lære*, en kommentar som ufarliggjør det å synes at noe er vanskelig og begrunner hvorfor vi har skole. Majoriteten synes imidlertid at brøk var lett, måloppnåelsen vurderes dermed som god. Videre tegner Turid et "kjempesmilefjes" for hva klassen hadde oppnådd i norskfaget. Hun går videre til engelsk, her oppmuntres elevene til en vurdering av egen måloppnåelse. Hun synes en elev er streng med seg selv:

Lærer: Engelske spørreord, hvem kan dem nå? Hvem mener med handa på hjerte at de kan dem nå?

Elev: bob-bob

Lærer: Bob - bob - du setter litt strenge krav - Hvem tror de klarer dem i dag da?

(Lyd B skole 3 april 2 - 45.30)

Noen sier at de har alle rette, eller kunne dem fra før. Turid tegner smilefjes der tenner vises, en markering av en svært god måloppnåelse. Elevene kommenterer for øvrig at målet for RLE - vite at pesach er jødernes påske - det var jo bare å vite ordet. Turid er enig i at det var et rart mål, da "svaret" står i målet. Også målet i NSM, å kjenne til energiformer, blir vurdert til stort smilefjes.

Smilefjes kan ses både som en vurdering og en belønning av at elevene har fulgt opp arbeidsplanens reguleringer i forhold til mål. Elevene er klar på at smilefjesene står i stil med arbeidet de har gjort: *Da har vi sånn - målet - vi skriver opp*

*målene. Og så - hvis vi har greid det bra da, så setter vi et stort smilefjes.* (Intervju elever B skole: 401)

### ***Læringsmål og ny organisering***

Denne basisgruppa ved Borg skole har mål for fagene og sosiale mål på arbeidsplanen, noe som innebærer en praksis med vurdering av måloppnåelse, og strategier der elevene oppmuntres til å snakke om læringsprosessen og hvordan de vurderer seg selv og sin læring. I intervjuet med lærer betegner hun denne strategien som "lære å lære" eller metakognisjon, at elevene skal bli bevisst både hva de lærer og hvordan de lærer.

I noen grad regulerer læreren elevenes innsats med henvisning til arbeidsplanen. Ettersom planen i hovedsak er en lekseplan og henvist til spesielle timer, framstår ikke arbeidsplanen særlig styrende i skolens hverdag og i læringsarbeidet. I stedet kommer et annet moment inn, arbeidsplanenes målformuleringer. Læreren starter uka med å gjennomgå målene, delvis henvises det til målene underveis i uka (f eks i arbeidsplantimene) og det oppsummeres i forhold til målene i slutten av uka, når arbeidet evalueres. Borg skole har et målfokus som også innebærer at de vurderer egen innsats eller læring i forhold til målene. Elevene oppmuntres til å sette ord på det de har lært, noe læreren til dels synes at de er i stand til. Dette er i tråd med satsingen på det læreren kaller metakognisjon, det å bli kjent med egen tenkning og læreprosess.

I de fleste fagtimene hadde klassen andre oppgaver og aktiviteter enn det som sto på arbeidsplanen. Læreren hadde en overordnet plan gjennom en detaljert periodeplan, men ut fra arbeidsplanen var det altså ikke forutsigbart for elevene hva som skulle gjøres i skoletimene. Men gjennom ukas mål ble tema og innholdselementer i de forskjellige fagene synliggjorte og målene kan dermed sies å være rettesnorer for ukas skolefaglige innhold.

Det nye åpne landskapet ved Borg skole ga utfordringer med tanke på organisering. I følge ansatte og foreldre, strevde trinnet med organiseringa av arbeidsmiljøet for elevene. Noe av årsaken var at ikke alle bygningsfasilitetene var ferdige til å ta i bruk, det var mange elever på trinnet, og rutiner og samkjøring hadde

ennå ikke satt seg i overgangen fra en tradisjonell klasseromsskole og over til åpent landskap. I følge læreren hadde de før overflyttinga hatt lite fokus på hva slags pedagogikk et åpent landskap ville innebære, men som lærere og foreldre sa, det går bedre etter hvert. Elevene var positive til "nyskolen" sin og uttalte at de ikke ville tilbake til klasseromsskolen.

Undervisninga og aktivitetene på hele trinnet med nærmere 90 elever måtte samkjøres og lærerne brukte mye tid på planlegging. Timeplaner, periodeplaner og arbeidsplaner var et organiseringsverktøy for lærerne med hensyn til å fordele lærere, elever og lærestoff og for å tydeliggjøre tema, mål, arbeidsoppgaver og metoder. I tillegg til den fysiske løsninga med 50 elever på et areal (og ytterligere 38 i det tilgrensende), så gjorde forhold i forbindelse med den videre ombygginga av skolen at spisepausen på dette trinnet ble utsatt ca en time. Både egen opplevelse og utsagn fra læreren viser denne ekstra timen som utfordrende med tanke på uro i rommene. Dette var forhold som skulle løse seg på sikt. Akustikken i rommene var god. Likevel var det merkbart at lydnivået steg med jevne mellomrom. "Min" lærer hadde da en teknikk der hun fanget elevenes oppmerksomhet med en "klapperegulering". Hun hadde også forskjellige konsentrasjonsøvelser hun kunne ta om uroen økte, enten i basisgruppa eller i undervisningsgruppa. Det så ut til at dette roet ned og elevene kunne igjen konsentrere seg om arbeidet mens lærerne gikk rundt til elevene.

Skolen hadde lite ressurser å bruke på elever med ekstra oppfølgingsbehov. Ifølge lærer var dette et problem som gjaldt for alle skolene i kommunen, og som rektorene til stadighet måtte ta opp med skoleeier. I den tida jeg var på trinnet, så jeg ikke ekstra lærere eller ekstra assistenter sammen med elevene. Dette bekreftes også av lærer; på tross av elever med ekstra oppfølgingsbehov og elev med IOP, var løsningen å gi tilpasset opplæring innenfor trinnets ressurser. For eksempel trengte en av guttene mye ro og meldte seg helt ut med jevne mellomrom. I NMS-timen onsdag etter lunsj ga han beskjed til Turid om at han ble forstyrret og var urolig selv, og fikk da gå og sette seg på et avsondret sted med eget arbeid på PC. I følge læreren var klasseromsorganiseringa ei utfordring for de som strevde med konsentrasjonen. På den andre siden så hun at elevene hadde lettere for å knytte sosiale kontakter i et

slikt stort åpent miljø. Elevene samarbeidet om oppgavene, hjalp hverandre uoppfordret og lærer satte også elevene til å hjelpe hverandre.

Jeg har ikke opplysninger om hvordan dette trinnet plasserte seg i forhold til f eks nasjonale prøver eller kartleggingsprøver, men jeg har et godt inntrykk av det faglige nivået ut fra observasjon av klasseromssamtaler og arbeid med oppgaver i de forskjellige fagene. Læreren forteller at skolen tradisjonelt har hatt et høyt faglig nivå.

Turid og basisgruppa hadde lite fellestid sammen. Dette var også noe som hun bemerket var utfordrende i forhold til å følge opp elevene. Det meste av fellesaktiviteten var i undervisningsgruppene i lyttekrokene i hver sin ende av det store undervisningsrommet, da i forhold til korte eller lengre gjennomganger av fagstoff og samtaler rundt dette. Med oppdelinga i undervisningsgrupper og basisgrupper, hadde elevene tilhørighet til to forskjellige grupper i tillegg til hele trinnet. Kontaktlæreren så det som positivt at flere lærere "så" elevene. Skolen satset også mye på fellesskap på tvers av trinn, og hadde rutinemessige fellessamlinger for hele skolen. I en av timene jeg var sammen med dem, planla de basisgruppas bidrag til en av skolens samlinger. Jeg opplevde lærer Turid i samhandling med elevene som en *rett på sak*-lærer som viste omtanke for hver enkelt elev og overblikk. Hverdagen og samtaler var krydret med humor. Slik jeg så elevene var de åpne, blide og nysgjerrige og jeg fikk et positivt inntrykk av væremåter og samhandling i basisgruppa.

Ved Borg skole gjorde rommene og antall elever samlet på en plass, en mer fysisk styring blant annet i forhold til hvem som skulle være hvor, nødvendig. En stor frihet til å bevege seg rundt i rommet ville medføre kaos. Organiseringa ved Borg skole krevde mer planlegging og samordning lærerne imellom. Samtidig var ikke arbeidsdagen oversiktlig for elevene, da lærerne brakte inn nye element og oppgaver i fagene, i tillegg til det som sto på arbeidsplanen. På den andre siden var mål en rettesnor og noe de vendte tilbake til gjennom uka.

### ***5.3 Dagens arbeidsplanbruk – oppsummerende refleksjoner***

Forskjellene mellom de to skolene og klassene var åpenbare i form av størrelse på klasser, bygninger og den romlige og tidsmessige organiseringen. Som observatør i klasserommene, før jeg hadde hørt på lydopptakene og før jeg hadde gått gjennom

videoopptakene, var min første fornemmelse at det var en roligere atmosfære i klassen på Nes skole i forhold til Borg skole. Det var færre elever, mindre lyd og aktivitet. Mitt inntrykk var en lærer med avslappet stil, som sjelden måtte bruke kraft i stemmen for å bli hørt.

Arbeidsplanbruken i klassen ved Nes skole var en inkorporert del av det daglige arbeidet på skolen. Den gjaldt også som oversikt over heimearbeid. Lærer Ola henviser ofte til hva som står på arbeidsplanen. Arbeidsplanen blir slik en norm eller en standard å forholde seg til, og den synliggjør måter å jobbe på. Tilbakemeldingene på elevens læringsarbeid var som oftest uspesifikke (*Bra! Fint!*) eller rettet i mot at de hadde *gjort* noe (*godt jobba!*).

Ved Borg skole fungerte arbeidsplanen først og fremst som en fleksibel lekseplan og som en plan for hva som skal gjøres i spesielle arbeidsplantimer. Jeg observerte at klassen fikk andre og flere oppgaver og aktiviteter enn det som sto på planen i de fleste av fagene. Disse oppgavene og aktivitetene hadde ikke elevene i gruppa oversikt over på forhånd, de ble presentert i fagtimene. Ved Borg skole var flere elever samlet på et felles areal, og det var flere lærere involvert i planlegging og undervisning. Gruppedelingen var for så vidt fast, men elevene hadde tre ulike grupper å forholde seg til: trinnet, undervisningsgruppa og basisgruppa. Jeg observerte arbeidsplanbruken både i det store fellesrommet og i basisgruppa sammen med lærer Turid, og var også til stede i andre timer med vanlige fag. På den ene siden var det en større grad av uoversiktighet for elevene i forhold til faglige aktiviteter og rombruk, men på den andre siden sto målene for fagene fram som tydelige rettesnorer. Læreren oppmuntret her elevene til selv å vurdere sin måloppnåelse og strategier.

I det som følger nå skal jeg se på arbeidsplanbruken i disse to klassene i sammenheng med analyseperspektivet *governmentality*, som her konkretiseres i forhold til styringens praktiske side ved forskjellige styrings- og maktteknologier, samt slik styring blir praktisert av individet selv i forhold til arbeidsplanbruken. Videre blir det reflektert rundt det som kan utledes av styringens virkning i form av oppøving av ferdigheter og sider ved identitetsformasjonen.



### **Eksempler på makt- og disiplineringsteknologier**

Først vender jeg tilbake til Foucault, som sier at maktteknologier bestemmer oppførselen til individene, underkaster, objektiverer og *målretter* dem (Foucault 1988a:18). Det dreier seg ikke bare om å oppøve ferdigheter, men at en også gjennom øvelse og endring tilegnes/tilegner seg spesielle holdninger og følelser. Teknologiene er rettet mot kroppen, men trenger inn i *sjelen* (Steinsholt 1994:215). Virkemidlene er mange; overvåkning, regulering og kontroll, normalisering, klassifikasjoner, romlig og tidsmessig inndeling, samt eksklusjon, totalisering og individualisering.

I begge klassene observerte jeg at arbeidsplanens innholdselementer og bruk involverte flere av maktteknologiene som Foucault beskriver og som Gore (1995, 1998) videre har brukt i sine undersøkelser. Det er imidlertid en tydelig forskjell mellom de to klassene som trer fram når samhandlingen rundt arbeidsplanen observeres. Som det ses av arbeidsplanene, er målene for fag gjort eksplisitte ved Borg skole, mens de ved Nes skole ikke tydeliggjøres i noen grad. I arbeidet med planen ved Borg skole er prosessen mot å nå eksplisitte læringsmål noe som vies oppmerksomhet. Veien dit er regulering av arbeidsinnsats, overvåknings- og normaliseringsteknologier og en oppfordring til å bli kjent med sin egen læringsprosess gjennom å sette ord på hvordan en tenker når oppgaver blir løst. Her settes fokus på tenkning så vel som adferd. Samtalene i klasserommet som omhandler mål gjør i hovedsak bruk av teknologiene normalisering koblet med regulering eller klassifisering. Ved Nes skole er både målene og læringsstrategiene lite kommuniserte. Skolens hovedhensikt kan synes inneforstått, eller kanskje, som hos enkelte elever; ikke forstått. Læringsarbeidet, eller skolearbeidet, holdes i gang ved distribuering og regulering, og oppfølgingen fra lærer skjer tydeligst i forhold til om arbeidsoppgavene blir gjort.

I et klasserom vil det finnes normaliserende mekanismer i forhold til flere forskjellige standarder innad i gruppen. Mål og målkriterier i forskrifts form gjennom læreplanen, definerer en standard individene i en gitt gruppe (en skoleklasse) måles eller vurderes i forhold til. Altså en norm med utgangspunkt i en lov, som tar sikte på å skape en velutdannet befolkning. Gore (1995) forklarer normalisering som å påkalle, kreve, sette eller tilpasse seg til en standard og å definere det normale. Normalisering trer fram som en disiplinerende teknikk og en uendelig forbedringsmekanisme. Elever

i skolen blir synlige gjennom å bli sammenlignet med hverandre og med standardene. Avvik blir satt ord på i forhold til felles referanser eller normer som mål, altså en rett fram disiplinering av 'docile bodies' (Brown og Stenner 2009:159, med henvisning til Foucault 2001).

Før målene er satt på planen, har læreren foretatt en vurdering og en konkretisering av læreplanens mål. Dette kan forstås som at målene er *klassifisert* i et kunnskapshierarki og passet inn i en progresjon i henhold til årsplan/halvårsplan og i forhold til tilgjengelig lærebøker og undervisningsmaterieell for øvrig, altså i tillegg en *distribusjon*. Lærer Turid spør også elevene *hvilke mål er vanskeligst å klare* og får elevene med på å vurdere og klassifisere målene og fagets innhold. Dette ser ut til å ha en *regulerende og distribuerende* hensikt; noe av stoffet må det jobbes ekstra med.

De samme maktteknologiene er i sving ved Nes skole, men får et annet uttrykk og annen vektlegging. Her er det arbeidsmengden som *normaliseres* ved at læreren setter en standard med sin påpekning om at - *det klare dere fint*. Elevenes arbeid med ukeplanen *reguleres* på flere vis. Læreren overstyrer i noen grad ukeplanens frihet med å si hva elevene skal jobbe med kommende timen; de skal jobbe i fortsettelsen av det som er gjennomgått i fellesskap. Dette innebærer også element av *distribuering*. Lærer kommenterer også elevenes plassering eller fordeling i rommet – *distribusjon (alle kommet på plass)*. Læreren følger også nøye med, dvs *observerer* eller *overvåker*, om elevene får med seg ukeplanen fra samlingskroken og om elevene kommer i gang med arbeidet. I starten av ukas arbeid, under fellessamlingen om morgenen, adresseres hele elevgruppa, *totalisering*, det ser vi ved bruken av pronomenene *dere, alle* og *vi*. På slutten av denne sekvensen, når elevene er på vei inn i sitt eget arbeid ser vi *individualiseringsteknologier*. Elever som nevnes med navn følges ekstra godt med av lærer. En av dem får til og med en individuell karakteristikk (*individualisering/ ekskludering*).

Belønning og sanksjoner er en side ved regelkontroll - *regulering* – ifølge Gore (1998). Ved Borg skole er varianter av smilefjes en vurdering av måloppnåelse og en belønning. Nes skole har også ulike belønninger og sanksjoner, som det å gå over til fritt arbeid eller arbeid på PC når elevene var ferdig med arbeidsplanen i slutten av uka, eller et "glømmekryss" når lekser og arbeidsplanen ikke er gjort.

Når læreren skal gi nødvendig og pålagt tilpasning av læringsarbeidet, forutsettes at lærerne har god kjennskap til hver enkelt elev, noe som innebærer *overvåkning*. Lærestoffet *klassifiseres* i forhold til hver enkelt elev, det *individualiseres* og elevens arbeid blir *distribuert* og *regulert*. Ved å vie en elev ekstra oppmerksomhet i læringsarbeidet, velger lærer Turid eleven ut av "hele flokken" av elever; han individualiseres eller *ekskluderes/skilles* ut. Læreren forsøker å skaffe seg oversikt over elevens arbeid forrige uke, her er arbeidsplanen et redskap i denne *overvåkning*. Videre kommer læreren med en eksplisitt beskjed eleven; *den ska alltid ligg i sekken*. Her kobles *regulering* med *distribuering*. Mange av reguleringene forholder seg til hva som skal gjøres når og hvor ting skal være. Læreren gir anvisninger som går utover eller regulerer noe av den valgfrihet som ligger i arbeidsplanen. Her *normaliseres* det i forhold til hvordan ting bør skje; *da er det veldig lurt av deg å gjør det i dag*. Videre skilles eleven ut som *individ* med å tiltales ved navn og pronomenet *du*, og han gis en individuell karakteristikk; *og da passer det for deg*.

Førsteintrykket og fornemmelsen av en "cool" og avslappet lærer ved Nes skole, fortok seg noe ved gjennomgangen av lyd- og videoopptakene. Den tilsynelatende avslappede læreren var ganske så regulerende i forhold til sine elever og deres innsats. Ved nærmere ettersyn fant jeg at mye av denne reguleringen var i forhold til det han kaller baktroppen av elever, de som han forsøkte få opp til de andres nivå, de som ikke var ferdige "nok" med arbeidsplanen ved ukas slutt.

Materialet mitt viser det samme som Gore påpeker om kodingen av sitt datamateriale med hensyn til disiplineringspraksisene; *the co-occurrence of various specific practices of power, and the rapidity with which 'exercises of power' occur*. (Gore 1995:106) Dette mener hun får fram Foucaults perspektiv om at makt og maktrelasjoner er *simultaneously local, unstable, and diffuse, not emanating from a central point but at each moment moving from one point to another in a field of forces*. (Gore 1995:106, med henvisning til Deleuze 1988) Altså at makten og maktpraksisene er tilstedeværende "overalt" og at disiplineringsteknologiene opptrer sammen. Sånn sett et trøblete analytisk utgangspunkt, men i alle fall viser materialet mitt at *de er der*, slik som Foucault sier, og kanskje heller ikke mindre tilstede selv om den tradisjonelt disiplinerende skolen skal være historie. Gore fant f eks lite av *overvåkning* og

*regulering* i sitt materiale. Disse teknologiene vil jeg si var veldig tilstede i min undersøkelse, både i arbeidsplanen som dokument og i bruken av den. I følge Gore (1998) ligger disse maktteknologi i pedagogikkens vesen. Deres virkning er både i relasjoner, i prosesser og ligger som disiplinerende mekanismer i arkitektur og rominnredning. Til dette kan det også sies at Carlgren (2005) påpeker selve arbeidsplanen som et *panoptikon*.

### **Også pastoral makt**

Foucault (2002) angir *hyrdetemaet* som et bakteppe for *governmentality*. I hyrdetemaet finner vi maktens pastorale teknikker. Denne makten er både totaliserende, en omsorg for hele flokken, men også individualiserende, der hyrden må ha god kjennskap til hvert enkelt individ. I moderne form kan denne teknikken ses for eksempel i elevsamtalen (utviklingssamtalen). Her bringes kunnskap til veie som hjelper læreren i hans styring av eleven, samtidig som eleven gjennom sine *bekjennelser* konstituerer seg selv og får en innsikt til videre selvstyring.

