

Anne Kristoffersen Kostøl

# Implementering og operasjonalisering av verdibegreper

En casestudie av fem skoler tilknyttet  
verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 11 – 2008

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 11 – 2008  
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark  
ISBN: 978-82-7671-695-5  
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

<b>Tittel:</b> Implementering og operasjonalisering av verdibegreper: En case-studie av 5 skoler tilknyttet verdi- og utviklingsnettverket <i>Skal – skal ikke</i>			
<b>Forfatter:</b> Anne Kristoffersen Kostøl			
<b>Nr.:</b> 11	<b>År:</b> 2008	<b>Sider:</b> 95	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-695-5 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Oppdragsgiver:</b>			
<b>Emneord:</b> Verdi- og utviklingsnettverket <i>Skal – skal ikke</i> , verdiarbeid, skoler			
<b>Sammendrag:</b> Denne masteroppgaven er et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og målet er å undersøke hvordan fem skoler implementerer og operasjonaliserer verdibegreper innenfor verdi- og utviklingsnettverket <i>Skal – skal ikke</i> , som finansieres av offentlige midler fra Utdanningsdirektoratet og administreres på sentralt nivå av Kristent Pedagogisk Forbund.  I denne undersøkelsen er målet å se sammenhenger mellom de implementeringsstrategier skolene velger å bruke, og hvordan lærerne oppfatter og iverksetter læreplanen, her forstått som den enkelte skoles verdiprojekt i <i>Skal – skal ikke</i> . Det teoretiske og empiriske grunnlag for oppgaven er læreplanteori, med særlig vekt på John Goodlads begreppssystem, implementeringsstrategier og verdiformidling i samarbeid mellom skole og hjem.  Undersøkelsen er forankret i hermeneutisk tradisjon, og kvalitative metoder er benyttet i datainnsamlingen. Metodene som er brukt i denne casestudien er intervju av fem rektorer, gruppeintervju av fem lærergrupper, observasjon av fem prosjektmøter og dokumentanalyse. Problemstillingen er operasjonalisert for hvert måleinstrument, og de samme kategorier er benyttet i analysearbeidet. Analysen er kvalitativ, med både induktiv og deduktiv tilnærming. Funnene i analysen blir sett i sammenheng med teorigrunnet i oppgaven. Dette er det funnene i hovedsak viser: <ul style="list-style-type: none"><li>• Store forskjeller mellom skolene</li><li>• Liten lokal forankring</li><li>• Noe uklare verdier i skolene</li></ul> Funnene viser videre at mentors arbeid har bidratt til å utvikle felles grunnverdier i samarbeid mellom skole, elever og hjem på flere av skolene. Men			

skolene har også i stor grad støttet seg til andre tiltak, prosjekt eller program med tydelig verdiforankring, og som vektlegger implementering og metodisk arbeid rettet mot elevene. Funnene kan forklares ut fra særlig to årsaker:

- Manglende sentrale implementeringsstrategier
- Prosjektens frihet i forhold til innhold



Hedmark University College

<b>Title:</b> Values in school: How five schools operationalized and implemented concepts related to values in the network <i>Skal – skal ikke</i>			
<b>Author:</b> Anne Kristoffersen Kostøl			
<b>Number:</b> 11	<b>Year:</b> 2008	<b>Pages:</b> 95	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-695-5 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Financed by:</b>			
<b>Keywords:</b> The value- and development network <i>Skal – skal ikke</i> , values, schools			
<b>Summary:</b> This master's thesis is a study of the value and developmental network <i>Skal – skal ikke</i> , supported by the Norwegian Directorate of Education and administered by the Christian Educational Association. The goal of this project was to observe how five schools operationalized and implemented concepts related to values in this network.  The aim of this analysis was to look at the relationship between the implementation strategies chosen by schools, and how this was realized in the local curriculum by teachers, as part of the schools' participation in the network. The theoretical and empirical base for this thesis is curriculum theory and John Goodlad's conceptualisation of implementation strategies in relation to aspects of values in the cooperation between school and family.  As part of the hermeneutic tradition, the analysis has applied qualitative methods in the empirical collection of data. Each of the five schools represented a case, and in each case the principal and a group of teachers were interviewed. The empirical part was further strengthened by an observation of one project meeting at each school and an analysis of documents related to the value and developmental network. The research question was operationalized and categories for the investigation developed and analysed accordingly. As part of the qualitative research both inductive and deductive approaches were used. The results of the analysis were seen in relation to the theoretical framework presented in this thesis, and the main findings were as follows: <ul style="list-style-type: none"><li>• Large differences between schools</li><li>• Limited local foundation</li><li>• Unclear values at schools</li></ul>			

It looks like the work performed by the mentors of the project has given rise to some common values in the relationship between school and family. However, the relationships are unclear since the schools also reported that they used knowledge gained from other projects and methodological programmes, with a clear emphasis on the relation between the school as an organisation and the pupil. Main reasons for the results seen in this study can be:

- The lack of central guidelines as part of the implementation
- The high degree of liberty in relation to the actual content