Borg skole sin vektlegging av metakognisjon og det å bli kjent med egen læringsprosess forutsetter også en selvinnsett av eleven. Det at eleven setter ord på hvordan han tenker er både til hjelp for eleven i videre arbeid og en kunnskap for læreren når hun skal hjelpe eleven, og i planlegging av videre undervisning. Dette ser vi i samtalen mellom lærer og elev om hvordan eleven tenker i forhold til å løse matteoppgaver. Når Turid vil hjelpe Magdi med å strukturere hans arbeid, innebærer også det *pastorale maktteknikker*. Elevens vurderinger av seg selv vies oppmerksomhet for å gjøre han styrbar, i beste hensikt. Dette gjelder i lærerens regulering av eleven, men også som selvinnsett for eleven i hans regulering av seg selv; altså som en *selvteknologi*.

Den pastorale maktens todeling; både totalisering og individualisering, ses når uka avrundes i forhold til mål ved Borg skole. I vurderingen av måloppnåelse er det majoriteten, *totaliteten* som teller. Jeg har vanskelig for å tro at de to som ikke synes brøk var lett, identifiserer seg med et ganske stort smilefjes. For de som strever er smilefjeset en vurdering eller klassifisering av måloppnåelsen som er utenfor deres rekkevidde, i sammenligningen med de andre blir de *ekskludert*.

Når læreren spør hele klassen (totaliteten) om hvordan det var å arbeide med brøk, identifiseres de som opplever dette som vanskelig. De får en personlig karakteristikk, *individualisering*, som også kan oppfattes som en form for *eksklusjon*. Når en av elevene "med handa på hjertet" sier brøk er vanskelig, legges hans egenskaper ut til inspeksjon for hele klassen. Karakteristikken fra medeleven peker i retning av at å være usikker er noe som skiller ut. Plasteret på såret er at den som denne gangen åpent forteller at han er usikker – *er ganske tøff* i medelevens øyne, altså en positiv karakteristikk. Bekjennelsen, *den pastorale maktteknikk*, er ikke lenger bare i samhandlingen lærer-elev. Ved en slik praksis i forhold til prosessen mot måloppnåelse, deltar hele klassen i *individualiserings-, normaliserings* og muligens *eksklusjonsprosessene*. At læringsprosessene blir så åpne for innsyn, gir ytterligere ammunisjon til normaliseringsteknikkene, det er flere som *ser* og  *vurderer*. Læreren ønsker åpenhet rundt læringsprosessen og forsøker å ufarliggjøre det "å streve" i det hun sier at *vi er jo her på skolen for å lære*. I samme sekvens kommer det fram at det er få som innrømmer at de synes at noe er vanskelig, spesielt framfor hele klassen. I skolen har klassefellesskapet eller gruppa en sterk påvirkningskraft som også lærerne kan spille på. Germeten (2002:167) sier om totalisering at *det å styrke tilhørigheten i et sosialt fellesskap kan betraktes som forsiden*, altså det positive aspektet av totaliseringen. Et sterkt fellesskap vil gi vekt til de normene som er akseptert å gjelde i klasserommet. Ved å identifisere seg med den sosiale gruppen, *virker* gruppen som sammenligningsgrunnlag *bedre* i en normaliseringsprosess. Slik sett er det produktivt å bygge opp under klassefellesskapet.

Når lærer Turid i en annen situasjon godmodig erter Mats, viser lærerens innsikt i denne enkelte eleven, samtidig som at bruken av det upersonlige *han*, får meg til å tenke at her representerer Mats hele flokken med elever og at ordvekslingen underforstått er myntet på hele klassen. Først utfordres alle elevene med en påpekning av at det som ikke gjøres i denne timen, det må gjøres om ettermiddagen (*heime*). Samt at tilføyelsen *han bruker å gjøre leksene, han Mats* – også inneholder en implisitt oppfordring, en *normalisering* og *regulering* i forhold til at leksene skal gjøres. Midt oppi dette viser læreren en anerkjennelse av den *individuelle* eleven Mats, med ordene - *ja det tror jeg du gjør*.

### *Styringsteknologier*

Jeg har tidligere omtalt samarbeid som en horisontal styringspraksis som er både eksplisitt og implisitt forutsatt i skolens styringssystemer. Både rektor ved Borg skole og rektor ved Nes skole ser lærernes samarbeid gjennom team rundt arbeidsplanen som noe positivt. Rektor ved Borg skole betegner dette teamarbeidet som utviklende og som et gode for at lærerne på teamet skal få utnyttet hverandres kompetanse. Denne horisontale styringspraksisen kan også ses i lys av subjektiveringspraksiser som blant annet innebærer interaksjon, refleksjon, utvikling og vurdering (Hammer 2008).

Gjennom rektor ved Nes skole sine betraktninger om endringene i arbeidsplanbruken fra 70-tallet, ser vi at samarbeidet rundt planene har fått en utvidet form i dagens skole med å involvere foreldrene i større grad. I dette samarbeidet ser jeg arbeidsplanen både som en *dokumentasjon* og som en *kontrakt*, og ved Borg skole involveres også foreldrene (eller *brukerne*<sup>125</sup>) i et samarbeid i forhold til målene på planen. Selv om elever og foreldre som brukere av skolen har fått større rettigheter og utvidet rett til medvirkning, påpeker skolepolitiske dokumenter og noen av mine informanter også *foreldransvaret* i forhold til barnas opplæring. Som vi så i noen av sekvensene fra skolene innebærer elevenes arbeidsplaner at heimen involveres i forskjellig grad. Begge lærerne forteller at det er varierende hvor mye oppfølging elevene får heime, ikke alle foreldre tar imot invitasjonen om samarbeid. Lærerens dilemma er den ekstra utfordringa hun får i forhold til å forsøke å *regulere* de elevene som får lite oppfølging heime. Ved Nes skole er det en sekvens der vi hører at mor til Jens får henvendelse fra læreren om å hjelpe Jens med oppgaver han skal gjøre heime. Teknologiene er også i sving i relasjonen til mor (*normalisering, distribuering, regulering*). Det eleven ifølge arbeidsplanen skal gjøre, skal foreldrene være med på å sikre blir gjort. Dette viser også arbeidsplanens funksjon som en slags *kontrakt* mellom skole og heim. Kontrakter blir av Dean (1999) karakterisert som en *styringsteknologi* som spiller på *agency*, altså individenes evne til handling, en styringsteknologi for ansvarliggjøring av individer og virksomheter, og som setter rammene for videre arbeid og samarbeid. Som styringsteknologi spiller ansvarliggjøring på

---

<sup>125</sup> *Bruker* er et etablert begrep ved Borg skole som ses i betegnelsen *Brukerråd*, som er satt sammen av representanter for foreldre, elever, ansatte og skolens ledelse (jf intervju rektor Borg skole).

myndiggjøring, selvaktelse og forhandlingskompetanse (Dean 1999). Selv om foreldrene mener eleven er i stand til å regulere lekser og læringsarbeid på heimebane selv, uten foreldrenes hjelp, så går ikke de implisitte og eksplisitte oppfordringene "hus forbi". Det å overlate kontrollen og å stole på sitt barn når det gjelder heimearbeid gir antydninger til dårlig samvittighet og opplevelse av manglende kontroll. Altså har foreldrene tatt til seg oppfordringene og reflektert over dem og sånn sett blitt vevd inn i tanksettet. Pedagogisering av heim og familieliv er et begrep som Hunter (1994) bruker, som henspeler på Donzelots *polizing*. Her blir heimen en del av et pedagogisk nettverk, der skolens normer og arbeidsmåter tilflyter heimen på en normaliserende måte.

Det at elevene ved Borg skole *innstilles* mot ukas mål, at de rettes mot målene og at de læres teknikker for å bli klar over sin egen læringsprosess og vurdering av sin måloppnåelse, kan også ses i lys av styringsteknologiene, som framlagt av Dean (1999). Også her er det mulighet for at *performance* vil dominere over *agency*, det vil si at elevenes handlekraft og medvirkning styres mot mål/det som blir målt. Myndiggjøringen, handlingsviljen og ferdighetene som stimuleres er med det for øye å oppfylle skolens og læreplanens mål. Her trenes elevene i å løfte blikket mot målet, i målrettet arbeid og i å lære seg å forvalte sin kapital best mulig og å velge rasjonelle løsninger på veien dit, altså en taktisk og strategisk forvaltning av individets egne ferdigheter. Her ser vi konturene av et *fritt* nyliberalt individ som stadig er i overveielser i forhold til muligheter for utvikling. Mot dette, noe satt på spissen, framstår klassen ved Nes skole som fokusert på å bli ferdig og å få unna *arbeidet*. Arbeidet er en avgrenset plikt, slik at når arbeidsoppgavene er unnagjort, er elevene *frie*. Selvforvaltningen innenfor skolens rammer dreier seg i stor grad om å få arbeidsoppgavene gjort. Manglende spesifikk vurdering og anerkjennelse fra lærerens side og få oppfordringer til selvevaluering (*bekjennelser*) kan også gjøre at elevenes (psykologiske) bindinger til skolearbeidet er løsere eller *friere*.

### ***Selvteknologier, selvstyring og identitetsformasjon***

Med selvteknologiene konstitueres selvet, og selvteknologiene er samtidig teknikker for å regulere og administrere seg selv – altså involvert i selvstyring. Selvteknologiene er et koblingspunkt for internalisering av utenforliggende normer og regler, det kraftfeltet som eleven/subjektet konstrueres i og med. Foucaults bidrag er at vi blir i stand til å se at elevene ikke bare i større eller mindre grad lærer det de skal i henhold til læreplanen og dens faginnhold, men også at elevene konstitueres av hvordan klasserommets praksiser og rommets teknologier disiplinere og hvordan vi derved lar forskjellige selvteknologier dyrkes og tre fram, og dermed fremmes ulike ferdigheter og sider ved individet. Her skjer (muligens) en internalisering av undervisningen og klasserommets mange teknikker over i selvteknologier. Her er det mange sider ved eleven som skal trenes og endres *in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality*. (Foucault 1988a:18) Det er ikke bare kunnskapen som konstrueres i klasserommets praksiser, men også holdninger og følelser. Det er som Stillar (1998) sier, at selv om forutsetningene i og konsekvensene av rommets innredning eller arbeidsplanens formuleringer hverken er intendert eller uttrykt, så forholder vi oss til dem både følelsesmessig og gjennom våre handlinger. Krejsler (2010) sier at de sosiale teknologier i skolen lærer elevene å bli individer på den ”rette” måten og at noen av teknologiene gjør bruk av den nære veiledningsrelasjonen og de medfølgende strategiene; bekjennelse, selvevaluering og selvbeherskelse. Ifølge Krejsler gir de sosiale teknologiene både lærer og elev et spillerom for forskjellige subjeksposisjoner, eksempelvis læreren som underviser, veileder, tilrettelegger, terapeut, dialogpartner og eleven som studerende, ansvarlig for egen læring, en tradisjonell elev osv. Læreren er den som administrerer teknologiene, men mange av teknologiene legger opp til at eleven skal lære å styre og lede seg selv.

Idealet om den selvstendige og uavhengige elev har vært gjeldende i norsk skole i lang tid og er blant annet nedfelt i de to siste læreplanenes generelle del (*Det integrerte menneske*). Raaen (2002) påpeker at læreplanene legger rammene for og innholdet i elevens selvbestemmelse, altså at selvbestemmelsene alltid er i forhold til noe. Slik kan vi også forstå *autonom*s bestanddeler; *auto* og *nomos*. Det vil si at



utenforliggende lover som er internalisert regulerer individet, eller som Raaen sier det; det legges opp til den enkeltes kreative innfrielse av *de nasjonalt angitte mål* (Raaen 2002:211). Selvstyring forstås som bundet til de rammene som er lagt for selvstyring og selvstyringens uttrykk. En elev som ikke følger arbeidsplanens anvisninger eller lærerens reguleringer oppfattes ikke som selvstendig eller selvstyrt - *på rett måte*. Overfor denne eleven settes det inn ekstra tiltak for å understøtte eleven på dens vei til den optimale eller rette selvstyring. Disse tiltakene medfører i mange tilfeller tilleggsreguleringer.

Bruk av arbeidsplaner i undervisningssammenheng både tillater og forutsetter en viss autonomi eller en form for selvstyring. Elementer av valgfrihet og selvbestemmelse krever at elevene har tatt til seg en serie av selvovervåkende teknikker via styringsstrategier fra læreren og via arbeidsplanens underliggende teknologier. De skal finne de rette bøkene (å ta med heim/på skolen), velge passende aktivitet, velge passende arbeidsmåte, velge hva de skal prioritere først/sist, kunne distribuere heimearbeidet i sammenheng med fritidsaktiviteter, samt fungere i skolens *åpne rom*.

Elevene jeg intervjuet ved Nes skole mente at de syntes de fikk bestemme mer selv og at de hadde frihet ved å bruke arbeidsplan, men samtidig ser jeg at læreren styrer, arbeidsplanen styrer og klasserommets innredning styrer. Den motiverende valgfriheten ligger ikke klart opp i dagen. Ved Nes skole ser vi at læreren følger opp arbeidsplanens beskjed om å *velge mellom* med tilleggsbeskjeder. Valgfriheten innebærer å *velge rett*. Velger du ikke rett, får du også ekstra oppfølging. Den selvstyrte elev eksisterer i et nettverk av styringsmessige og pedagogiske diskurser, manifestert gjennom a-plan. (Selv-)teknologiene som tas i bruk for å beherske arbeidsplanen farger igjen elevens identitet. Det vi oppfatter som personlige egenskaper er sosialt konstruerte, slik som Hammerberg beskriver med et sitat fra Rose (1990): "*Thoughts, feelings and actions may appear as the very fabric and constitution of the intimate self, but they are socially organized and managed in minute particulars.*" (2004:360)

Elevenes indre samtaler, overveielser og arbeid "på seg selv" er naturlig nok vanskelig observerbart, men noen av elevenes mestrings- eller motiveringsstrategier i

forhold til arbeidsplanen og de sosiale, symbolske og materielle ressursene elevene benytter i arbeidet, kan vi få et innblikk i, ut fra hva elevene forteller om sitt arbeid med arbeidsplanen. Gjennom elevenes beskrivelser får vi høre hvordan de har "tatt til seg" måter å arbeide med planen på; de beskriver strategier for å distribuere arbeidet og arbeidsmaterialet og for å regulere seg selv. Vi hører også at de veier heimearbeidet opp mot andre aktiviteter på fritida. Elevene tar hensyn til både implisitte og eksplisitte reguleringer omkring arbeidsplanen, og de forsøker samtidig å utnytte planens lommer av frihet. Elevene har strategier der enkelte fag blir tatt først eller sist. Sammen med avkryssninger eller å stryke over unnagjort arbeid, kan dette ses som en motiverings- og mestringsstrategi. Slik som elevene forteller dette, opplever jeg at det skinner gjennom en god følelse i forhold til å holde orden og det å bli ferdig med arbeidet. "Smart å være ferdig" sier en av elevene. De uttrykker glede over at oppgavene var enkle og lette å forstå. At arbeidsplanen også er en opptrening mot *framtidig lykke*, kan forstås ut fra at en av elevene mener at arbeidsplaner er en øving i forhold til framtidig arbeid. Glede og perfeksjon er sider ved å mestre arbeidsplanmetoden som elevene til dels beskriver (jf Foucault 1988a). Opplevelse av mestring har sammenheng med motivasjon. I arbeidsplanbruken ligger det muligheter til en motiverende selvstyring (Skaalvik og Skaalvik 2009).

### **"De som ikke er der"**

Hva så med elever som ikke styrer seg selv på *den rette* måten, som unndrar seg regulering, som protesterer? Er elevens forhold til arbeidsplanen med på å definere han som elev i egne og andres øyne? Blir eventuelle problemer sett som elevens problem eller arbeidsplanbrukens skjeve side? Er arbeidsplanpraksisen i seg selv ekskluderende?

Planene og klasserommets øvrige praksiser og utforming kan altså være med på å gi karakteristikker av eleven både i egne og andres øyne (jf Hammerberg 2004). Dette skjer gjennom hvordan de formes av teknologiene i sving og hvordan lærere og foreldre oppfatter elevene ut fra dette miljøet. Teknologiene er også utgangspunkt for hvordan de oppfatter seg selv og hvordan de skapes og skaper seg selv. Opplevelsen og forståelsen av sin egen identitet får sin form gjennom arbeidsplanenes

forutsetninger om selvstyringsevne og evne til å ta innover seg styringsteknologiene. Det dreier seg altså ikke bare om kunnskapstilegnelse i form av fagenes innhold, men også om holdninger og selvstyringsferdigheter knyttet til kontekstbundne rammer og forutsetninger. Elevene som oppfattes å ha problemer kunne kanskje ha fungert bedre i et annet læringsmiljø, og kunne dermed ha fått mer positive oppfatninger assosiert med seg. Mine lærere ser at enkelte elever har behov for annen tilrettelegging, og at behovene oppstår i samspillet mellom elev og miljø. Jeg oppfatter ikke at ansvaret plasseres hos eleven i det som læreren sier og gjør. Lærerne tilpasser arbeidsplanbruken til enkeltelever ved å strukturere oppgaver og beskjeder på en annen måte.

Å bli "ferdig" med arbeidsplanen eller oppnå målene blir målestokker som elevene vurderes/vurderer seg selv etter, og der noen kommer til kort, gang på gang. I mitt materiale kan det se ut til at enkelteleven gjennom dette utsettes for til dels frustrerende og passiviserende erfaringer. I dette ligger også en mulig eksklusjon fra klassefellesskapet. I elevintervjuene kommer det fram at de elevene som ikke fullfører arbeidet *sliter litt på skolen, orker ikke jobbe, tenker på andre ting og/eller bråker litt* (Intervju B skole elever 658). Elevene sier at det er *smartere å gjøre leksene* (Intervju B skole elever 684). Manglende evne til å sette seg selv i arbeid ses av medelever å være deres egen skyld. Også når læreren tilpasser antall oppgaver til enkeltelever og hjelper eleven med å distribuere arbeidet, kan elever få karakteristika fra medelever, i form av bemerkningen som har ekskluderende karakter, f.eks om at Dag ved Nes skole får færre oppgaver enn *alle de andre*.

Men lærerne blir også ganske maktesløse overfor de elevene som *ikke er der*, de som ikke er på skolen for læring, som læreren ved Nes skole sier, men for at de *må* være der. Motivering i form av en belønning når ukeplanen er ferdig, virker heller ikke. Det er de samme elevene som går igjen uke etter uke når det gjelder å *ikke bli ferdig*. Å sitte ved siden av dem, for å hjelpe dem å holde fokus, er en strategi. Det største problemet ser ikke ut til å være faglige ferdigheter, men evne til selvregulering. Lærerne ønsker heller ikke å framstå som skremsel, og synes i tillegg synd på dem som må sitte igjen med det vanlige skolearbeidet mens resten av elevene får gå over til de mer artige aktivitetene på skolen. I dette ligger det nok også at

læreren ønsker å beholde den viktige gode relasjonen til elevene. Utover å hjelpe, tilleggsregulere, tilpasse oppgavene og forsøke å motivere enkeltelever også ved hjelp av fellesskapet, ser det ut til at læreren har få muligheter til å tilby alternativer innenfor skoleinstitusjonens rammer i dag. Når elever oppfattes til ikke å passe inn i *skolemønsteret* (jf lærere Nes skole), medfører dette at læreren kan ha vansker med å finne strategier som kan bistå dem. Å være *utenfor skolemønsteret* for en elev kan også forstås som ikke å ha internalisert normene som gjelder, som ikke å ha tatt til seg den sofistikerte disiplineringen, de har ikke internalisert det vurderende blikket og overtatt kontrollen (Foucault 2001).

### ***Maktrelasjoner og motstand***

Arbeidsplanene kan ses som et medium for maktrelasjonene, det materielle utslaget av maktrelasjoner eller som en slags knutepunkt i nettet av stadige virksomme maktrelasjoner. For Foucault inngår makt i komplekse situasjoner og relasjoner individer i mellom. Foucault sier at maktens særskilte kjennetegn er at mennesker forsøker *mer eller mindre fullstendig - og aldri på en uttømmende måte* - å bestemme andre menneskers oppførsel (Foucault 2002). Makten kan være eksplisitt og direkte regulerende, men også finurlig og gjemme seg - i strategier, i (arbeids-)planer, i rommets innredning, i arkitektur, som Hultqvist (2004a:619) sier; *makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best*. Maktens utøvelse rundt og i arbeidsplanene er i hele skalaen fra både den eksplisitte og kroppslige disiplinerende, til det mer skjulte og indirekte; når makten innebærer den innflytelse læreren utøver i forhold til elevenes handlingsfelt og når den har tatt form av selvteknologier, dette som vi ser i begrepet *governmentality* (Marshall 1996). Makten kan forstås som en produktiv kraft, gjennom maktutøvelsen opprettholdes og videreutvikles relasjoner og det produseres kunnskap. Elevene får tilgang til arbeidsmåter og fagenes kunnskap og de får innsikt i "seg selv". Lærerne erfarer hvordan strategier, taktikk og planer virker og får kunnskap til (stadig) forbedring. Om elevene viser motstand eller arbeidsplanen har feil og mangler i sin virkning overfor elevene, fordrer det nye tiltak og strategier fra lærerens side, altså en produktiv kunnskapskraft. At elevene høster erfaringer

med motstandens virkning er en viktig sosialiseringserfaring, i følge Dyblie Nilsen (2000).

Hva ser en så av elevers motstand? Mitt første inntrykk var at det var lite tydelig motstand. Motstanden kan muligens ses i en form for ignorering, i utsettelsesstrategier og i passivitet i forhold til arbeidsplanens anvisninger og lærerens reguleringer. Arbeidsplaner glemmes, bøker legges igjen enten heime eller på skolen, slik at arbeidsplanen vanskelig kan gjøres og lærerens kontroll unngås. Noen elever har tilpasningsstrategier og utnytter arbeidsplanens muligheter. Tilleggsreguleringer i forhold til arbeidsplanens mer utydelige anvisninger var det som møtte mest synlig motstand og forhandlinger. Som assisterende rektor ved Nes skole påpekte, det som står i arbeidsplanen er elevenes "lov", det blir ikke særlig vel mottatt at det kommer tilleggskorrigeringer i ettertid. Jeg forventet mer artikulert motstand fra elevene og en større grad av den forhandlingskulturen som skal eller har preget skolen (jif f eks Dale 2008). Elevene framstår som ganske *veldresserte* og selvregulerte – spesielt i forhold til arbeidet med arbeidsplanen. Mulig er det et særpreg at elevenes motstand ikke artikuleres i særlig stor grad, og at den heller får form av gester og kroppsspråk, unnvikelsesmanøvrer og passivitet, samt tegn på frustrasjon og resignasjon. Ser jeg så dette i mitt materiale? Jeg kan se tilfeller av det jeg oppfatter som stunder med tankeflukt (dagdrømming?), noen gjør noe annet enn det de er satt til å gjøre, og noen sitter der passive. Likevel synes jeg elevene var ganske "på" hele tiden. Kanskje en virkning av at det alltid sto nye arbeidsoppgaver og ventet på planen<sup>126</sup>.

De elevene som i mitt materiale ser ut til å utsettes for mest direkte regulering i retning "bli ferdig", er de elevene som strever mest med å bli ferdig og sannsynligvis de samme elevene som også har størst faglige utfordringer fordi *de ikke er der*. Det er disse elevene som søker minst samarbeid med de andre elevene, kanskje fordi de har lite *valuta* å tilby til gjengjeld og fordi de *ikke er der* at de har interesse for skolearbeidet. De lar seg ikke motivere av arbeidsplanens frihet og valgmuligheter. Askild ved Borg skole er en ensom svale som lar sin usikkerhet stille til skue i fellessamlinger der faglig innhold og læringsstrategier er tema. De andre elevene som

---

<sup>126</sup> Og en mulig effekt av at jeg var der og skulle observere arbeidsplanbruken, selv om f eks lærer ved Nes skole mente at det var en vanlig uke

strever er ikke aktive der, i hvert fall ikke uoppfordret. Men en skal ikke se bort fra at de er *med* i den forstand at fellessamtalene gir næring til deres egen læring.

Foreldremotstanden mot en større ansvarliggjøring av foreldrene målbæres av en av foreldrene ved Borg skole. Først og fremst er det målstyringsregimet som provoserer, men hun er også kritisk til ansvaret som overlates til heimen med å hjelpe til å strukturere ukas heimearbeid. Med seg inn i denne kritikken har hun sin egen kunnskap om læringsstrategier og ledelse. Rektor ved Borg skole har på sin side oppfattet at foreldre ønsker at arbeidsplanen skal gjøres på skolen. En forelder ved Nes skole påpeker at han presser ikke på i forhold til arbeidsplanens heimearbeid. Han synes elevene tilbringer såpass mye tid på skolen at det er greit at de har fri til å gjøre andre ting når de er heime.

### ***Tilpasset styring***

I dette kapitlet har vi sett at det i klasserommet og i arbeidsplanpraksisen er flere måter å styre på og at arbeidsplanen har flere virkninger. Her ser vi governmentality som en indirekte styring gjennom arbeidsplanene, en styring som i stor grad spiller på en elev som er selvregulert. Den selvregulerte eleven setter seg selv i arbeid og styrer sin arbeidsmengde innenfor et visst tidsspenn. Ved Borg skole får elevene mulighet til å tilegne seg og øke sin kapasitet og ferdigheter gjennom oppmerksomheten på lærings- og vurderingsstrategier i forhold til faglige og sosiale mål.

Den indirekte og mer skjulte styringen er også i form av at arbeidsplanen framstår som et nøytralt dokument, den kan forstås som en slags usynlig kraft som hjelper læreren å regulere. Samtidig er arbeidsplanen en måte å overvåke på, et panoptikon, der både lærere og elever holder oversikt. Går vi inn i arbeidsplanene og på bruken av dem, ser vi at de innebærer flere maktteknologier i disiplinerende betydning. I arbeidsplanene ser vi også forordninger som stammer fra statens legitime styring, det vi kan kalle *suverenens* styring, gjennom mål og arbeidsformer regulert av læreplaner. I arbeidsplanen ser vi også det relasjonelle ved styring, og at forsøk på styring møtes med motstand og forhandlinger. Noen elever framstår med en passiv maktesløshet og tilsynelatende uten kreative strategier i forhold til arbeidsplanen. Læreren framstår å ta i bruk tilpasset styring, og har et repertoar av

styringsstrategier i forhold til sine elever der arbeidsplanen kan forstås som en slags lærerens *styringsassistent*. Når analysene av *Elevundersøkelsen 2009* (Danielsen m fl 2009:35) påpeker *en sterk og positiv sammenheng mellom bruk av arbeidsplaner og elevenes relasjon til læreren*, så kan dette også ses som at den autoritære læreren tåles ikke, han er ikke "i tiden" (jf Thuen 2008), og at læreren ved hjelp av arbeidsplanen gjør styringen usynlig, tilpasset og spiselig for dagens medbestemmende elev. Ved at arbeidsplanen synes å ha legitimitet i sin regulering blir arbeidsplanen en slags selvstendig kraft og medspiller for læreren.

I kapitlet kommer det fram at å lage gode planer innebærer for læreren å klassifisere og distribuere lærestoffet. For å lage gode arbeidsplaner må læreren også kjenne sine elever, deres faglige interesser og deres arbeidsinnsats. Han vet hvilke "knapper" han skal trykke på for å motivere de fleste av sine elever. Han vet også når det trengs tilleggsreguleringer i forhold til arbeidsinnsats og for å strukturere arbeidet. Overfor noen elever ser lærer ut til å ha større problemer – *de er ikke der* – som læreren ved Nes skole sier. Ut fra dette kan det se ut til at læreren heller ikke har mulighet til å finne dem der *de er* og bygge strategier videre derfra. Dette har kanskje med å gjøre at skolen som institusjonell ramme verken tilbyr kunnskap eller verktøy som gagnar læreren i forhold til disse elevene. Men det jeg kaller tilpasset styring, kan også forstås i retning utvidet styring med at foreldrene forsøkes trekkes inn som støtte i elevenes skolearbeid. Som læreren ved Borg skole beskriver, så oppleves det som utfordrende når heimen ikke tar ansvar eller ikke har samme "idealer" eller forståelse. Det er vanskelig å spille på lag med foreldre (jf Bakken og Elstad 2012) som ikke er på samme bane. Men lærerne forsøker, slik som vi ser Ola gjør når han sender tekstmelding til foreldre om å følge opp arbeidet på planen.

I dette kapitlet er noen av arbeidsplanens virkninger i forhold til utvikling av elevers ferdigheter og læringsmuligheter belyst. Med Foucault kan vi si at skolens virksomhet og eleven gjennom arbeidsplanbruken blir plassert *i et nett av skrift (...)* Det dannes en "skrift"-makt, som er en vesentlig del av disiplinens maskineri. (Foucault 2001:170) Dette nettet av skrift dokumenterer ikke bare skolens virksomhet, men setter også lys på og definerer elevens individuelle egenskaper der de knyttes opp mot

spesielle ferdigheter som forutsettes eller ønskes fremmet gjennom skolens virksomhet og arbeidsplanbruken.



## Kapittel 6

### ARBEIDSPLEANER SOM STYRINGENS KUNST – AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Dette kapitlet innledes med betraktninger rundt mine erfaringer med governmentality som analysestrategi og de metodene jeg har brukt. Når jeg videre vil presentere noen hovedfunn i analysene fra foregående kapitler, er det med vekt på to hovednedslag i arbeidsplanenes historie, *70-tallet* og *i dag*. Disse vil så bli oppsummert i forhold til avhandlings problemstilling, som er:

- *Hvilke samfunnsmessige endringer, hvilke utfordringer eller behov i forhold til styring, pedagogikk, individ og samfunn har elevenes arbeidsplaner vokst fram som ei løsning på?*

Jeg avrunder kapitlet med noen tanker om tema som ved prosjektets slutt står fram som interessante for videre utforskning.

#### ***6.1 Om bruken av metodene og analyseperspektivet***

Studiens første område for undersøkelse var *hva governmentality er og hvordan dette konseptet kan være et fruktbart grunnlag i en studie av elevenes arbeidsplaner og styring*. I min studie har governmentality vært et analytisk utgangspunkt for å se arbeidsplanenes funksjoner og virkninger som en lokal praksis som står i sammenheng med samfunnsforhold, med omfattende maktnettverk og i forhold til muligheter og begrensninger som ligger i styringsmessige og pedagogiske

rasjonaliteter. Ulike forståelser og aspekter ved governmentality har jeg forsøkt å sette meg inn i, utrede, nyansere, komplettere og konkretisere til analytisk bruk. Her har jeg støttet meg til flere av Foucaults følgere, først og fremst Dean (1999). Min bruk av Foucault og governmentality kan kritiseres. Jeg har ikke lest alt, jeg har ikke forstått alt, og jeg har absolutt ingen ambisjon om å forstå Foucault *bedre* enn andre. Siden governmentality berører mange sentrale interesseområder hos Foucault, har dette medført at jeg har søkt ganske bredt i Foucaults forfatterskap. Når Foucault så i tillegg er utfordrende i sin begrepsbruk, så er jeg igjen tilbake til; har jeg forstått Foucaults governmentality? Jeg synes det har vært vanskelig å trenge gjennom Foucaults tekster. Begrepsbruken varierer og hans tekster er redskaper for tenkning og problematisering i filosofisk retning, og ikke så godt egnet som tydelige analyseredskap i empiriske studier på et konkret praksisfelt. Som sitert i kapittel 3, sier Foucault selv at han ikke skriver *præskriptivt* og at *det er langt mer redskabsagtigt og drømmende*. Foucault gir oss et halmstrå, vi kan følge hans oppfordring om å bruke hans begreper som verktøy til å tenke og forske med, framfor å forstå – rett.

Jeg har ikke lest Foucault på originalspråket og har forholdt meg til engelske, danske og norske oversettelser. Mye av sekunderlitteraturen er engelsk. Noe av det kompliserte i begrepsbruken kan ha å gjøre med ulike oversettelser og at hans begreper og konsepter forstås og brukes på flere måter. For en nyansert og kritisk bruk burde en kjenne til de kontinentale teoritradisjonene, ha god kjennskap til originalteksten og innsikt i tekstens samfunnsmessige kontekst. Jeg har vært prisgitt andres oversettelser, men mener jeg har fått med meg ulike nyanseringer av forståelsen og bruken av Foucault. Brown og Stenner (2009) mener for eksempel at den engelskspråklige retningen i sine Foucault-tolkninger legger for stor vekt på normaliseringsmekanismenes allestedsnærværende og "tvingende" virkning, f.eks i skolen. Dette er også noe av grunnen til at Foucault avvises, da hans ideer oppfattes å plassere alt sosialt liv og subjektet i en determinerende makt-kunnskapsrelasjon. Det kjennes deprimerende om *alt* blir redusert til makt, også humanisme, kritiske innvendinger, til og med de demokratiske og progressive metodene i skolen. Det er da en må se Foucaults makt som mer og noe annet enn det tvingende, forutsigbare og undertrykkende. Men likevel, hvis makt inngår i så mye, *er* så mye, hva blir da

perspektivets kraft? Og går governmentality-analysene i den samme fellen? Jeg anser governmentality som et perspektiv som bringer fram i lyset sider ved og sannheter om arbeidsplanbruken, men som absolutt ikke forklarer alt.

Innvendingene og kritikken mot Foucaults analyser og hans vitenskapsproduksjon kommer fra flere hold. Jeg har kanskje vært på usikre veier med å forholde meg til Foucaults historiske forskning. Fra historiekretser er kritikken at hans historiske rekonstruksjoner er upålitelige og basert på et spesielt forhold til kildene (Baker og Heyning 2004, Knutsen 2002). Likevel mener jeg at mye av kritikken, spesielt fra de som argumenterer for å velge bort Foucault på grunn av hans maktfokus, er basert på ensidig og mangelfull lesning.

Foucault er et barn av sin tid, som oss andre. Gjennom sine begreper og analyser har han vært med på å skape vår virkelighet og vår forståelse av verden rundt. Deler av hans tankegods er blitt en del av vår dagligtale. Han har gitt refleksjonsgrunnlag og et perspektiv, og styrt meg i denne studien.

For videre å legge et grunnlag for å svare på problemstillingen har jeg sammenholdt funn i historiske kilder, i dokumenter, fra skolehistorisk forskning og fra intervju med informanter som hadde sitt virke i skolen<sup>127</sup> og deler av utdanningsfeltet fra 70-tallet, med funn gjort i en etnografisk orientert tilgang til bruk av arbeidsplaner i to klasserom *i dag*. Den miniatyrformen for etnografi som jeg har brukt for å nærme meg *dagens* arbeidsplanbruk er inspirert av Alvesson og Deetz' (2011) partielle etnografi. Etnografien kjennetegnes ved å fokusere på beretninger, artefakter og observasjoner av hverdagshendelser og sosial interaksjon, og hvordan menneskene i denne hverdagen konstitueres kulturelt og sosialt. Et viktig bidrag fra Foucault er hans kritiske blikk for hvordan rasjonaliserte praksiser i offentlige institusjoner som fengsel, sykehus og skoler blir institusjonaliserte og allmenngjorte, og hva disse ordningene bidrar til i form subjekt dannelse. Med å gå inn i sammenhenger der styring blir praktisert og problematisert av de involverte; skolemyndigheter, lærere, elever, foreldre og forskningsfeltet, har jeg med governmentality som analysestrategi dannet meg et inntrykk av tenkningen rundt konkrete praksiser, og hva de gjør med og forutsetter av oss. Mye av det jeg finner i

---

<sup>127</sup> *Skolen* er her det utvalgte skoler som mine informanter hadde tilknytning til, og som kan betegnes som progressive skoler, der arbeidsplanmetodikken var sentral.

min studie sammenfaller med andre forskeres funn (f eks Klette 2007a, Carlgren m fl 2006, Carlgren 2005), noe skurret og nye vinklinger og fasetter ved arbeidsplanbruken ble oppdaget med governmentality som det sentrale perspektivet. Jeg ble i stand til å se den diskre maktens mikrofysikk, å se maktens virkning og å vurdere rasjonaliteten som lå i arbeidsplanpraksisen. Jeg så at i bruken av arbeidsplanen var det flere styrings- og maktformer i sving. Mange av relasjonene var styrt av det vi kan kalle struktur eller bevisst regulering, både den som lå i arbeidsplanens regulering, og den læreren utøvde i kraft av sin lærerrolle, i form av sanksjoner eller direkte beskjeder. I arbeidsplanens ses også statlige myndigheters styringsverktøy, i form av mål og faginnhold utledet fra læreplanen. Noe av styringen i og rundt arbeidsplanen var mer indirekte eller implisitt og forutsatte en selvregulering. Her under kom også foreldrenes villighet til å ta imot utfordringene eller oppfordringene om å delta i barnas skolearbeid, noe som igjen virket tilbake på relasjonene og styringen i klasserommet. I dette ses det kapillære i maktens funksjon og virkning som Foucault framhever. Mens governmentality umiddelbart og kanskje i vanlig analysebruk retter fokus på det programmatisk, det skrevne og de mer indirekte forbindelsene mellom selvstyring og statens styring, la jeg i den innledende utforskningen av governmentality et grunnlag for å se maktens og styringens mange former.

## **6.2 Arbeidsplanens styring**

Når det gjelder *hvordan arbeidsplanpraksisen styrer* (jf det andre analysespørsmål) ser vi på 70-tallet framkomst av makt- og styringsteknologier ved enkelte skoler som på datidens skolearena kan anses som nye eller som er virksomme i nye sammenhenger. Som mine informanter og skriftlig kildemateriale forteller (kapittel 4), innebar disse for lærerens del økt samarbeid i personalgruppa, å delta i nettverk, mer (felles) planlegging og det å være i utvikling som lærer, noe som blant annet medførte et økt fokus på metodekompetanse. Her inngikk arbeidsplanene og beslektede metoder. Dette var teknologier som innebar en ansvarliggjøring av lærer i forhold til at alle kategorier elever skulle finne seg til rette i skolen. Det nye for elevene var at de nye metodene og oppmerksomheten på det helhetlige læringsmiljøet (integrrert dag/åpen skole) forutsatte andre ferdigheter og væremåter enn hos eleven i den tradisjonelle

skolen. Medbestemmelse og ansvar for egen læring er videre nøkkelord. Målet var en mer selvregulert og selvovervåkende elev i forhold til læringsarbeidet. Slik mine informanter forteller nå i ettertid, var opptreningen av elevens ferdigheter i denne retningen, gradvis og detaljert ved bruk av kontrollerende og disiplinerte maktteknologier (jf Foucault 2001). Den enkelte elevs behov og forutsetninger trer også mer i forgrunnen, og for å legge til rette for den enkelte elevs utviklingstrinn, modenhet, behov eller interesser, måtte lærere ha god kjenneskap til hver enkelt. Dialog og veiledning blir verktøy i relasjonen lærer og elev, der også arbeidsplanen har en sentral plass. Når jeg i det historiske materialet, i og rundt arbeidsplanbruken, ser mange maktteknologier i virksomhet, ligger det også i det progressive klasserommets frie former en stor grad av kontroll og overvåkning, men disse for et mer indirekt uttrykk, og læreren veksler mellom å være en formidlende autoritet og støttende veileder.

De nye styringsvirkemidler som vi ser med reformene på 1990 og 2000-tallet er internkontroll, systematiserte prosedyrer for vurdering, evaluering og kontroll gjennom kartleggingsprøver, prosedyrer for elevsamtaler og foreldresamarbeid, og utviklingen av et allestedsnærværende dokumentasjonssystem, der skolene overvåkes av de høyere nivåene i forhold til om de har kontrollsystemene i orden. I følge Sørhaug (2003) karakteriseres nye styringsreformer av en spesiell revisjonslogikk og av institusjonalisert mistillit, som både ansvarliggjør det utøvende ledd, men samtidig kontrollerer. Kvalitet er et sentralt begrep for 2000-tallets skolereformer, og i kapittel 5 ser vi at rektorene i min undersøkelse kaller samarbeid for kvalitetssikring, og at arbeidsplanen er et sentralt dokument for samarbeid i lærerteam og for dokumentasjon. I min undersøkelse ser jeg at 2000-tallets arbeidsplanpraksis til dels har tatt innover seg nye styringsvirkemidler som mål-, vurderingsstyring og resultatkontroll. For elevene innebærer arbeidsplaner en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet. Arbeidsplaner blir en øvelse i å ta valg og jeg ser den som en hjelperegulator i retning motiverende selvregulering (jf Skaalvik og Skaalvik 2009). Ved en av skolene involveres foreldrene aktivt i forhold til å hjelpe eleven til å sette seg mål og til å nå målene på arbeidsplanen.