# INNHOOLD

<b>Forord</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Oppgavens bakgrunn, problemstilling og oppbygning.....	14
1.2 Problemstilling.....	15
1.3 Oppbygning.....	17
<b>2. Læreplanteoretisk perspektiv</b> .....	<b>19</b>
2.1 Forståelse av læreplanen.....	19
2.1.1 Begrepet læreplan, forstått som en dokumentert plan.....	20
2.2 Læreplanteori og læreplanpraksis.....	21
2.2.1 Offentlig reproduksjonsteori.....	22
2.2.2 Hegemoni og makt i skolen.....	23
2.2.3 Kritikk av reproduksjonsteoriene.....	25
2.3 Oppsummering.....	26
<b>3. Implementering</b> .....	<b>27</b>
3.1 Organisatoriske forutsetninger.....	28
3.1.1 Ledelsens ansvar.....	28

3.1.2 Samarbeid med foreldre.....	30
3.1.3 Læreren og læreplanen.....	31
3.2 Selve gjennomføringen.....	32
3.2.1 Kompetanseutvikling og opplæring .....	32
3.2.2 Skolens samarbeidskultur.....	33
3.2.3 Lokale tilpasninger/lojalitet til tiltaket.....	34
3.3 Implementerings- og endringsmodell.....	35
<b>4. Verdier.....</b>	<b>37</b>
4.1 Verdier i oppdragelse og sosialisering.....	39
4.1.1 Samfunnet endrer seg, hva med verdiene?.....	40
4.1.2 Ulike verdier, en utfordring og mulighet.....	43
4.1.3 Foreldrenes ansvar for oppdragelse.....	44
4.2 Etikk, moral og verdier i <i>Skal – skal ikke</i> .....	45
<b>5. Metode.....</b>	<b>47</b>
5.1 Kvalitative forskningsmetoder.....	47
5.2 Utvalg og gjennomføring.....	48
5.3 Hermeneutisk vitenskapsfilosofi.....	51
5.4 Kvalitative forskningsintervjuer.....	52
5.4.1 Kvalitativt intervju av rektorer.....	52
5.4.2 Kvalitativt gruppeintervju av lærere.....	52
5.4.3 Begrepsoperasjonalisering av kvalitative intervju.....	54
5.5 Kvalitativ observasjonsforskning.....	55
5.5.1 Begrepsoperasjonalisering av kvalitativ observasjon.....	55
5.6 Dokumentanalyse.....	56
5.7 Triangulering.....	56



5.8 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	58
5.8.1 Validitet.....	58
5.8.2 Reliabilitet.....	59
5.8.3 Generaliserbarhet, ytre validitet.....	60
5.9 Etikk.....	61
<b>6. Analyse av datamaterialet.....</b>	<b>63</b>
6.1 Intervju av rektorer.....	64
6.1.1 Implementering.....	64
6.1.2 Selve gjennomføringens verdigrunnlag.....	67
6.1.3 Oppsummering, intervju av rektorer.....	69
6.2 Gruppeintervju av lærere.....	69
6.2.1 Årsak til deltakelse.....	70
6.2.2 Opplæring og kompetanseutvikling.....	71
6.2.3 Oppfattet læreplan.....	73
6.2.4 Oppsummering, gruppeintervju av lærere.....	75
6.3 Observasjon av prosjektmøter.....	77
6.3.1 Prioriteringer.....	77
6.3.2 Felles forståelse og samarbeid.....	78
6.3.3 Oppsummering av prosjektmøter.....	82
6.4 Dokumentanalyse.....	83
<b>7. Tolkninger og konklusjon.....</b>	<b>85</b>
7.1 Drøftinger og tolkninger av funn i datamaterialet.....	87
7.2 Konklusjon.....	90
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>93</b>

## **Figurliste**

- Fig. 3.3.1 Implementerings- og endringsmodell (s. 35)
- Fig. 5.2.1 Datamateriell (s. 48)
- Fig. 5.7.1 Områder som undersøkes i analysen. Teorigrunnlag (s. 57)
- Fig. 7.1 Oversikt over skoler, antall elever, forpliktet prosjektforankring og enkelte sentrale funn (s. 86)
- Fig. 7.2.1 Skolens prosjektmål/visjon (s. 90)

## FORORD

Denne masteroppgaven er et resultat av en krevende arbeidsprosess, som har vært både lærerik og spennende. Spesielt interessant har det vært å fordype seg i den teori som denne oppgaven bygger på, og se sammenhengen mellom teori og praksis.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Thomas Nordahl, som har vært en dyktig inspirator, og som ved konkrete tilbakemeldinger i stor grad har bidratt til å utvikle min faglige forståelse.

Takk til Ane Karine som hjalp meg med pilotundersøkelsen.

Jeg vil også takke alle de rektorer og lærere som så vennlig og imøtekommende tok i mot meg, og som både ærlig og åpent svarte på alle mine spørsmål. Uten dere hadde denne undersøkelsen ikke vært mulig!