Om lærerne over tid har fått en ny rolle i form av veileder og tilrettelegger, betyr dette ikke at vi kan se bort fra de andre styrings- og maktformene, de som er mer strukturelle, autoritære og som ligger i deres legitime yrkesutøvelse. Styring som direkte disiplinering er til stede i klasserommet, også i bruken av arbeidsplanen. Men dagens lærer kan ikke være for autoritære, det blir en utfordring i forhold til den medbestemmelse og de rettigheter som er innrømmet dagens unge, og til gjengse væremåter og idealer i samfunnet (jf Thuen 2008). I eksemplene fra skolene finner vi likevel i bruken av arbeidsplaner noe av maktens uttalte side, identifisert gjennom de disiplinerende maktteknologiene. Det er også innslag av det direkte lovregulerte i arbeidsplanene, i Borg skoles bruk av målformuleringer, med Foucault (2002) forstått som suverenens maktform. I dette klasserommet er det eksempler på de mer intrikate bekjennelsesteknologiene, der elevene blir kjent med sine egne styrker og svakheter, der de logges på strategier i det godes tjeneste for selvutvikling og læring. Her oppøves selvteknologier i retning læringsstrategier, måloppnåelse og selvrefleksjon/vurdering. Som vist i delkapittel 5.3 ses styringsteknologiene (jf Dean 1999) ved at elevenes handlekraft og medvirkning styres mot mål/det som blir målt. Med det for øye å oppfylle læreplanens og skolens mål, stimuleres myndiggjøring, handlingsvilje og ferdigheter. Her oppfordres elevene til å løfte blikket mot målet, i å målrette arbeidet og i å lære seg å forvalte taktisk og strategisk sine egne ferdigheter og egenskaper. Ved Borg skole, med sitt fokus på læringsmål og læringsstrategier, ser jeg at åpenhet og samtale rundt enkeltelevers læringsstrategier og måloppnåelse kan gi ytterligere næring til normaliseringsteknikkene.

Foucault poengterer at det ikke skjer en lineær og kronologisk overgang fra suverenitetssamfunn til disiplineringsamfunn og så til styringssamfunn, men at det i dagens styringsformer er et triangel mellom suverenitet, disiplin og styringsforvaltning<sup>128</sup>. I og rundt dagens arbeidsplan ser jeg alle disse styringsformene og maktens utøvelse i flere utgaver. Som jeg påpeker i delkapittel 5.3, ser jeg hele skalaen fra både den eksplisitte og kroppslige disiplinerende, til det mer skjulte og indirekte; når makten innebærer den innflytelse læreren utøver i forhold til elevenes handlingsfelt, bekjennelsen og når den har tatt form av selvteknologier.

---

<sup>128</sup> Governmentality

Å overlate mer ansvar til foreldre, en slags videre delegering, kan være en effektivisering av styring, eller *intensivering av styring* – også overfor elevene, i den grad at foreldrene følger opp skolearbeidet heime. Økt foreldreinvolvering er en måte å knytte foreldre og skole nærmere sammen på, til elevenes beste. Gjentatte undersøkelser påpeker foreldrenes betydning for elevers skoleprestasjoner. Økt foreldreansvar kan fra en annen synsvinkel forstås som nyliberal disiplinering, en form for privatisering og isolering av oppdrageransvaret (jf Read 2009). Det utfordrende blir da de som ikke tar ansvaret, de som ikke framstår med nok *interesse* på vegne av sine barn, som ikke *investerer* nok i barnas framtid (jf Foucault 2010) og som dermed ikke er *rasjonelle aktører* i denne sammenheng (jf Hamann 2009).

Den legitimiteten arbeidsplanen oppfattes å ha, samtidig med at den synes å være upersonlig og nøytral, gjør arbeidsplanen til en selvstendig regulerende kraft og en medspiller for læreren i det nettverket som kalles skolen.

### **6.3 Arbeidsplanens rasjonalitet**

*Hva slags tenkning, kunnskap, ekspertise eller rasjonalitet er så involvert i arbeidsplanbruken på 70-tallet og i dag?* Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet viser jeg i avhandlingens kapittel 4 at begrunnelsene og tenkningen rundt de nye praksisene på 70-tallet var mangfoldige. Det ble ansett som både styringmessig effektivt, demokratisk, humant og psykologisk riktig å delegere og legge opp til medbestemmelse for både elever og lærere. Samarbeid skulle bidra til kunnskapsutvikling. Med de nye metodene kunne det tas hensyn til elevens forskjellighet i progresjon og interesser. At elever lærte på andre måter enn gjennom lærerens formidling til hel klasse var også i fokus. På 70-tallet ble arbeidsplanen og dens slektinger ansett som velegnede metoder når lærerne nå fikk ansvar for alle elever i et samlet skoleløp. Videre opp mot nåtiden knytter for eksempel Klette (2007a) og Imsen (2003) arbeidsplaner til krav og utfordringer som over tid har vokst fram i forhold til individualisert opplæring.

Det kan se ut som at det er noen spesielle sammenstillinger og sammenfall av diskurser og praksiser på 70-tallet som frambrakte arbeidsplanene. Som redegjort for i kapittel 4, peker informanter og datidens forskning på en inspirasjon som først og

fremst kom fra USA og England, gjennom åpen skole og integrert dag. Disse arbeidsmåtene hadde et læringssyn og et menneskesyn rettet mot den individuelle elev. Som jeg drøfter i avslutningen av kapittel 4, synes dette i Norge å falle godt sammen med en folkelig og offentlig demokratisk styringstrend om delegering og medbestemmelse. Videre kobler jeg dette til en norsk pedagogisk diskusjon om subjektets status relatert til den pågående positivismekritikken og kritisk teori, i tillegg til den humanistiske sosialpsykologiens framvekst. Det jeg til dels finner i mine historiske informanternes utsagn og i skriftlige kilder, er en demokratisk begrunnelse. I dette ligger medbestemmelse, medansvar og å åpne opp for oversikt og innsyn i organiseringa av opplæringa. Ikke minst begrunner de sine bestrebelsler med henvisning til datidens læreplan, som igjen er formet gjennom kompromisser og avbilder ulike pedagogiske diskurser. Som vist i avhandlingens kapittel 4 er nyradikalismen et begrep som for Telhaug og Mediaas betegner 70-tallet, også i skolesammenheng, og Dale (2008) ser på 70-tallet en antiautoritær didaktikk som la til rette for demokratiske prosesser som innebar elevers deltakelse og forhandlinger. På bakgrunn av dette ser jeg demokratitenkning som å ha stor innvirkning på 70-tallets progressivisme i Norge. *Pedagogikkens storhetstid* kaller Telhaug (2005) 70-tallet, der blant annet den pedagogiske ekspertisens betydning ses gjennom Forsøksrådet og Grunnskolerådets arbeid. Aksjonsorientert forskning i retning konkrete undervisningsmetoder og materiell kjennetegnet 70-tallet (jf Aasen 1999).

Utviklingen og spredningen i bruken av arbeidsplaner på 90-tallet knytter Klette (2007a) og Dale (2008) til L97, som i form av å være en forskrift til Opplæringsloven øker presset på skolen om å gi individuelt tilpasset opplæring. Som jeg diskuterer i delkapittel 4.4 har det samtidig vært en endring der lærerens autoritet har fått noen skudd for baugen, både i form av en oppjustering av elevers medvirkning og syn på barn som kompetente, og der den generelle kunnskapsutviklingen har undergravd lærerens autoritet som den som vet alt. Over tid har vi sett økt foreldreinvolvering i skolen, eller brukermedvirkning, som er det nyliberale reformbegrepet. Som jeg fremmer i delkapittel 4.4, kan dette ses som en ansvarliggjøring av foreldre ved å spille på tidens foreldre-barn diskurs.



Jeg ser arbeidsplaner som en reguleringsstrategi som spiller på lag med og støtter opp under dagens menneskelige ønsker og behov for selvstyring, valgfrihet og å handle i egeninteresse. Arbeidsplanen kan da forstås som en nyliberal maktstrategi som spiller på dette "naturlige" menneskelige, denne sannheten om mennesket, og den graden av frihet som er nødvendig – for å bli styrt (Foucault 2002). Skolenes bruk av arbeidsplaner synliggjør den nyliberale koblingen mellom frihet og ansvar, og den begrunnes med reformbegrepene kvalitetssikring, dokumentasjon og bruker-medvirkning.

#### **6.4 Arbeidsplanens subjekter**

I arbeidsplanens praksiser dyrkes og synliggjøres noen egenskaper og ferdigheter som optimale og produktive, mens andre framstår som uhensiktmessige. Dette settes det søkelys på gjennom prosjektets siste forskningsspørsmål; *hvilken virkning har arbeidsplaner i forhold til elevenes læring og deltakelse, og i forhold til skolens andre aktører, først og fremst lærere og foreldre? Hvilke egenskaper, ferdigheter, status og identitetsformasjoner er det arbeidsplanpraksisen fremmer og forutsetter?*

Kan vi i arbeidsplanpraksisen på 70-tallet se konturene til framkomsten av en ny elev og en ny lærer? I styringsreformene, i de konkrete styringspraksisene og i kunnskapsgrunlaget rundt arbeidsplanbruken, lå det til rette for formingen og tilsynekomsten av en ny lærer. Som jeg konkluderer med i kapittel 4 er denne nye læreren en utviklingsorientert, selvvurderende, fleksibel og samarbeidende kollega med økt ansvar for et tilpasset læringsmiljø og varierte metoder for den *individuelle elev*.

For eleven gir det nye læringsmiljøet nye muligheter gjennom andre arbeidsformer. Mine informanter som hadde tilknytning til ungdomsskoler forteller om fellesmøter og elevdemokrati, og alle påpeker arbeidsplaner som stimulering til medbestemmelse og ansvar. Den nye eleven kunne derfor tenkes som en mer aktiv elev, mer involvert i hele skolesamfunnet. Til det hører også å delta i forhandlinger, både i forhold til egne planer og egen læring, og i elev/skolesamfunnet. Som et læringsverktøy fremmer og forutsetter arbeidsplanbruken ferdigheter som å kunne planlegge, å være selvregulert i forhold til egen læring og å kunne skaffe seg oversikt.

Når det på 2000-tallet påpekes en tilbaketrukket lærerrolle (f.eks. Klette 2007a) sammen med en utstrakt forhandlingskultur (Dale 2008), sies det også at disse fenomenene skal ha oppstått samtidig med 70-tallets progressive skoler. At en tilbaketrukket lærer kan tenkes som en identitetsformasjon i løpet av den tiden arbeidsplanen har vært et omfattende fenomen, virket opplagt ut fra alle de motstridende og tvetydige styringsmåtene og interessene i skolen, og sett i forhold til en individualisert elev med økte rettigheter. Imidlertid var ikke disse lærerne framtrede i mine klasserom fra slutten av 2000-tallet. Men av og til kunne lærerne framstå maktesløse over for elever som *ikke er der*, som en av lærerne i min undersøkelse sier.

I mine klasserom på 2000-tallet så jeg lærere med kapasitet til å regulere og disiplinere, lærere som var veldig på, lærere som styrte både i forhold til læringsaktiviteter, faglige mål og i forhold til målene i læreplanens generelle del. Arbeidsplaner var en del av klassens virksomhet og lærernes metodiske repertoar, men de var ikke dominerende i klassens hverdag. Klassene brukte mye tid til felles faglig gjennomgang og klasseromssamtaler, på estetiske aktiviteter som sang og forming. Læreren hadde mange ferdigheter og inntok forskjellige subjektposisjon (jf. Krejler 2010), var både formidleren, tilretteleggeren, forhandleren, kameraten, en aktiv deltaker i elevenes læringsprosess og en omsorgsperson.

Hva vil det si å være *elev - i dag*? Basert på Klette (2007a) og Carlgren (2005) hadde jeg en hypotese i starten av prosjektet om at arbeidsplanmetodikken forutsatte, men også virket i retning selvregulering. For en som titter inn i klasserommet der arbeidsplanen brukes, kan det se ut som at elevene er frie til å gjøre de oppgavene som passer dem når det måtte passe dem. Men det å være "fri" er ganske formalisert, regulert og opptrent. Systemet fungerer bare om elevene "kan" å oppføre seg "fritt og uavhengig". Dette betyr at elevene må tilegne seg teknikker for å oppholde seg, handle og tenke på en rett eller passende måte i forhold til læringsmiljø og arbeidsplanen. I den grad arbeidsplanbruken forutsatte en selvregulert elev, så var det mange av disse i mine klasserom. Arbeidsplanen er imidlertid regulerende, og den opptrer i lag med andre regulerende og disiplinerende teknikker, der lærerne i mine klasserom framstår som autoriteter, men den ser ut til å ha en form for frirom og

innbygd fleksibilitet til utøvelse av en motiverende selvstyring. Arbeidsplanen gjør en del av styringen usynlig, tilpasset og spiselig. En kan tenke seg at en autoritær og styrende lærer ikke "tåles" så godt av tidens barn og unge (jf Thuen 2008), og at arbeidsplanen mer diskrete reguleringer bidrar til en god relasjon mellom elev og lærer, og videre til den gode sirkelen der en god relasjon medvirker til økt motivasjon og videre økt innsats hos eleven, jamfør det som påpekes i *Elevundersøkelsen 2009* (Danielsen m fl 2009). Dette kan ses å ha en positiv betydning i forhold til elevers faglige læringsresultater, men som blant annet Klette har påpekt i sine artikler, så kan arbeidsplanmetodikken medføre underbruk av klasserommets faglige samtaler og at enkeltelever blir for mye overlatt til seg selv, noe som gir utfordring for faglig læring.

Jeg registrerte velvillighet, undertoner av resignasjon, forhandlinger og klare tilfeller av protest og motstand mot lærernes og arbeidsplanens reguleringer. Noen så ut til å ansføres av arbeidsplanens utfordringer og den smule frihet som er innbakt, og jobbet selvstendig. Noen så ut til å forvirres. Noen få kunne se ut til å være preget av en lite produktiv avmakt, kanskje de som *ikke er der*. I det store og hele framsto elevene i min undersøkelse som *veldresserte* unge, om mulig i overkant (selv)regulerte. Kanskje et resultat av at den intensive styringen som jeg ser i min undersøkelse, som beleirer elevene på alle kanter.

I min undersøkelse ser jeg at arbeidsplaner har en funksjon som et samarbeidsdokument for involvering av *foreldre*. I kapittel 5 viser jeg at i samtalen med foreldre kommer det fram at de var klar over at de her hadde en rolle, men ikke alle var helt bekvem med den. Ikke alle foreldre tar imot den implisitte eller eksplisitte oppfordringen om å være den forelderen som tar ansvar for skolearbeidet. Både rektorer og lærere er klare på at noen elever ikke behersker arbeidsformen og at dette i noen tilfeller sammenfaller med at heimen heller ikke støtter opp om elevens skolearbeid. Disse får en utsatt plassering, men omtales i forsiktige ordelag av læreren. Foreldrenes manglende oppfølging gjør imidlertid noe med lærerens relasjon til og styring av disse elevene. Her må lærerne hele tiden avveie hvilken rolle eller posisjon de skal innnta, skal de skal være den autoritære læreren eller skal de være den motiverende kameraten og omsorgspersonen.

*Subjektet* kan i statsvitenskap og i Foucaults terminologi også forstås som *staten* og *statens institusjoner*. Her spiller jeg på begrepet *det veltempererte selvet* (jf Krüger og Trippestad 2003) til å gjelde skolens «selv» eller subjekt. Den eksisterer med flere motstridene begrunnelser, agendaer og praksiser. Som subjekt reagerer og agerer skolen "på samme måte" som andre subjekt. Med et historisk perspektiv ser Thuen (2010) at skolens status og rolle har endret seg. Over ulike epoker har den vært en samfunnsformende institusjon, delaktig i å skape våre livsformer. Foucault (2001) viser at disiplinerende mekanismer spredte seg via statlige institusjoner som fengsler, sykehus og skoler til hele samfunns kroppen. Nå påpekes at skolen ikke lengre er en spydspiss for samfunnsforandring, men ser ut til å reagere og agere i forhold til samfunnsendringer og styringssignaler med nye og endrede hensikter, oppgaver og praksiser. Thuen stiller spørsmål om vi i dagens skole ser konturene ... *av en skole som mer tar form av samfunnet, av markedstenkning og New Public Management?* (Thuen 2010:12)

### **6.5 Hovedkonklusjoner i forhold til problemstilling**

En hovedkonklusjon i forhold til problemstillingen er at jeg ved bruk av governmentality-analyse har sett at arbeidsplaner er en reguleringsmekanisme for å legge til rette for, stimulere og forme individets ferdigheter, spesielt i retning det moderne samfunnets krav og behov om å være ansvarlige og selvstyrte. Det er de samme kunnskapskreftene som virker på institusjonens barn og voksne, og også foreldre dras inn i skolens sfære gjennom arbeidsplanbruken. Planenes nettverksliknende funksjon knytter sammen stat og individ, som preges av det moderne samfunnets tidsånd, kunnskapsforråd og mentaliteter. Jeg ser at planen regulerer noen styringsutfordringer og pedagogiske utfordringer på skole og individnivå. Jeg ser også at i og rundt planen så eksisterer alle styringsformene som Foucault (2002) påpeker. Disse ser jeg blant annet i planens målreguleringer (suverenens styring), planenes, lærerens og klasserommets direkte disiplinerende teknikker og i det frie og fleksible som planen tar høyde for at en selvforvaltende elev skal takle (governmentalities indirekte styring).

Med utgangspunkt i Deans governmentality-analyse blir arbeidsplaner en synliggjøring av styringens gjenstand og av styringens problematisering, jf første analyse spørsmål. På tidspunktet for arbeidsplanens fødsel på 70-tallet, problematiseres styring i forhold til delegering, medbestemmelse og effektivisering på alle nivå i grunnskolen. Både direkte i arbeidsplanen og i bruken av den, slik som det fortelles om både fra historiske kilder og fra mine informanter, gir arbeidsplanen et bilde av tidens styringsidealer. Min undersøkelse viser at arbeidsplanenes tilsynekomst i stor grad var et resultat av Grunnskolerådets styring for å følge opp mønsterplanens intensjoner, gjennom utviklingsarbeid og erfaringsspredning, der den samarbeidende og medbestemmende lærer (og elev) framstår som en nødvendighet. Noe av det som tiltalte meg i starten av prosjektet var det nærmest idealistiske og entreprenøraktige ved at arbeidsplaner syntes å være et lærerinitiert og lærerspredt fenomen som en konsekvens av behov og utfordringer på flere plan i skolens virksomhet. Flere forklarer arbeidsplanens historie i en slik retning (Bergem 2008b, Klette 2007a). Gjennom min undersøkelse ser jeg en nyansering; arbeidsplanbruken er fremmet på sentralt policy-hold, gjennom styringsdokument og i andre programmatisk tekst i forbindelse med og i fortsettelsen av Grunnskolerådets prosjekter *Integrert dag* og *ELMID* på 70- og tidlig 80-tall. Videre er arbeidsplaner anbefalt som en metode i M87. Men deres bruk var også et samtidig svar på pedagogiske og styringsmessige utfordringer, og i den videre spredningen fram mot vår tid ser det ut til å være snakk om en grasrotaktig spredning.

På 2000-tallet synliggjør arbeidsplanbruken nåtidens styringsidealer og styringsteknologier. Arbeidsplanpraksisen problematiseres i lys av lærerens tilbaketrekking fra rollen klasseleder og som manglende deltaker i elevenes læringsprosesser (Klette 2007a). Hos Klette framstår arbeidsplanbruken som et dårlig læringsverktøy for enkelte elever, ved at ansvar for læringsprosessen blir for mye overlatt til enkeltelevener med de uheldige virkningene det har for noen. Også Kunnskapsløftets styringssignaler mht til kompetanssmål og et større fokus på læring og *vurdering for læring* problematiseres i forhold til arbeidsplanbruken (Hodgson m fl 2010a). Også i mitt materiale kan jeg se at enkelte elever ikke behersker arbeidsformen like godt som andre, men jeg ser ikke at eleven blir sittende alene med

ansvar for skolearbeidet og sin egen læringsprosess.<sup>129</sup> Lærerne ved mine eksempelskoler forsøker på flere måter å nå eleven, og i klasserommene foregår forskjellige læringsaktiviteter, der også formidling og dialog om læringsstrategier inngår. Skolene og lærerne i min undersøkelse har i tiden for klasseromsundersøkelsen i 2009 til dels implementert Kunnskapsløftets styringssignaler og til dels synliggjort dem på arbeidsplanen. Som jeg har vist er det en transformasjon der elementer av nyliberalistisk tenkning har slått inn i praksisen, og i dens begrunnelser og problematiseringen av den.

Utdanningsfeltet består av mange diskusjoner, diskurser og praksiser, og mye av det vi oppfatter som særegent for dagens skole har forbindelser tilbake i tid. I *dagens* arbeidsplanpraksis lever fortsatt mange av de samme begrunnelsene som på 70-tallet. Med et styringsblikk på arbeidsplanpraksisens historie kommer det fram at det er noen endringer over tid og at det skjer transformasjoner når arbeidsplanen som arbeidsmåte løsrives fra sin opprinnelige setting på 70-tallet og kobles til nye ideer, styringsreformer og andre praksisformer i skolen. Arbeidsplanbruken og teknologiene i og rundt den har likevel noen stabile trekk. Verdt å merke seg er at også på 70-tallet, kanskje til og med *enda mer* på 70-tallet, var de myndiggjørende horisontale styringspraksisene i virksomhet, de som virket både rundt og gjennom arbeidsplanen, både på lærer og elev.

Dagens politiske styring av skolen kan til dels forstås som en mangel på tillit til læreren som profesjonsutøver. Styringen innebærer frihet på noen områder, men samtidig følges denne frihet opp av vurderingssystemer og kontroll. Mot et bakteppe av mål- og resultatstyring hevder blant annet Hargreaves (1994, her Raaen 2010:252) at det har skjedd en endring i lærerens arbeid, med nye roller, nye forpliktelser, økende krav i læreplanen og nye evalueringsformer. Dette betegnes som en *intensifisering* og en *restrukturering* av læreres arbeid og innebærer økning av stress og en vedvarende for stor arbeidsmengde. Den læreren jeg ser i min undersøkelse har gjennom mer og mindre selvpålagt utviklingsarbeid og gjennom styringssignaler, fått/tatt ansvar for et utvidet pedagogisk repertoar for å møte utfordringen med å

---

<sup>129</sup> Den forskjellen det var mellom det Klette beskriver og det jeg ser i min undersøkelse angående dette, kan nok delvis forklares både i forhold til klasstrinn, at læreren er mer direkte styrende lærer på lavere trinn, samt det at min undersøkelse ble foretatt senere (våren 2009), mens Klette sine artikler bygger på studier utført i ungdomsskoleklasser og i overgangen mellom L97 og LK06. Altså hadde 2000-tallets reformer hadde fått lov å virke ei stund før min undersøkelse.

tilpasse til den individualiserte elev og hans behov. Et resultat er at læreren legger mye ressurser og omsorg i planleggingen av ukas arbeidsplan, der læreren må kjenne sine elever og lærestoffet. I en hverdag der læreren og skolen er underlagt det jeg kaller stadige handlingskrav, der læreren i det tidsrommet jeg har undersøkt har fått utvidede oppgaver, der læreren må ha strategier både på vegne av eleven, skolen, foreldrene og seg selv, ser jeg arbeidsplanen som en strategi og et motsvar fra lærerens side og en måte å hankses med de mange utfordringene. Gjennom elevenes arbeidsplaner skaffes et manøvreringsrom og frirom. Mine informanter sier at ved arbeidsplaner frigjøres tid til å bistå de elevene som trenger mest hjelp, altså som en av måtene å møte kravet om tilpasset opplæring på (jf Klette 2007a). Disse tankene befestes av det Klette (2007a) påpeker om at arbeidsplaner vokste fram som et allment fenomen i en tid med strammere regulering og rettighetsfesting for individet.

Arbeidsplanene er blitt en rettesnor for alle, det som står på arbeidsplanen er noe legitimt å forholde seg til for alle parter, enten det gjelder arbeidsoppgaver eller målformuleringer. Lærerens rolle som formidler er blitt redusert, mens rollen som veileder har fått større plass. Med arbeidsplaner kan elevene gå fra en aktivitet til en annen uten å konsultere lærer. Lærenes styring blir kanskje ikke mindre, men annerledes og mer indirekte, og med et "utenforblikk" blir den mer usynlig ved bruk av arbeidsplaner. Arbeidsplanen blir som et nøytralt omdreiningspunkt, men den innebærer en stor grad av lærerstyring, den som ligger i hans legitime rolle, men på en mer implisitt måte som kan godtas og fungere som en autoritet for alle parter.

Når Bergem (2008) omtaler arbeidsplaner som en *didaktisk kontrakt*, betyr det at ansvaret for hva som skal gjøres når og hvor i stor grad er overført fra lærer til elev. Jeg vil her føye til at heimen også er ansvarliggjort, i alle fall for aldersgruppen i min undersøkelse. Ut fra informantenes beskrivelser fra 70-tallet var arbeidsplanen den gang å forstå som en form for kontrakt mellom elev og lærer. Jeg ser i mitt materiale at dagens planer mer kan ses som en kontrakt mellom skole og heim og en dokumentasjon overfor flere interessenter om hva som foregår i skolen. I funksjonen som lærerens medspiller, er arbeidsplanen svært regulerende for ukas innhold og arbeidsmåter. Når planen legges ut på nett blir det en rigid plan, vanskelig å endre uten mye oppstyr og protester. Denne bundetheten i undervisninga på skolen, kan ses

i kontrast mot en form for frihet som oppleves, og til dels kreves, på heimefronten med å kunne se heimearbeidet på planen i sammenheng med familiens behov og fritidsaktiviteter <sup>130</sup>. Når arbeidsplanen i min tolkning blir en strategi fra skolen/lærernes side for å få foreldre mer på banen som medspillere, gis foreldrene mulighet, og til dels pålegg, om involvering i barnets skolearbeid. Den gir innsyn i skolens virksomhet for foreldrene, slik at foreldre kan påvirke tilbake. Arbeidsplaner som involverer foreldre og heimen, kan ses som et medium som er med på å viderebringe en skolsk optikk inn i heimen. Sosiale teknologier som flyter mellom skole og heim kan, som tidligere påpekt, ses i lys av Donzelots *policing*. Donzelot er også inspirasjonene når Simons og Masschelein sier:

In modern society, parents' view of their children become coloured by 'scholastic' lenses, from the time children get up in the morning until they go to bed at night, at work and at play, and children become as closely observed and monitored by parents as they are within the rhythm of the school life. (2009:315)

Arbeidsplaner kan være uttrykket for et strategisk spill, der noen må ta ansvar. Et spill der lærer og skole inviterer foreldre med eller pålegger foreldre en aktiv rolle i elevens skolearbeid. Når foreldre ikke følger denne oppfordringen gjør det noe med lærerens rolle overfor en del av disse elevene i form av ekstra oppmerksomhet og hjelp, i mitt materiale som oftest tilleggsregulering i retning av at skolearbeidet skal bli gjort.

Arbeidsplanbrukens mange fasetter ser jeg som en *intensivering av styring* (jf Read 2009). Styringens intensivering innebærer at flere deltar i styringen, at den har mange begrunnelser og uttrykk, og at alle styringsformene er til stede i dagens klasserom, også som et utvidet ansvar i forhold til egenstyring. Her ser jeg det Foucault sier; at de forskjellige styringsformene lever side om side, støtter seg på hverandre, utfordrer og kjemper med hverandre og de gjør noe med hvordan vi oppfatter oss selv og vår verden (Foucault 2010). I nyliberal styringsrasjonalitet er

---

<sup>130</sup> Her var det nyanseforskjeller mellom skolene i hvor stor grad arbeidsplanene strukturerte og distribuerte heimearbeid og skolearbeid.



individets frihet både en virkning og et redskap (Simons & Masschelein 2007). Simons & Masschelein framholder det tilsynelatende paradoksale, at nyliberale styringsformer tar i bruk områder der de disiplinære kreftene virker for å sikre en form for frihet som gjør en nyliberal form for styring mulig. Sett med governmentality som forståelsesramme, så regulerer arbeidsplanen mulige handlingsfelt der igjen de internaliserte selvreguleringsmekanismene må virke for at arbeidsplanen skal ha en virkning. Carlgren m fl (2006) kobler arbeidsplanmetodikken med en nyliberal styringsfilosofi som vektlegger ansvar, målrettethet og at handling rettes mot en selv. Det påpekes en sammenheng mellom bruk av arbeidsplaner og samfunnsutviklingen, og at i den senmoderne skolens skjulte pensum ligger planleggings- og vurderingsferdigheter, og evne til å være selvdrevet. Arbeidsplanmetodikken som Carlgren (2005) og Carlgren m fl (2006) beskriver finner jeg mest typisk for 70-tallets arbeidsplanbruk i min undersøkelse. Den både ga og krevde ferdigheter i forhold til å holde oversikt, til å planlegge og til å sette seg selv i arbeid. Dagens arbeidsplanbruk i mine skoler innebærer fortsatt noe medbestemmelse for elevenes del (nok til å motivere de motiverbare), fortsatt kreves det noe innsikt og oversikt for å bruke og utnytte arbeidsformen til å planlegge og ta ansvar for egen læring. Men både på 70-tallet og i dag innebar dette en regulert opplæring, og i mine to skoler ser jeg at skoledagen rundt arbeidsplanen innebærer mye ytre regulering, og at arbeidsplanens frihet er noe begrenset. Men det ser ut som at det i og med arbeidsplanen oppleves lommet av frihet. Dette er ikke først og fremst en frihet fra noe, men til noe. Til selv å ta grep, til å ta styringen, til selv å overveie muligheter, til selv å finne en løsning, til å være kreativ, til måter «å være på», til å oppleve glede over mestring, det som vi forbinder med motivasjon, autonomi og handlekraft. På den andre siden kan også arbeidsplanens detaljerte forordninger og den oversikt den gir, være noe å kvile i som elevene har behov for i en omskiftelig og travel hverdag. For å holde oversikt, er utsagn fra elevene som begrunner arbeidsplanbruken (kapittel 5).

Som vist i kapittel 2, sier Dean at styringsformene i moderne demokratier på den ene siden har blitt *more multiple, diffuse, facilitative and empowering*, men at de også er blitt mer disiplinerende, strengere og straffende. I samme linje foreslår Hamann at det som kjennetegner nyliberalismen er at den *constitutes a sovereign-disciplinary-*

*governmental triangle of power* (Hamann 2009:51). Som en oppsummerende refleksjon over min studie, så er det dette jeg er blitt oppmerksom på ved arbeidsplanbruken opp mot vår tid og i mine klasserom; at alle styringsformene er i virksomhet, at maktens utøvelse og virkning finnes i alle varianter, og at dette kan ses som et uttrykk for den *intensive* nyliberale styringen, jf Read (2009). På bakgrunn av dette ser jeg elevene spunnet inn i tett nett av styring og styringsrelasjoner. Kanskje er nettet mer finmasket enn før, da foreldrene er mer delaktige og nye styringsteknologier har kommet til, læreren regulerer både direkte og indirekte, også i forhold til lovmessige forordninger. Arbeidsplaner står på et vis fram som materialisering av en virksom "usynlig makt" (jf Hultquist 2004a), som elevene ikke gjennomskuer og som de i liten grad er i stand til å protestere mot. Men på den andre siden, noen av arbeidsplanens elementer forhandles det også om mellom foreldre og elev, mellom foreldre og skole, mellom lærer og elev. Sånn sett en produktiv erfaring å ta med for mange av elevene.

Arbeidsplanbruken i norsk skole de siste 40 år har i noen grad vært med på å forme hvordan vi oppfatter oss selv som foreldre, lærere og elever, som individer i et spenningsforhold til en statlig styring gjennom skolen. Arbeidsplanen sorterer verden for oss, fremmer noen læringsformer og ferdigheter. Som mange omsegripende ideer er arbeidsplanpraksisen tvetydig og rommer mye. Styring og makt er med bakgrunn i Foucault polyvalent, en maktteknologi som arbeidsplaner har da også mange forbindelser, hensikter, utkommer og innebærer flere strategier. Arbeidsplaner innebærer mange former for styring, men gir også en viss nødvendig frihet. Arbeidsplanen kan også ses som et objekt som får ting til å skje.

På en kameleonaktig måte (jf Österling 2005) har arbeidsplanen tatt farge av diskursive og materielle endringer, pedagogiske trender og styringsreformer, at *denne uanselige metode innebærer et helt kunnskapsområde, en form for makt.*<sup>131</sup> (Foucault 2001:167) Med governmentality ser jeg arbeidsplanen som en reguleringsmekanisme av pedagogisk og styringsmessig art, mellom statlig og samfunnsmessig styring og det nye individet som arbeidsplanen både synliggjør og medvirker til.

---

<sup>131</sup> Om eksamensordningen, se avhandlingens side 25

## 6.6 Ettertanker

Arbeidsplanen er knyttet til flere former for styring. Elever er forskjellige, og noen trenger ekstra hjelp til "å styre seg selv". Denne tilpassede styringen, denne *styringens kunst*, ser jeg som ledd i en tilpasset opplæring rette både mot den enkelte og til samfunnets beste. Selv en virtuos styringskunstner som arbeidsplanen kan mislykkes, i den forstand at ikke alle elever ser ut til å bli selvstyrte i forhold til skolearbeidet. Det var ikke spesielt fokus på disse elevene i mine opptak og mine intervjuer, de ble heller skjermet gjennom at læreren hadde av-knappen. Underveis, og nå ved prosjektets slutt, er det spesielt de elevene som *ikke er der*, som læreren sier, som har trådt fram. Når elevene ikke passer inn i *skolemønsteret* (jf lærer Nes skole), medfører dette at læreren ikke finner strategier som kan hjelpe dem, kanskje fordi lærerens kunnskaper og strategier er fanget på *innsida av mønsteret* – preget av praksiser og kunnskap, styrt og utviklet gjennom årtier. Samt at å være *utenfor skolemønsteret* for en elev kan forstås som ikke å ha internalisert normene som gjelder (Foucault 2001).

Når jeg i kapittel 5 reflekterer rundt arbeidsplanens virkning i forhold til de ulike elevene, er det flere utforskede spørsmål og dermed noe som kan undersøkes videre. I nasjonal styring av grunn- og videregående skole betraktes frafallet fra utdanning som et stort problem, både for samfunnet og for barn og unges livssjanser. Mitt spørsmål blir da om elever som ikke behersker eller bryr seg om arbeidsplanen, eller som ikke har produktive strategier i forhold til den, er de samme som ikke har strategier og kapasitet til å komme videre i dagens utdanningssystem. Det dreier seg kanskje ikke bare om utfordringer tilknyttet fagkunnskap, men også mangel på systeminnsikt og selvinnsikt, og manglende ferdigheter i å vurdere alternativer og forta strategisk "riktige" valg. Dette som arbeidsplanens teknologier forutsetter og oppøver.

Idealelevne i "gamle dager" kunne være passive mottakere av lærerens formidling, en lydhør menighet som satt stille og rolig på stolene sine, på rekker og rad (jf Telhaug, Mediaas og Aasen 2006). Til dels problematiseres slike elever i dag. Elevers motstand og manglende interesse i "gamle dagers" skolesystem kunne bringe ungdommen over i alternative karriereløp og gjøre dem *fri* fra skolen raskere. Det fantes muligheter til gode livsløp utenfor utdanningssystemets kvalifisering. De

kunne lene seg til trygge og forutsigbare rammer og muligheten var der for å gå rett inn i tradisjonsrike yrker uten en inngående selveksaminasjon og vurdering av valgmuligheter. Kanskje ga disse trygge rammene rom for både handlingskraft og kreativitet på andre områder. Dagens utdanningssystem fanger på en annen måte, og krever valgkompetanse og ressurser brukt på vurdering av seg selv og sine muligheter. Å havne utenfor utdanningssystemet i dag innebærer ofte marginalisering og ekskludering. Slik jeg ser det, er det gjennom å innfri målene og beherske utdanningssystemet i dagens samfunn at du en dag kan bli *fri*.

Arbeidsplanpraksisen kan videre ses som å opprettholde sosiale skiller ved å spille på foreldrene og deres støtte i opplæringa<sup>132</sup>. I NOVA-forskningen på Kunnskapsløftet fremmes tanken om at skolen i større grad enn før vektlegger og belønner kunnskaper og ferdigheter som forbindes med arbeidsoppgavene til den velutdannede middel- og overklasse: *Reformens krav til elevene spiller så å si på lag med akkurat hva disse sosiale sjiktene kan.* (Bakken og Elstad 2012:245)

Arbeidsplanen har politisk karakter i det den dreier seg om hvordan vi lever sammen, mikropolitisk. Arbeidsplanens generelle politiske karakter kan vi dessuten se i problematiseringen av den. Fra en nyliberal synsvinkel kan det reises spørsmål om den innebærer effektiv nok styring i retning av selvstyring og måloppnåelse. Eller vi kan vurdere den i Dales ånd (2008); med hans omtanke i forhold skolefaglig læring *for alle*, i demokratiets og dannelsens navn.

---

<sup>132</sup> Underveis i prosjektet har foreldremedvirkning og arbeidsplanpraksisens mulige innvirkning på forholdet mellom foreldre og barn vært med som et aspekt, om enn litt perifert. Dette er sider ved arbeidsplanbruken som kunne ha vært interessant å utforske videre. I min studie fulgte jeg ikke arbeidsplanen i all dens bruk, blant annet ikke på barnas heimebane. En mulig innfallsvinkel til senere hadde i større grad vært å forholde seg til *shadowing* (Charniawska 2007), her med å skygge arbeidsplanen inn i heimen.

## **Litteraturliste**

- Adler, P. A. og Adler, P. (1998) "Observational Techniques" i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. (red) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Ca
- Albrow, M.(1972) *Byråkratiet*. J.W. Cappelens forlag, Oslo
- Allard-Poesi, F. (2010) "A Foucauldian perspective on strategic practice: strategy as the art of (un)foldings" i Golsorkhi, D., Rouleau, L., Seidl, D. og Vaara, E. (red.)*Cambridge Handbook of Strategy as Practice*, Cambridge University Press, UK
- Allen, B.(2010) "Foucault's Theory of Knowledge" i O'Leary, T og Falzon, C (red.) *Foucault and Philosophy*, Wiley-Blackwell
- Alvesson, M. (2003) *Postmodernism och samhällsforskning*. Malmö. Liber ekonomi
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Författarna och Studentlitteratur , Lund
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion*. 2. Opplag. Författarna och Studentlitteratur , Lund
- Alvesson, M. og Deetz, S. (2011) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur AB, Lund
- "Ansvar for egen læring" (Ukjent forfatter) i *Norsk Skoleblad nr 31 - 1982, s36*
- Baker, B.M. og Heyning, K.E.(red.) (2004) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, New York
- Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 7/2012
- Bakkene, C. og Galtvik, E. (2004) *Fra klassestyrer til kontaktlærer*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, Oslo
- Bakkene, C. og Galtvik, E. (2007) *Elevens arbeidsplan og lærerens om veileder*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, Oslo
- Benton, T. og Craib, I. (2001) *Philosophy of Social Science*. Palgrave
- Bergem, O.K. (2008a) *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. PhD-avhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Bergem, O.K. (2008b) "The Work Plan as a Mediating Artefact in the Mathematics Classroom" i Bergem, O.K. *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. PhD-avhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Bergem, O.K. og Dalland, C. (2010) *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering: Hva gjør vi?* Universitetsforlaget, Oslo
- Bloch, M. N., Kennedy, D. & Lightfoot, T. og Weyenberg, D.(red.) (2006) *Child in the World/ The World in the Child: Education and the Configuration of a Universal, Modern, and Globalized Childhood*. Palgrave Macmillan
- Bottorf, J. (1994) "Using Videotaped Recordings in Qualitative Research" i Morse, Janice M. (red). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Sage Publications, Ca

- Brown, S. D. og Stenner, P. (2009) *Psychology Without Foundations. History, Philosophy and Psychosocial Theory*. Sage Publication, London
- Brunvand, L. (1983) "Elevtilpasset læringsmiljø" i *Norsk skoleblad nr 10 - 1983*, s 18
- Burchell, G., Gordon, C. og Miller, P. (red.) (1991) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press
- Carlgrén, I. (2005): "Konsten att sätta sig själv i arbete. Om betydelsen av eget arbete för att skapa människor som styr sig själva." I Österlind, Eva (red) *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Studentlitteratur, Lund
- Carlgrén, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K. og Simola, H. (2006) "Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals" i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:3, 301-326
- Castell, R. (1991) "From dangerousness to risk" i Burchell, G., Gordon, C. og Miller, P. (red.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press
- Chokr, N. (2009) *Unlearning or 'how not to be governed?'* Imprint Academic, UK
- Czarniawska, B. (2007) *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber - Copenhagen Business School Press - Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dale, E. L. (2008) *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt Forskningsprosjektet ARK (Med støtte fra Utdanningsdirektoratet) [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI\\_sluttrapport\\_2011.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no) (28.11.2012)
- Dalland, C. (2007) *Du skal vite litt om energi Bruk av læringsmål på elevenes arbeidsplaner*. (Masteroppgave i pedagogikk) Pedagogisk forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, UiO
- Danielsen, I.-J., Garmannslund, P. Viblemo T. E. og Skaalvik E. M. (2009) *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Dean, M. (1999) *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Sage, London
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (1998) "Introduction. Entering the Field of Qualitative Research" i Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (red.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Ca
- Denzin, N. K. (1998) "The Art and Politics of Interpretation" i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (red.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Ca
- Denzin, N. (2001) "The reflexive interview and a performative social science". I *Qualitative Research*, Sage publication. Lastet ned fra <http://qrj.sagepub.com> ( 17.des. 2007)
- Dingwall R. (1997) "Accounts, interviews and observations" i Miller, G. og Dingwall, R. (red.) *Context & Method in Qualitative Research*, Sage Publications
- Donzelot, J. og Gordon, C. (2009) "Governing Liberal Societies: The Foucault Effect in the English-Speaking World" i Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen, M., Maurer, S. og Weber, S. (red.) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers, Rotterdam

- Dreyfus, H. og Rabinow, P. (1983) "On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress" (intervju med Foucault) i Dreyfus, H. og Rabinow, P. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. The University of Chicago Press
- Dupont, D. og Pearce, F. (2001) "Foucault Contra Foucault: Rereading the 'Governmentality' Papers". *Theoretical Criminology* 2001; 5; 123  
(<http://tcr.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/124>)
- Dussel, Inés (2004): "Fashioning the Schooled Self Through Uniforms: A Foucauldian Approach to Contemporary School Policies" i Baker, B.M. og Heyning K.E. (red) *Dangerous Coagulations. The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, N.Y.
- Dyblie Nilsen, Randi (2000): *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Dr. Polit. Avhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk Institutt, NTNU Trondheim.
- Eder, D. og Fingerson, L. (2002): "Interviewing Children and Adolescents" i Gubrium, J. og Holstein, J. (red.) *Handbook of Interview Research. Context and Method*. California, USA: Sage Publications Inc.
- Eide, B.J. og Winger, Nina (2003) *Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Eikseth, A.G. (2008) *Etiske perspektiver på læreres og førskole læreres pedagogisk erfaringer. En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi*. Dr. grads-avhandling. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim
- Engelsen, B. U. (2008) "Kunnskapsløftet og skoleeierne". *Bedre Skole* 4/2008
- Engelsen, B. U. (2010) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan og hvorfor?* Gyldendal Akademiske, Oslo
- Esmark, A., Laustsen, C.B. og Åkerstrøm Andersen, N. (2005) "Poststrukturalistiske analysestrategier - en introduction" i A. Esmark, C.B. Laustsen, og N.Åkerstrøm Andersen (red.) *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg
- Falkum, E., Hagen, I.M. og Trygstad S.C. (2009) "Bedriftsdemokrati, medvirkning og medbestemmelse. Notat 1: Bedriftsdemokratiets historie i Norge." *Fafo-notat* 2009:16 (<http://www.fafo.no/pub/rapp/10090/10090.pdf>)
- Farsethås, H.C. (2009) "Disiplin, biopolitikk og regjering. Foucaults maktanalyser" *AGORA NR.* 2-3, 09
- Fontana, A. og Frey, J. H. (2008) "Interviewing. The Art of Science" i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. (red) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Ca
- Foros, P. B. (1986) *Skolen i forandring. Korsveger og tankekors*. Universitetsforlaget
- Foucault, M. (1976) "Power/knowledge" i Delanty, G. og Strydom, P. (red.) *Philosophies of Social Science. The Classic and Contemporary Readings*. Open University Press. Philadelphia
- Foucault, M. (1979) "Governmentality" i *Ideology and Consciousness* nr.6, London
- Foucault, M. (1980a) "Truth and Power" i Gordon, C. (red.) *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Harvester Press, Brighton
- Foucault, M. (1980b) "The Confession of The Flesh" in Gordon, C. (red.) *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Harvester Press, Brighton

- Foucault, M.(1980c) "Questions on Geography" in Gordon, C. (red.) *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Harvester Press, Brighton
- Foucault, M. (1983) "The Subject and Power" i Dreyfus, H. og Rabinow, P. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and hermeneutics*. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988a) "Technologies of the self" i Martin, L., Gutman, H. og Hutton, P. (red.) *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Tavistock Publications, London
- Foucault, M. (1988b) "The Political Technology of Individuals" i Martin, L., Gutman, H. og Hutton, P. (red.) *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Tavistock Publications, London
- Foucault, M. (1994) "Different Spaces" i Faubion, J.D. (red.) *Michel Foucault. Aesthetics, Method, and Epistemology*. The New Press, New York
- Foucault, M. (Florence, Maurice) (1998) "Foucault" i Faubion, J.D. (red.) *Aesthetics, Method, and Epistemology*. The New Press, New York
- Foucault, M. (1999) *Seksualitetens historie 1. Vilje til viten*. Exil, Pax forla
- Foucault, M. (2001): *Overvåkning og straff*. Gyldendal
- Foucault, M. (2002): *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhet, territorium, befolkning. Forelæsnings på Collège de France 1977-1978*. Hans Reitzels Forlag, København
- Foucault, M. (2010): *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978-1978*. Palgrave Macmillan, New York
- Frønes, I. (2003): *Moderne barndom*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Germeten, S. (2002) *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Doktoravhandling. Studies in Educational Sciences nr 50. HSL Forlag, Stockholm
- Goddard, R. (2010)"Critiquing the Educational Present: The (limited) usefulness to educational research of the Foucauldian approach to governmentality" i *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, No. 3, 2010
- Gordon, C. (1991) "Governmental rationality: an introduction" i Burchell, G., Gordon, C. og Miller, P. (red.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press
- Gore, J. (1995) "Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations" I Smith, R. og Wexler, P. (red.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. The Falmer Press, London/Washington
- Gore, J. (1998) "Disciplining bodies: On the continuity of Power Relations in Pedagogy." I Popkewitz, T.S. og Brennan, M. (red.) *Foucaults Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. Teachers College Press, Columbia University, New York og London
- Granamo, Anne Grete (1984) *Planlegging, gjennomføring og vurdering av en undervisningsform - Integrert Dag*. Praktisk-pedagogisk arbeid (Praksisrapport) Klasse II/IIIA, Levanger lærerhøgskole
- Graue, E. M., og Walsh, D. J. (1998) *Studying Children In Context. Theories, Methods, and Ethics*. Sage Publications, California
- Grunnskolerådet (1974) *Mønsterplanen for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo (M74)
- Grunnskolerådet (1981) *Integrert dag. Organisering av læringsmiljøet. Sluttrapport 4*.



- Grunnskolerådet (1982) *Elevtilpasset læringsmiljø. Studiehefte Integrert Dag Barnetrinnet*. Universitetsforlaget
- Grunnskolerådet/Slettebø, T. (1982a.) *Organisering av skolens læringsmiljø*, Grunnskolerådet, Oslo
- Grunnskolerådet (1982b) *Elevtilpasset læringsmiljø: integrert dag ungdomstrinnet: Arbeidsprogram*. Oslo
- Grunnskolerådet (1982c) *Elevtilpasset læringsmiljø: integrert dag ungdomstrinnet: Emneundervisning - prosjektundervisning*. Oslo
- Grunnskolerådet (1985) *Mønsterplanen for grunnskolen*. (M85) Aschehoug. Oslo
- Grunnskolerådet (1987) *Mønsterplanen for grunnskolen*. (M87) Aschehoug. Oslo
- Grunnskolerådet (1989) *Vi planlegger sammen. Et idéhefte*. Universitetsforlaget. Oslo
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2005) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gudmand-Høyer, M. og Lodrup Hjorth, T. (2009) "Liberal Biopolitics Reborn. Review Essay The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978-1979" i *Foucault Studies*, No 7, s 99-130, September 2009
- Gunn, S. (2006) "From Hegemony to Governmentality: Changing Conceptions of Power in social History" i *Journal of Social History*, volume 39, Number 3, Spring 2006, pp. 705-720. Oxford University Press
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi*. Wahlström och Widstrand, Smedjebacken
- Hamann, T. (2009) "Neoliberalism, Governmentality, and Ethics" i *Foucault Studies*, No 6, s 37-59, february 2009
- Hammer, Svein (2008) "Styring, statistikk, subjektivitet. Utledning av et analytisk rammeverk" i *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. Vol 49, Nr 1, 73-105
- Hammerberg, D. D. (2004) "Technologies of the Self in Classrooms Designed as "Leraning Environments": (Im)possible Ways of Being in Early Literacy Instruction" i Baker, B.M. og Heyning, K.E.(red.) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, New York
- Haug, P. (2004) "Sentrale resultat frå evaluering av Reform 97" *Norsk pedagogisk tidskrift/2004/Nr 04*
- Haug, P. (2010) "Det som skjer i klasseromma" i Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forlag AS, Oslo
- Hauge, T. E. (1976) "Utvikling av åpne skoler – erfaringer og perspektiver" i *Åpen skole i teori og praksis*. (s 135-170) Tapir, Trondheim
- Hauge, T. E. (1980-81) *Åpenhet og samarbeid i skolemiljøet. Del I: Nyere undervisningsformer i engelske barneskoler, Del II: Åpen skole i Norge. Utviklingstrekk og forutsetninger, Del III: En intensiv analyse av utviklingstrekk og forutsetninger i tre ungdomsskoler med åpen planløsning, Del IV: Skoleutvikling og skolekode*. Universitetet i Trondheim, Norges Lærerhøgskole (Doktorgradsavhandling)
- Hauge, T.E. (1982) *Prosjektbeskrivelse. LoM, Læringsmiljø og Medansvar, Rapport nr 1*, Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt
- Hauge, T.E. (1982): "Søkelys på integrert dag-løsninger. Opplæring til selvstendighet og ansvarlighet i skolen" i *Norsk skoleblad nr 37 - 1982*, s 22

- Hildrum, D.(1983) ”Integrert dag: Integrert dag – løsninger – hvor hen?” i *Norsk skoleblad nr 3 - 198, s 26*
- Hodder, I. (1998) “The Interpretation of Documents and Material Culture” i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. (red.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P. (2010a) *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr 3/2010, Bodø
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P. (2010b) *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. NF-rapport nr 17/2010, Bodø
- Holstein, J. A. og Gubrium, J. F. (2004) “Context: Working it Up, Down , and Across” i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. og Silverman, D. (red.) *Qualitative Research Practice*. Sage Publications, London
- Hultqvist, K. (2004a) ”Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best” i Steinsholt K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hultqvist, K. (2004b): “The Traveling State, the Nation, and the Subject of Education” i Baker, B.M. og Heyning, K.E.(red.) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, New York
- Hunter, I. (1994) *Rethinking the school. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Martins Press, New York
- Imsen, G. (2003) *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10.trinn*. Tapir akademiske forlag, Trondheim
- Imsen, G. (2006) *Lærerens verden*. Universitetsforlaget, Oslo
- Imsen, G. (2009) ”Fra progressivisme til nyliberalisme – om kvalitetsvurdering i norsk skole i historisk perspektiv” i Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red.) *Kvalitet i skolen - forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Jackson, A.Y. og Mazzei, L.A. (2012) *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge, London and New York
- Jahr, H. M. (1976) ”Jeg tenker meg en skole ...” i Næss, Einar (red.) *Om denne skolen fantes*. NKS-forlaget
- Jenssen, E. and Lillejord, S. (2009) ”Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis” *Acta Didactica*. Vol. 3, no. 1, pp. 1-15.
- Karlsen, G. E. (2006) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo
- Kendall, G. og Wickham, G. (2004) ”The Foucaultian framework” i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. og Silverman, D. (red.) *Qualitative Research Practice*. Sage Publications, London
- Kendall, G. og Wickham, G. (1999) *Using Foucault’s methods*. Sage Publications
- Kincheloe, J.L. og McLaren, P.L. (1998) “Rethinking Critical Theory and Qualitative Research” i Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (red.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Ca
- Kirk, D. (2004) “Beyond the “Academic” Curriculum: The Production and Operation of Biopower in the Less-Studied Sites of Schooling” i Baker, B.M. og Heyning, K.E.(red.) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, New York

- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97) Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, Oslo
- Klette, K. (2004) "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97" i Kirsti Klette (red): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget, Oslo
- Klette, K. (2007a) "Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?" i *Norsk pedagogisk tidskrift* 4/2007, s 344-358
- Klette, K. (2007b) "Arbeidsplaner som læringsverktøy – utfordringer og dilemmaer" i *Bedre skole* 2007:4
- Klette, K. (2008a) "Når elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke" i *Bedre skole* 2008:1
- Klette, K. (2008b) "Ensidig bruk av arbeidsplaner" i *Bedre skole* 2008:2
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Polen
- Krejsler, J. B. (2010) "Klasseledelse gjennom sociale teknologier" i Krejsler, J. og Moos, L.(red) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo, Frederikshavn
- Krüger, T. og Trippestad, T. A. (2003) "Regjering av utdanning: Kulturkapitalismen og det veltempererte selvet" i Neumann, I. og Sending, O.J. (red) *Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen*. Pax Forlag, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Retten til læring 2009/18*. Departementet, Oslo
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Langseth, I. (udatert) *Planlegging - ei tvangstrøye eller et spennende utgangspunkt for læring i digitale omgivelser? En undersøkelse rundt arbeidsplaner i skolen* Lastet ned 20.7.2011 fra [http://www.google.com/search?q=Langseth+Inger+arbeidsplaner&rls=com.microsoft:IE-SearchBox&oe=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&ogrlz=117ADFA\\_enNO476](http://www.google.com/search?q=Langseth+Inger+arbeidsplaner&rls=com.microsoft:IE-SearchBox&oe=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&ogrlz=117ADFA_enNO476).
- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press
- Law, J. (2004) *After Method. Mess in social science research*. Routledge NY
- Lemke, T. (udatert) "*The Birth of Bio-Politics*" – Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality. Lastet ned 10.mai 2011 fra <http://www.thomaslemkeweb.de/engl.%20texte/The%20Birth%20of%20Biopolitics%203.pdf>
- Kunnskapsdepartementet: *LOV 1998-07-17 nr 61. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova), med sentrale forskrifter. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Ludvigsen, K (2006) "Psykososial forebyggingsarbeid overfor barn som governmentality. Noen forskningsmessige utfordringer" i *Scandia. Tidskrift for historisk forskning. Årgang 2006, band 72, häfte 2*
- Løvlie, L.(1997) "Utdanningsreformenes paradokser" i *Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr 6, 1997*
- Madsen, O. J. (2010) *Den terapeutiske kultur*. Universitetsforlaget, Oslo
- Marshall, H.H. (1988) "Work or Learning. Implications of classroom Metaphors" i *Theory into practice* 1988, 17, s. 9- 16
- Marshall, H.H. (1990) "Beyond the Workplace Metaphor: The Classroom as a Learning Setting" i *Theory into practice* 1990, 29, s. 94-101

- Marshall, J. D. (1996) *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Kluwer Academic Publishers, Nederland
- Masschelein, J.(2007) "Experience and the Limits of Governmentality" i Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. og Pongratz, L. (red.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Blackwell Publishing, USA
- Masschelein, J., Simons, M., Bröckling U. og Pongratz, L. (2007) "Introducton: The Learning Society from the Perspective of Governmentality" i Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. og Pongratz, L. (red.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Blackwell Publishing, USA
- Meyer, John W. og Jepperson, Ronald L.(2000): The "Actors" of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. I *Sociological Theory* 18:1 March 2000
- Miller, G. (1997a) "Contextualizing Texts: Studying Organizational Texts" i Miller, G. og Dingwall, R. (red.) *Context og Method in Qualitative Research* Sage Publications
- Miller, G. (1997b) "Towards Ethnographies of Institutional discourse: Proposal and Suggestions" i Miller, G. og Dingwall, R. (red.) *Context og Method in Qualitative Research* Sage Publications
- Miller, G. (1997c) "Building Bridges: The possibility of Analytic Dialogue Between Ethnography, Conversation Analysis and Foucault" i Silverman, David (red.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Sage Publications
- Moen, K.G. (2007) *Arbeidsplaner med læringsmål for Kunnskapsløftet*. KGM Produksjon
- Moos, L. (2007a) "Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen" i Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Dafolo forlag og forfatterne, Frederikshavn
- Moos, L. (2007b) "Djævelen ligger I detaljer" i *Skolen i Morgen, Tidsskrift for skoleledere, nr 2 - November 2007, 11. årgang*
- Moos, L. (2008) "School leadership for 'Democratic Bildung': fundamentalist beliefs orcritical reflection?" i *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 3, July 2008, pp. 229-246
- Moos, L. (2009) "A general context for new social technologies" I *Nordisk Pedagogik, 2009/Nr 2*
- Munthe, E. (2006) "Visuell analyse: Et mangfold av muligheter" i *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Brekke, Mary (red.) Høyskoleforlaget
- Møller, J., Prøitz, T.S. og Aasen, P.(red.) (2009) *Kunnskapsløftet - tung bær og bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/2009 NIFU STEP, Oslo
- Neumann, I.B. (2002) "Forord" i Foucault, M. *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Neumann, I.B. og Sending, O.J. (red.) (2003) *Regjering i Norge. Makt og globaliseringsutredningen*. Pax Forlag a/S, Oslo
- Neumann, I.B. (2003) "Innledning: Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst" i Neumann, I.B .og Sending, O.J. (red.) (2003) *Regjering i Norge. Makt og globaliseringsutredningen*. Pax Forlag a/S, Oslo
- Nordahl, T. (2012) *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk
- NOU 2003:16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

- Oldervik, H. (2004) *Byråkratiet barn. Om byråkrati, system og styringsmentalitet i barnehagen*. Hovedfagsoppgave, DMMH og NTNU
- Olsen, R.V., Hopfenbeck, T.N., Lillejord, S. og Roe, A. (2012) *Elevenes lærings situasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløfte. 1/2012*. Acta Didacta, Oslo
- Olssen, M. (2006) *Michel Foucault. Materialism and Education*. Paradigm Publishers, Boulder/London
- Olssen, M. (2009) "Governmentality and Subjectivity: Practices of Self as Arts of Self-Government" i *Governmentality Studies in Education*. Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen, M.,
- Olaussen, B. S. (2009) "Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2009/ 03*
- Peters, M. (2009) "Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?" Innledning i Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen, M., Maurer, S. og Weber, S. (red.) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers, Rotterdam
- Pink, S. (2004) "Visual Methods" i *Qualitative Research Practice*. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. og Silverman, D. (red.) Sage Publications, London
- Popkewitz, T. S. (2000) "Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power" i *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Burbules, N.C. og Torres, C.A. (red.) Routledge, New York
- Popkewitz, T.S., Olsson, U. og Petersson, K. (2007) "The learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century" i Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. og Pongratz, L. (red.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Blackwell Publishing 2007
- Prior, L. (1997) "Following in Foucault's Footsteps: Text and context in Qualitative Research" i *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Silverman, David (red.) Sage Publications
- Raaen, F. D. (2002: *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannelses- og maktteoretisk perspektiv*. Avhandling til dr.philos.-graden. HiO Rapport 2002 nr 15
- Raaen, F.D. (2010) "Styringsdialog og lærerkvalifisering" i Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forlag AS, Oslo
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M. og Thaning, M. (2009): *Foucault*. Samfunnslitteratur, Fredriksberg
- Read, J. (2009) "A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity" i *Foucault Studies, No 6, s 25-36, February 2009*
- Reitan, T. (1976) "Hvorfor åpen skole? Et forsøk på å finne fram til ideene bak åpen skole" i *Åpen skole i teori og praksis*. Samlerapport fra prosjektet Åpen skole, Universitetet i Trondheim, Tapir
- Rose, N. (1999) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Free Association Books, London
- Rønbeck, A. E. (red.) (2012) *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget. Bergen
- Røvik, K. A. (2007) *Trender og translasjoner*. Oslo, Universitetsforlaget
- Schaanning, E. (1996a) "Diskursens materialitet. Del I: Foucault" i *Arr. Idéhistorisk Tidsskrift 1/96*

- Schaanning, E. (1996b) "Diskursens materialitet. Del II: Latour" i *Arr. Idéhistorisk Tidsskrift* 2/96
- Schaanning, E. (1999) "Etterord" i *Seksualitetens historie 1, Vilje til viten*, Foucault, M. Exil, Pax forlag, Valdres
- Schaanning, E. (2000) *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Spartacus, Oslo
- Seale, C. (2004) "Quality in Qualitative Research" i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. og Silverman, D. (red.) *Qualitative Research Practice*. Sage Publications, London
- Senellart, Michel (2008) "Om forelæsnningernes kontekst" i *Sikkerhed, territorium, befolkning*. M. Foucault. Hans Reitzels Forlag, København
- Silverman, D. (1997) "Toward an Aesthetics of Research" in *Qualitative Research, theory, Method and Practice*, Silverman, D. (red.) Sage Publications
- Simons, M. og Masschelein, J. (2007) "The Learning Society and Governmentality. An introduction." i Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. og Pongratz, L. (red.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Blackwell Publishing, USA
- Simons, M. og Masschelein, J. (2009) "From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional" i Cigman, R. og Davis, A. (red.) *New Philosophies of learning*. Wiley-Blackwell, United Kingdom (Oxford)
- Sivesind, K. (2012) *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Acta Didacta, Oslo
- Skrøvseth, J. og Hauge T.E. (1982) *Arbeidsprogram som virkemiddel for elevtilpassa opplæring. LoM, Læringsmiljø og medansvar, Rapport nr. 2*. Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt
- Skaalvik og Skaalvik (2009) "Arbeidsplaner fremmer flere mål" i *Bedre skole* 3/2009
- Slagstad, Rune (1980) *Positivism og vitenskapsteori: Et essay om den norske positivismestriden*. Universitetsforlaget
- Statens filmsentral (1985): "Ukeprogram". I serien *Metodikkfilmer*. Kristiansand Lærerhøgskole/Grunnskolerådet
- Steen, N. O. (2007): *From doing to learning. Læringsorientering i elevers arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet*. (Masteroppgave i pedagogikk) Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet. UiO
- Steinsholt, Kjetil (1994): *Retten til å være annerledes. Et kritisk innsyn i grunnlaget for den moderne psykologi og pedagogikk. Bind 1*. Pedagogiske rapporter. Rapport nr. 5. Pedagogisk institutt. Universitet i Trondheim
- Steinsholt, K.(udatert) *Refleksjoner rundt intervjuer (Jam Session1)*. Upublisert manus
- Steinsholt, K. (udatert) *Grounded Theory*. Upublisert manus
- Steinsholt, K. (2007) Upublisert manus til fagdag ved Pedagogisk institutt 24.4. 2007
- Steinsholt, K. (2007) Forelesningsmanus fagdag Pedagogisk institutt 16. april 2007 om St. meld. nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring
- Steinsholt, K. (2011) "Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver" i Steinsholt, K. og Dobson, S. *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademiske forlag
- Stillar, G.F. (1998) *Analyzing everyday texts: Discourse, rhetoric, and social perspectives*. Sage Publications, Thousand Oaks, California

- Stokke, A (1982) ” Suksess for elevtilpasset læringsmiljø: Integrert dag – frisk pust i skolestua” i *Norsk skoleblad nr 32 – 1982*, s 14
- St.meld.nr.37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.Pierre, E. A. (2004) ”Care of the Self: Subject and Freedom” i B.M. Baker og K.E. Heyning (red.) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault In the Study of Education*. Peter Lang Publishing, New York
- Strandbu, Å. (2007) ”Intervjuer, refleksivitet og senmoderne identiteter” i *Sosiologi i dag*, 37(2), 53-70.
- Sørhaug, T. (2003) ”Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet” i Neumann, I. og Sending, O.J. (red) *Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen*. Pax Forlag, Oslo
- Telhaug, A.O. (1978) *Åpne skoler i Norge*. Didakta Norsk Utdanningsforlag og Lærerstudentenes forlag, Oslo
- Telhaug, A. O. (1990) *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984: en studie i norsk skoleutvikling*. Publisert Oslo: Universitetsforlaget
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Didakta Norsk Forlag, Oslo
- Telhaug, A. O. (1997) *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. 1. utgave. Didakta norsk forlag, Oslo
- Telhaug, A.O. og Aasen, P. (red.) (1999) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv* Cappelen akademiske forlag, Oslo
- Telhaug, A.O. (2003) ”Felleskap og individ i nyere skoletenkning” i *Bedre skole nr 4*, 2003
- Telhaug, A.O. (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Telhaug, A.O. (2008) ”Norsk skoletenkning fra Hernes til Clemet/Djupeal” i Kjell-Arild Madsen (red.) *Pedagogikken i Reformene – Reformene i Pedagogikken* Abstrakt forlag, Oslo
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt Forlag, Oslo
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. and Aasen, P. (2004) ”From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective” i *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (2) 141-158.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. and Aasen, P. (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 245-283.
- Thuen, H. (2008) *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag AS, Oslo
- Thuen, H. (2010) ”Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010” i *Norsk pedagogisk Tidsskrift / 2010 / Nr 04*.
- Tierney, T. F. (2008) ”Review Essay Michel Foucault, Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-78” i *Foucault Studies*, No 5, s 90-100, January 2008
- To, Siu-ming (2006) ”Using Foucault’s concept of power to analyze school discipline and draw implications for school social work service in Hong Kong” i *International Social Work* 2006; 49; 779. Sage Publications: London

- Toll, C. A. og Crumpler, T. P.(2004) "Everything Is Dangerous: Pastoral Power and University Researchers Conducting Interviews" i Baker, B.M. og Heyning, K.E.(red.) *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang, New York
- Tønnessen, L.K. B.(2002) *Den nye småskolen. Bakgrunn og utforming*. Høgskoleforlaget. Kristiansand
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago
- Universitet i Trondheim (1975) *Åpne skolebygg og lærererfaringer. En undersøkelse blant lærere ved en del åpne skoler høsten 1973*. En rapport fra Prosjektet Åpen skole. Tapir
- Universitetet i Trondheim (1976) *Åpen skole i teori og praksis*. Samlerapport fra prosjektet Åpen skole, Tapir
- Utdanningsdirektoratet: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.(LK06)
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Høring om forslag til kompetansekrav for førskolelærere i grunnskolen og lærere på ungdomstrinnet*.  
<http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Ferdigbehandlede-saker/Horingsbrev-om-forslag-til-endringer-i-forskrift-til-opplaringsloven-23062006-nr-724/>
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012. Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. (<http://www.udir.no>) hentet 29.11.2013
- Utdanningsdirektoratet (2012b) *Slik har Kunnskapsløftet endret skolen*.  
<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen/> hentet 29.11.2013
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002) *Førsteklasses fra første klasse*. NOU 2002:10. Departementet, Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *I Første rekke*. NOU 2003:16. Departementet, Oslo
- Veyne, P. (2010) *Foucault. His Thought, His Character*. Polity Press, Cambridge
- Villadsen, K. (2006) "Forord" i Dean, M. *Governmentality. Makt og Styring i det Moderne Samfunn*. Forlaget sosiologi
- Villadsen, K. (2010): "Civilsamfundet i det foucaultske blikk - magtens relæ eller magtkritikkens base?" I *Dansk sociologi nr 2/21. årg.2010*
- Volckmar, N. (2004) *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Dr. polit.-avhandling. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim
- Vågan, A. og Grimen, H. (2008) "Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv" i Molander, A. og Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Walshaw, M. (2007) *Working with Foucault in Education*. Sense Publishers. Rotterdam
- Watson, R. (1997) "Ethnomethodology and Textual Analysis" I *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Silverman, David (red.) Sage Publications
- Weber, M. (2000) *Makt og byråkrati*. Gyldendal Norsk Forlag



- Widerberg, K. (2007) "Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning?" i *SOSIOLOGI I DAG, ÅRGANG 37, NR. 2/2007* 7-28
- Zink, R. (udatert og upublisert artikkel) *Would Foucault think I am just too lazy to code my data?* University of Otago, School of Physical Education, Dunedin, New Zealand
- Zink, R. og Burrows, L. (2006) "Foucault on camp: What does his work offer outdoor education" I *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* Vol 6 (1), 39 – 50, 2006
- Zipin, L. og Brennan, M. (2009) "Analysing Secondary School Strategies in Changing Times" i Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen, M., Maurer, S. og Weber, S. (red.) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers, Rotterdam
- Österlind, E. (red.) (2005a) *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Studentlitteratur, Lund
- Österlind, E. (2005b) "Tre generationer eget arbete" i Österlind, Eva (red): *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. (red.) Studentlitteratur, Lund
- Aasen, P. (1992) "Den store innesperringen" i Telhaug, A.O. og Aasen, P.(red.) *Takten, takten, pass på takten: studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Aasen, P. (1999): "Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden." i A.O. Telhaug og P. Aasen (red.), *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv* (s 13-64). Oslo. Norway: Cappelen akademiske forlag.
- Aasen, P. (2003) "What happened to social democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education i Sweden and Norway in the 1990s" i M. Apple, P. Aasen, M.K. Cho, L.A. Gandin, A. Oliver, Y.-K. Sung et al (red.) *The state and the politics of knowledge* (pp. 109-147) RoutledgeFalmer, New York.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. og Hertzberg, F. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport 20/2012 NIFU, Oslo



# Vedlegg 1

## Timeplan Borg skole

Timeplan for 6. trinn skoleåret 2008 - 2009 uke 2

Tid	Mandag				Tirsdag				Onsdag				Torsdag					Fredag				
8.00-8.15	Inne:ER				Inne:PB		Ute:HS		Inne: BH				Inne:ER		Ute:TÅ			Inne:PB				
	U1	U2	U3	U4	U1	U2	U3	U4	U1	U2	U3	U4	U1	U2	A	B	C	U1	U2	U3	U4	
8.15-9.00	Basisgruppe ER, HS, VH, PB, BH				Norsk ER, HS		RLE PB, TÅ		Mu: FL (ER 2. trin	Mat & Helse	Norsk PB, BH			Eng ER	K & h.v.	K & h.v.	Mat & Hel- se	K & h.v.	Eng ER 5 ar	RLE TÅ	Matte PB	Matte VH
9.00-9.45	Norsk ER, HS	NSM TÅ, BH (PB)					Norsk PB, BH		Nor- sk ER	WV	Eng VH	Eng PB	Mu FL	A- plan ER	HS	TÅ	TH		NSM TÅ, HS	Norsk PB, BH		
9.45-10.00	T				H									T				H	TÅ			
10.00-10.45	Matte ER, TÅ	Matte VH, PB, BH	RLE ER		Gym PB	NSM TÅ	Gym VH	A- plan ER			A -plan VH, TÅ		NSM: TÅ, HS	Bibl PB			Eng BH	A- plan VH	Basis HS	NSM TÅ, BH		
10.45-11.30	NSM TÅ, HS	Norsk PB, BH	NSM TÅ			A-plan ER		Matte ER, TÅ			Matte VH, PB, BH		Norsk ER, HS	Eng VH	Eng PB	Bibl. BH		Matte ER, TÅ	Basis VH, PB, BH			
11.30-12.00 Spise	HS/BH: (HD)				ER/BH (VH)				Trude/TÅ (VH)				HS/TÅ (VH)					ER/PB. (VH/Hb)				
12.00-12.30	TÅ				HS				BH				PB					Hilde Å				
12.30-13.15	Eng ER, HS	PB, BH			Gym PB	Eng HS	Gym VH	NSM BH TÅ	A- plan HS	Mu FL	NSM: TÅ, BH		K & h.v. ER	Eng HS	A-p PB	K & h.v.	A- plan DLV BH	Basis ER	A-pla HS	A-p PB	Mu FL	Eng BH
13.15-14.00	13.15-13.20: PB				NSM HS		A-plan BH TÅ						A- plan HR	Mu FL	TÅ	A- plan BH	Valgfag, språk ER, HS, BH, KS 14.00-14.10:ER					

## Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Heidun Oldervik  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.02.2009

Vår ref :20878 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.09. Meldingen gjelder prosjektet:

20878	<i>Arbeidsplaner er svart - hva er spørsmålet?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heidun Oldervik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

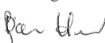
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.12, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

### Vedlegg 3



NTNU  
Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

Trondheim 12.12. 2008

Til

#### **Forespørsel om undersøkelse og medvirkning i forskningsprosjekt – ”arbeidsplaner i grunnskolen”**

Med temaet arbeidsplaner (ukeplaner) i skolen, har jeg tenkt å foreta en undersøkelse ved flere skoler våren 2009. Jeg er ansatt som doktorgradsstipendiat ved Pedagogisk institutt/SVT-fakultetet ved NTNU, og har bakgrunn som førskolelærer og lærer. Hensikten med undersøkelsen er å belyse hvordan lærere og elever benytter arbeidsplaner, hvordan de oppfatter bruken av arbeidsplaner, og hvilken rolle arbeidsplaner spiller i dagens skole.

Jeg ønsker med dette å be om godkjenning til å gjennomføre dette prosjektet ved din skole og ved din hjelp etablere kontakt med ansatte og elever. I første omgang er det noen/en av kontaktlærerne i 6. klasse jeg ønsker kontakt med, for å finne ut av om deres bruk av arbeidsplaner er det som passer i mitt prosjekt.

I korte trekk innebærer min undersøkelse at jeg i hovedsak vil observere og samtale med lærere og elever. (fortrinnsvis i 6. klasse). Observasjonene vil foregå i undervisnings-situasjoner i løpet av ei uke. I forlengelsen av observasjonene vil det av og til være hensiktsmessig med korte samtaler med grupper av elever og enkeltelever. I tillegg ønsker jeg muligheten til et intervju med en tilfeldig utvalgt gruppe av elever. Jeg ønsker også intervju med klassens kontaktlærer. I tillegg er det utarbeidet et spørreskjema som jeg håper at alle ansatte ved skolen kan fylle ut. For å få gjennomført intervju med lærer, vil jeg om nødvendig dekke vikarkostnader slik at vedkommende kan frigjøres.

Observasjoner og intervju vil foregå i løpet av ei uke vårhalvåret 2009. Jeg er noe fleksibel i forhold til tidspunkt, slik at dette kan tilpasses klassens aktiviteter og behov. Jeg ønsker å besøke skolen på forhånd for å presentere meg for elever og lærere.

Observasjonene vil bli dokumentert ved hjelp av videokamera og egne notater. Samtaler og intervju vil bli tatt opp på lydbånd/minidisk. Undersøkelsen vil bli gjennomført i tråd med god forskningsetikk med hensyn til informert samtykke, konfidensialitet/anonymitet og personvern både med tanke på elever, foreldre og lærere. Datamaterialet vil bli håndtert og tatt vare på i tråd med gjeldende etiske regler for forskning. Video- og lydopptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Min veileder er professor Gunn Imsen ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Når det gjelder tillatelse fra foresatte, så er det ordnet en godkjent brevmal med svarslipp, såfremt skolen ikke har egne system eller avtaler for godkjenning fra foresatte som kan benyttes.

Jeg bidrar gjerne i ettertid med tilbakemeldinger til skolen om de funnene jeg har gjort. Dersom det er ønskelig med ytterligere informasjon, ta gjerne kontakt.

Jeg håper på positivt svar og et godt samarbeid! Jeg vil ta kontakt med skolen i løpet av kort tid, blant annet for å få avklart om arbeidsplanpraksisen er den jeg er på utkikk etter.

Med vennlig hilsen

Heidun Oldervik

*Kontaktinfo:*

Epost: [heidun.oldervik@svt.ntnu.no](mailto:heidun.oldervik@svt.ntnu.no)

Tlf: 92214177

## Vedlegg 4



NTNU  
Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse,  
Pedagogisk institutt

Trondheim 29.1. 2009.

Til

### **Informasjon og samtykke angående forskningsprosjektet "Arbeidsplaner i skolen"**

*Arbeidsplaner (ukeplaner)* er tema for mitt forskningsprosjekt i grunnskolen våren 2009. Jeg er ansatt som doktorgradsstipendiat ved Pedagogisk institutt/Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi-ledelse ved NTNU, og har bakgrunn som førskolelærer og lærer.

Arbeidsplaner/ukeplaner er et fenomen som det har vært forsket lite på, og hensikten med undersøkelsen er å belyse hvilken rolle arbeidsplaner spiller i dagens skole.

For å finne ut av dette, ønsker jeg i uke 13 å observere og å intervjuere elever (og lærere) i klasse 6.

Det vil bli brukt video og lydopptak, *som vil bli slettet* når prosjektet er ferdig. I etterkant av observasjonene vil det av og til være naturlig med samtaler med elevene om ting som skjedde i skolearbeidet. Noen få tilfeldig valgte elever (4-5 stk) vil det være ønskelig å ha et gruppeintervju med, der utgangspunktet er hva de synes om arbeidsplaner og hvordan de jobber med arbeidsplanene. For meg er elevene viktige medspillere i denne undersøkelsen, og jeg vil bestrebe meg på å etablere en god relasjon og gi dem nødvendig informasjon om prosjektet. Det må poengteres at enkeltelevens oppfatning og bruk av arbeidsplaner ikke er hovedpoenget, men å kunne danne seg et bilde av hvordan flere elever ved forskjellige skoler bruker og tenker om arbeidsplaner.

Det er frivillig å bli intervjuet og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. *Alle opplysninger som er samlet inn vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt*, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige presentasjonen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Min veileder er professor Gunn Imsen ved Pedagogisk institutt, NTNU.

På bakgrunn av dette ber jeg om foreldrenes tillatelse til følge klassen ei uke og gjøre video- og lydopptak, og å bruke datamaterialet i mitt forskningsarbeid.

Er det noe du/dere lurer på, kan du ringe meg på tlf 92214177 eller sende en e-post til heidun.oldervik@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Heidun Oldervik

---

**Svarslipp/samtykkeerklæring - "Arbeidsplaner i skolen" - leveres skolen senest 5. mars 2009**

Barnets navn:.....

**Sett kryss**

Jeg/vi har lest brevet om studien "Arbeidsplaner i skolen" og samtykker i at mitt/vårt barn kan delta.

Jeg/vi har lest brevet om studien "Arbeidsplaner i skolen" og ønsker ikke at mitt/vårt barn kan delta.

Dato:.....

Foreldre/foresattes signatur:.....



## Vedlegg 5

### Oversikt over feltarbeid

#### Lyddopptak:

Hva	Filnavn	Dato (x - dato DWP)	Lengde
Intervju med ass.rektor N skole	N skole assrektor	6.2.09 (6.10.2007)	58 min 04 sek
Lyddopptak klasserom N skole	16 feb N sk 1	16.2.09 (15.02.09)	1 t 7 min 29 sek
Lyddopptak klasserom N skole	16 feb N sk 2	16.02.09 (15.02.09)	40 min
Lyddopptak klasserom N skole	16 feb N sk 3	16.02.09	39 min 57 sek
Lyddopptak klasserom N skole	16 feb N sk 4	16.02.09	54 min 22 sek
Lyddopptak klasserom N skole	18 feb N sk 1	18.02.09 (17.02.09)	1 t 46 min 14 sek
Intervju med lærer N skole	N skole lærer	18.02.09 (17.02.09)	1 t 3 min 31 sek
Intervju rektor N skole	N skole rektor	18.02.09	23 min 33 sek
Lyddopptak klasserom N skole	19 feb N sk 1	19.02.09 (18.02.09)	36 min 2 sek
Intervju elever N skole	Elever N skole	20.02.09 (19.02.09)	26 min 3 sek
Ekspertintervju M. H. (ikke brukt)	10. mars	10.03.09 (7.11.07)	51 min 38 sek
Intervju rektor B skole	10 mars B skole rek	10.03.09 (7.11.07)	23 min 38 sek
Ekspertintervju informant 6	13. mars 09	13.03.09 (10.11.07)	1 t 4 min 40 sek
Lyddopptak klasserom N skole	27 mars N sk 1	27.03.09	1 t 46 min 10 sek
Lyddopptak klasserom B skole	30 mars B skole 1	30.03.09	1 t 14 min 32 sek
Lyddopptak klasserom B skole	30 mars B skole 2	30.03. 09	42 min 8 sek
Lyddopptak klasserom B skole	30 mars B skole 3	30.03.09	29 min 44 sek
Intervju B skole lærer	B skole lærer 1 april	1.04.09 (31.03.09)	1 t 10 min 58 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 1 april 1	1.04.09	34 min og 36 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 1 april 2	1.04.09	27 min 11 sek
Intervju elever B skole	B skole elever 2 april	2.04.09 (1.04.09)	33 min 20 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 2 april 1	2.04.09	33 min 31 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 2 april 2	2.04.09	54 min 43 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 3 april 1	3.04.09	42 min 39 sek
Lyddopptak klasserom B skole	B skole 3 april 2	3.04.09	1 t 1 min

Intervju N skole forelder 1	N skole foreldre 1	4.5.09	32 min 56 sek
Intervju N skole forelder 2	N skole foreldre 2	4.5.09	20 min 31 sek
Intervju B skole forelder 1	B skole foreldre 1 del 1	8.5.09	25 min 44 sek
Intervju B skole forelder 1	B skole foreldre 1 del 2	8.5.09	19 min 16 sek
Intervju B skole forelder 2	B skole foreldre 2	12.5.09	25 min 51 sek
Ekspertintervju Informant 2	----	1.09.09	1 t 49 min
Ekspertintervju rektor N skole – (oppfølging)		15.10.09	36 min 52 sek
Observasjon/oppfølgingsintervju lærer N skole		15.10.09	51 min
Ekspertintervju informant 3		28.9.10	1 t 11 min
Ekspertintervju informant 5		29.9.10	1 t 24 min

x- riktig dato var ikke innstilt på Digital Wave Player- opptakeren. Disse datoene i parentes da det er de som står på DWP-oversikten

### Videoopptak

Hva	Filnavn - dato	Lengde
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 1	Oversiktsbilde
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 2	Oversiktsbilde
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 3	32,41
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 4	32,41
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 5	1,49
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 6	3,24
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 7	32,41
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 8	8,04
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 9	6,05
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 10	31,34
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 11	Oversiktsbilde
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 12	32,41
Videoopptak N skole	N skole 16 feb nr 13	23,41
Videoopptak N skole	N skole 18 feb nr 2	47,03
Videoopptak N skole	N skole 18 feb nr 3	21,13
Videoopptak N skole	N skole 18 feb nr 4	39,19
Videoopptak N skole	N skole 19 feb nr 3	8,19
Videoopptak N skole	N skole 19 feb nr 4	26,06
Videoopptak N skole	N skole 19 feb nr 5	0,09
Videoopptak N skole	N skole 27 mars	46,48
Videoopptak N skole	N skole 27 mars 2	16,08
Videoopptak N skole	N skole 27 mars 3	43,36
Videoopptak N skole	N skole 27 mars 4	2,08
Videoopptak N skole	N skole 27 mars 5	3,54
Videoopptak B skole	B skole 2 april 1	29,49
Videoopptak B skole	B skole 2 april 2	8,34
Videoopptak B skole	B skole 2 april 3	27,31
Videoopptak B skole	B skole 2 april 4	23,15

### Annet materiale fra case-skolene

Ukeplan/arbeidsplan N skole uke 8	Mandag 16. februar – fredag 20. februar
Ukeplan/arbeidsplan N skole uke 13	Fredag 27. mars
Ukesluttprøve N skole uke 13	Fredag 27. mars
Eksempler på arbeidsplaner 5. klasse N skole fra 1990(?)	
Ukeplan/arbeidsplan B skole uke 14	Mandag 30. mars til fredag 3. april
Timeplan B skole 6. trinn	
Periodeplan B skole uke 14 (periodeplan tidsrommet 12-17)	
Ukesluttprøve B skole uke 46	
Ukeplan/arbeidsplan B skole uke 46	
Årsplaner/halvårsplaner N skole	

### Annet materiale

2 hefter om prosjekt Åpen skole – Steindal skole fra ca 1975	
Prosjektrapport fra Steindal skole: Ukeplan, hjemmelekse og tilpassing	Lastet ned fra nett (15.10.08)
Idehefte integrert dag, diverse fagartikler, avisutklipp, oversiktsbok og andre dokument fra informant 2 70-tallet og fram til 1994	Lånt, kopiert
Grunnskolerådets arkiver	Egen perm
Ekspertintervju informant 1	5.10.09 Kun egne notater

## Vedlegg 6

### Oversikt over det empiriske materialet tilknyttet avhandlings struktur

<i>Empirisk materiale</i>	<i>Del av avhandlinga</i>
<b>Arkiv/dokumenter/annen forskning:</b> <b>Lese tekstene</b>	
Grunnskolerådets arkiv (Riksarkivet) Grunnskolerådets informasjonshefter og rapporter Skriftlig materiale – lærerproduisert, praksisrapporter, artikler fra Norsk skoleblad  Litteraturgjennomgang; skolehistorisk forskning og forskning som omhandler styring (av skolen), læreplaner og evalueringer	Kapittel 4.1 – <i>Styring og pedagogikk 1970-2010</i> Kapittel 4.2 – <i>Styringens problematisering - hva informantene forteller</i>
Arbeidsplandokumentet	Kapittel 4.3 – <i>Arbeidsplanene 1970-2010</i> Kapittel 5 – <i>Dagens arbeidsplanbruk</i>
Annet skriftlig materiale fra de to eksempelskolene	Kapittel 5 – <i>Dagens arbeidsplanbruk</i>
<b>Intervjumateriale:</b> <b>Spørre</b>	
Intervju med seks <i>historiske</i> informanter	Kapittel 4.2 – <i>Styringens problematisering - hva informantene forteller</i>
Intervju med rektorer, lærere, foreldre og elever ved eksempelskolene	Kapittel 5 – <i>Dagens arbeidsplanbruk</i>
<b>Observasjonsdata:</b> <b>Være der</b>	
Klasseromsobservasjoner i to klasser ved eksempelskolene, ved hjelp av video og lydopptak	Kapittel 5 – <i>Dagens arbeidsplanbruk</i>

## Vedlegg 7

### Informasjon og spørsmålsstillinger sendt pr mail/brev til historiske informanter

---

Mitt doktorgradsprosjekt dreier seg om elevenes arbeids-/ukeplaner og dette fenomenets "opprinnelse", spredning og bruk i dag. Styring og selvstyring er viktig tema i dette prosjektet.

Fra det materialet jeg har, ser det ut til å være en forbindelse mellom bruken av arbeidsplaner og ideene som brakte fram f eks åpen skole/integrert dag. Samtalens hovedhensikt er å få mer kunnskap om konteksten mht til pedagogiske ideer, statlig/kommunal styring, utviklingsarbeid etc.

Det legges opp til en løst strukturert samtale omkring følgende stikkord/spørsmålsstillinger:

- Kort om din bakgrunn
- Kan du beskrive din forståelse av hva elevenes arbeids-/ukeplaner er?
  - Eventuelt egen praktisk erfaring med arbeids-/ukeplaner<sup>133</sup> og første befatning med arbeids-/ukeplaner
  - Syn på arbeidsplanenes funksjon og betydning, samt sammenhengen med pedagogiske "strømninger"
- Deltakelse i ... (f eks Grunnskoleråd, utviklingsarbeid, forsøksvirksomhet m.m.)<sup>134</sup>
- Pedagogiske ideer og praksis på 70- 80-tallet. Fra ditt ståsted – hva finnes fortsatt av ideene og praksisene, hva er endret underveis, hva har påvirket endringene

---

<sup>133</sup> De informantene som hadde egne praktiske erfaringer med bruk av arbeidsplaner, fikk som utdyping noen av de relevante spørsmålene fra intervjuguide for lærer

<sup>134</sup> Brevene/epostene var gjort personlige, der jeg henviste til de prosjekt eller den rolle jeg visste at de hadde hatt. Dette er malen som var utgangspunktet.

## *Vedlegg 8*

### **Intervjuguide rektor**

#### **A. Om skolen**

Hva slag skole, stiftet/bygd, antall elever, lærere  
Skolens pedagogisk orientering – hva vektlegges

Elever - sammensetting, nabolag, flere kulturer

Foreldre - relasjonen til foreldre, utdanningsnivå, inntekt og yrker

Kommunen – andre overordnede ledd - beskrive forhold til

Lærere

- beskrive lærernes kompetanse (faglært, faglig fordypning, videre- og etterutdanning)
- beskrive dine relasjoner til lærerne
- beskrive hva du vektlegger i samhandlinga med lærere
- fora for/deltakelse i utviklingsarbeid

#### **B. Som lærer**

- Antall år som lærer
- Kan du beskrive hva arb.planer/ukeplaner er?
- Hvorfor brukte du arbeidsplaner? Evt hvorfor ikke? Hva synes du er bra/ikke bra med arbeidsplaner? Praktisk/metodisk begrunnelse? Elevsyn, læringsteorier?
- Kan du huske når du begynte med arbeidsplaner? Kan du huske når det ble alminnelig?
- Utviklingstrekk, endringer
- Kan du beskrive hvordan du lagde arb.planer?
- Kan du si noe om hvilke elevtyper/grupper planene fungerer for/ikke fungerer for? (Hva vil det si at de fungerer?)

#### **C. Som skoleleder**

- Hvordan og hvorfor ble arbeidsplaner/ukeplaner tatt i bruk ved din skole?

- Kan du knytte uke-/arbeidsplaner til andre endringer som skjedde i skolen?
- Har du vært på kurs, hørt om kurs, vært med på/hørt om utviklingsarbeid – lokalt/sentralt, fått pålegg fra overordnede (skolemyndigheter av varierende slag, grunnskoleråd, forsøksråd etc) ang bruk av uke-/arbeidsplaner?
- Hvordan har bruken av uke-/arbeidsplaner vokst fram ved din skole?
- Utviklingstrekk, endringer?
- Har skolen arbeidet bevisst med uke-/arbeidsplaner med tanke på utforming og innhold? Hvem har gjort det? (Lærerkollegiet, planleggingsdager, felles vedtak på skolen?)
- Hvordan? Hva kom ut av det?
- Bruker alle lærerne/klasseene uke-/arbeidsplaner? Hvorfor?
- Diskuteres uke-/arbeidsplaner?
- Hvordan brukes uke-/arbeidsplaner av lærerne? Hvordan arbeider de med dem?
- Hva med lærernes tidsbruk?
- Er det arbeidsplaner på alle trinn?
- Hva er den viktigste betydningen/funksjonen til uke -/ arbeidsplaner?
  - for lærerens arbeid
  - for elevens arbeid, læring
  - for familien (oppfølging av barna, behov for fritid)
  - for måloppnåelse
- Hvilke tanker ellers har du om uke-/arbeidsplaner
- Alternativer til uke-/arbeidsplaner?
- Hva tror/vet du foreldrene synes om uke-/arb.planer?
- Hva tror/vet du elevene synes om uke-/arb.planer?

## Vedlegg 9

### Intervjuguide lærer

#### Innledningsvis:

- Kort om deg selv
  - Utdannet når? Antall år som lærer
  - Hvor lenge ved denne skolen/klassen
  - Faginteresser
  - Det du liker ved å jobbe som lærer - beskriv en god undervisningssituasjon/læresituasjon
  - Det du synes er ei utfordring/vanskelig/ikke liker
  - Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer
  - Hvordan vil du beskrive klassen din
  - Hvordan vil du beskrive foreldregruppa
  - Hvordan vil du beskrive skolen din
- 
- **Uke-/arbeidsplaner**
  - Kan du beskrive hva uke-/arbeidsplaner er?
  - Kan du beskrive hvordan du lager arb.planer?
    - Hva legger du til grunn/tar utgangspunkt i?
  - Praktisk/metodisk begrunnelse? Elevsyn, læringsteorier?
  - Hvorfor bruker du arbeidsplaner?
    - (For organisering av fag, læringsstoff, tidsbruk)
    - (For informasjon til foreldre/foreldekontakt)
    - (For strukturering)
    - (For synliggjøring/dokumentasjon)
  - Hva synes du er bra med arbeidsplaner? Eller ikke bra?
  - Når begynte du å bruke arbeidsplaner?
  - Lærte du noe om arbeidsplaner på lærerutdanninga?
  - Bruker alle lærerne/klasse arbeidsplaner? Evt. hvorfor? Evt. elles vedtak på skolen?
  - Hvordan ser planen ut? Hvorfor denne utformingen?
  - Kan du si noe om hvilke elevtyper/grupper planene fungerer for/ikke fungerer for? Hva vil det si at de fungerer?
  - Når arbeides det med arbeidsplaner? Fordeling ”vanlige timer”/arb.plan.timer – hvor mye er elevens valg?



- Kan du beskrive hva du gjør når du starter uka med arbeidsplanen
- Kan du beskrive hva som skjer når elevene får arbeidsplanene?
- Beskriv hvordan elevene bruker planene
- Er elevene delaktig i å lage arbeidsplaner?
- Kunne du gjort mer utav bruken av arbeidsplaner – hva?
- Kan du beskrive hva som skjer når elevene er ferdige med arbeidsplanene?
- Eller kan du beskrive hva som skjer når uka er ferdig og elevene ikke er ferdige med planen?
- Kan du gjenfortelle noen kommentarer/utsagn om arbeidsplaner?
- Hva tror/vet du de andre lærerne synes om arbeidsplaner?
- Hva tror/vet du foreldrene synes om arb.planer?
- Hva tror/vet du elevene synes om arb.planer?
- Hva tror/vet du skoleledelsen synes om arb.planer?
- Alternativ til arbeidsplaner?
- Hvilken betydning mener du a/u-planer har?
  - for elevens arbeid, læring
  - for familien (oppfølging av barna, behov for fritid)
  - for måloppnåelse

## Vedlegg 10

### Intervjuguide gruppeintervju med elever – 3-5 stk

- Fortell litt om dere selv. Hva liker dere å gjøre på skolen? Det skolefaget dere liker best/verste skolefaget? Hva er best med å gå på skolen? Hva liker dere å holde på med på fritida?
- Kan dere huske når dere begynte med arbeidsplaner/ukeplaner? Hvilket klassetrinn?
- Hvis jeg var en elev som skulle begynne ved skolen her, hvordan ville dere ha beskrevet det som står i arbeidsplanen/ukeplanen? (Hva inneholder en arbeidsplan/ukeplan?) Hva er viktig å legge merke til? Hvilke beskjeder til dere står her? Hva er mest til de voksne heime?
- Hva er det dere ser mest på eller tar mest hensyn til, konsentrerer dere om?
- Tenk at læreren hadde sagt i første timen mandag; at denne uken får dere velge fritt hva dere vil jobbe med fra arbeidsplanen – når dere vil jobbe med de forskjellige oppgavene – hva ville dere ha startet med da? Hva hadde dere gjemt til sist? Hvorfor?
- Hvis noe av det som står der er vanskelig å forstå, eller noen av oppgavene er vanskelige – spør dere læreren om hjelp eller spør dere eleven(e) dere sitter i lag med? Er det ofte dere spør om hjelp eller er det lett å skjønne hva dere skal gjøre?
- Synes du noen ganger at arbeidsplanene er vanskelig å forstå? Hva kunne ha gjort dem bedre?
- Når skal dere være ferdig med arbeidsplanen?
- Kontrollerer læreren det dere har gjort/at dere ferdig?
- Merker dere av på planen hva dere har gjort ferdig? Hvorfor det? Hvordan kjennes det?
- Er dere alltid ferdig med arbeidsplanen til rett tid? Hva skal til for å bli ferdig? Evt. hvorfor blir en ikke ferdig?
- Er det å gjøre ferdig arbeidsplanen (mest mulig), ofte lekse fra torsdag til fredag?
- Hender det at dere bevisst gjør ferdig så mye dere kan av arbeidsplanen tidlig i uka, slik at dere ikke har lekse fra torsdag til fredag?
- Når dere er ferdig med arbeidsplanen, hva skjer da? Hvordan synes du det er?
- På nesten alle timene står det et fag, men hender det at dere jobber med andre fag/oppaver på arbeidsplanen? Skjer det ofte eller sjeldent? (N skole)
- Tar du med ukeplanen/arbeidsplanen heim? Viser dere den til de voksne heime, eller må de spørre etter den – eller spør de ikke etter den?
- Hvorfor tror dere vi har slike planer?
- Tror du arbeidsplaner passer for alle elever? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hvordan arbeider de andre elevene med arbeidsplaner?
- Hvor mye får du/andre elever være med på å bestemme hva som skal stå i arbeidsplanen?

- Hvem bestemmer hva som skal stå i arbeidsplanene? Hva tror du evt. læreren tar hensyn til når han skal lage arbeidsplaner?
- Hvordan synes du det er å ha arbeidsplaner? Hva er bra, hva er vanskelig/likes du ikke osv.?
- Hva tror du foreldrene dine synes om arbeidsplaner?
- Hva tror du andre elever synes om arbeidsplaner?
- Har du opplevd at lærere ikke bruker arbeidsplaner?
- Kan du tenke deg noe annet system i stedet for arbeidsplaner? F eks at læreren bestemmer hva dere skulle gjøre for hver time, at dere bare har timeplan og leksebok?

## Vedlegg 11

### Intervjuguide forelder

- Kort om deg selv
- Hvordan vil du beskrive deg selv som foreldre i forhold til ditt barns skolearbeid/skole
- Kan du beskrive hva din forståelse av uke-/arbeidsplaner er?
- Hva er det du som foreldre ser etter?
- Når ser du/får du ukeplanen?
- Hvilken betydning eller funksjon mener du a/u-planer har? For eksempel for familieliv og fleksibilitet (oppfølging av barna, behov for fritid), for elevens arbeid - arbeidsvaner, for læring
- Hva synes du er bra med uke-/arbeidsplaner? Eller ikke bra? (Sett i forhold til familieliv, organisering, fleksibilitet, elevens læring osv)
- Når begynte ditt barn å få arbeidsplaner?
- Når arbeider ditt barn med arbeidsplaner/lekser?
- Beskriv hvordan barnet bruker planene
- Kan du beskrive hva som skjer når eleven er ferdig med arbeidsplanene?
- Eller kan du beskrive hva som skjer når uka er ferdig og elevene ikke er ferdige med planen
- Hvilke forventninger har skolen/lærerne til hvordan foreldrene stiller opp i forbindelse med elevens arbeids-/ukeplan?
- Er disse uttalte i noen sammenhenger? Eller er de underforstått?
- Hvordan oppleves det?
- Hvilke forventninger har du til skolens/lærernes arbeid med arbeids-/ukeplaner både mht hva som står der og den hjelpen barna får, de krav som stilles osv. Tar skolen/læreren hensyn til elevene/foreldrenes individuelle behov?
- N – skole: En kombinasjon av daglige lekser og selvbestemt plan. Hva synes dere om det?
- Hvorfor bruker skolen/klassen denne formen for uke-/arbeidsplaner? (F. eks. For organisering av fag, læringsstoff, tidsbruk. For informasjon til foreldre/foreldekontakt, for strukturering, for synliggjøring/dokumentasjon)
- Har du flere barn som har arbeids-/ukeplaner?
- Hvilket inntrykk har du av omfanget av bruken av arbeids-/ukeplaner?
- Kan du si noe om hvilke elevtyper/grupper planene fungerer for/ikke fungerer for?
- Hva vil det si at de fungerer?
- Hva tror du andre foreldre synes om arb.planer?
- Hva tror du elevene/ditt barn synes om arb.planer?
- Hva tror du skoleledelsen synes om arb.planer?
- Alternativ til arbeidsplaner?
- Hvordan vil du beskrive foreldregruppa?
- Hvordan vil du beskrive skolen?

## Vedlegg 12

### Stikkordsmessig intervjuguide til oppfølgingsintervju/observasjon lærer N skole 15.10.09

#### *Å planlegge og å lage uke-/arbeidsplan – deltagelse i en planleggingssekvens*

Hva tas hensyn til og hva ”spiller inn” når du planlegger og lager uke-/arbeidsplan

- KL06
- Lokale læreplaner
- Årsplaner
- Lærebøker
- Halvårsplaner
- Tilgjengelige rom
- Lærerkrefter
- Materiell
- Andre lærere
- Elevene
- Foreldre
- Bruk av PC- dataprogram
- Offentliggjøring/legges ut på internett
- Aktuelle hendelser
- Andre behov i kollegiet, møter
- Andre møtebehov og lignende, foreldresamtaler
- Syn på læring, progresjon, elevdeltakelse
- Hva bestemmer mengden stoff/oppgaver/aktiviteter
- Tid du har til rådighet til planlegging

Hvor lang tid bruker du på å lage neste ukes uke-/arbeidsplan?

Har det skjedd at du har endret det du har planlagt i den grad at du har laget en ny ukeplan? Hvorfor? Hva var reaksjonen? (din, elevene og foreldrene)

Har det skjedd at du har endret ukeplanen underveis uten at du har laget ny plan? Hva var reaksjonen? (din, elevene og foreldrene)

Har det skjedd at du ikke har laget ukeplan for en uke – hvorfor? Hvordan gikk det? Hva var reaksjonen? (din, elevene og foreldrene)