Den nærmeste familien har også vært til utrolig god hjelp og støtte. En stor takk til min mann Ingvar, og mine to døtre Live Julianne og Maria Henrikke, som alle har vist stor forståelse for at jeg har vært helt oppslukt i arbeidet over lang tid. Jeg vil også takke mine kjære foreldre, som på slutten har bidratt med både mat og hundepass!

Hamar, den 15.05.2008  
Anne Kristoffersen Kostøl



## 1. INNLEDNING

Skolens overordnede mål er å drive opplæring der elevene får realisert sitt potensial for faglig læring og sosial utvikling. Elevene skal lære faglig kunnskap, få utfordringer og anerkjennelse og bli inkludert i fellesskapet (Berg & Nes, 2007). Den undervisning og opplæring som skjer, vil alltid være påvirket av det grunnleggende menneskesynet til den som underviser (Sommer, 2006). Når skolen i samarbeid med foreldre skal forberede barn og unge på morgendagens samfunn, blir de verdier som vektlegges gjennom undervisning og oppdragelse viktig.

Samfunnet er i stadig endring. Pluralisme, globalisering og store informasjonsstrømmer gjør at vi skal kvalifisere barn og unge til en framtid ingen kjenner. Dione Sommer (2006) mener et paradigmeskifte i forskningen har gitt et nytt menneskesyn som vil måtte bety en revurdering av begrepene oppdragelse og sosialisering. Dette innebærer at elevene ikke forstås som inkompetente og passive individer som må «dras opp», men som sosiale, meningsdannende, intensjonale, aktive og relasjonelle individer (Sommer, 2006:29). For skolen vil senmodernitetens raske samfunnsendring og nye menneskesyn innebære både utfordringer og muligheter i oppdragelse, undervisning og verdiformidling.

Når elever med ulike kulturelle, faglige og sosiale forutsetninger og erfaringer skal ha like muligheter til læring og utvikling, vil dette bety at de verdier og holdninger skolen har, får konsekvenser for hva lærerne vektlegger i pedagogisk praksis. Tilpasset opplæring er i Kunnskapsløftet framhevet som grunnleggende elementer i fellesskolen. I Prinsipper for opplæringen,

læringsplakaten, står det at «*Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Begrepet ivaretar både en individuell og en felles orientering, og knyttes også opp mot prinsippet om inkludering (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Inkludering forutsetter at alle skal delta i fellesskapet og bli verdsatt. Dette innebærer at skolen skal sørge for et godt læringsmiljø der alle elever får utviklet sine kognitive, personlige og sosiale evner.

Selv om læring foregår på mange arenaer og er planlagt eller ikke, er det er i klasserommet at det meste av den planlagte læringen skjer. I det sosiale systemet som klasserommet representerer, foregår det daglig en mengde aktiviteter. I artikkelen *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter* viser Nordahl at læreren daglig må foreta en mengde raske og ofte improviserte valg for på best mulig måte å kunne ivareta både den enkelte elev, gruppa og den læringen som skal skje. Dette er en kompleks og komplisert oppgave, de valgene læreren tar får store konsekvenser for både trivsel og læring (Nordahl, 2007b). De verdiene og holdningene læreren innehar, vil omsatt i praksis kunne ha avgjørende betydning for både læringsmiljøet og den enkeltes muligheter til både faglig læring og personlig utvikling.

## 1.1 Oppgavens bakgrunn, problemstilling og oppbygning

*Skal – skal ikke* har siden oppstart høsten 2002 utviklet seg fra å være et verdiprojekt (Sundnes, 2004) til å bli et verdi- og utviklingsnettverk med 29 lokale utviklingsprosjekter tilknyttet nettverket. I overkant av 100 barnehager og ca. 50 skoler fra 14 fylker er involvert i nettverket (Kristent pedagogisk forbund, [S.a.]-a). Samarbeidsinstanser og -prosjekter har vært mange.

*Skal – skal ikke* finansieres av offentlige midler over Kunnskapsdepartementets budsjett, og administreres på sentralt nivå av Kristent Pedagogisk Forbund gjennom en prosjektorganisasjon med egen prosjektleder (op.cit.).

Da det startet opp høsten 2002, ble prosjektet lansert som «*Et praktisk og utviklingsrettet grasrotprosjekt*» (Bergem & Vetvik, 2005:21). Siktemålet

var at prosjektet skulle være praksisnært og stimulere samspillet mellom barn og voksne. Prosjektlederen sier i *KPF-kontakten*, organ for Kristent Pedagogisk Forum, i februar 2008:

*Motivasjonen og visjonen er den samme som ved oppstart i 2002: Omsette i praksis verdier og holdninger i en virkelighet slik vi gjerne ønsker den. Gi barn og unge i barnehager, skoler og lokalmiljø verdier å leve på og for.* (Vetvik, 2008)

Deltakerne i de lokale prosjektene definerer selv hvilke erfarte verdiutfordringer som legges til grunn, og utvikler egne lokale utviklingsprosjekter med mål og metoder. *Skal – skal ikke*s krav til faglig/tematisk tilnærming og fokus er at prosjektene skal ta tak i konkrete og lokalt erfarte verdiutfordringer. Disse verdiutfordringene skal være forankret i politisk vedtatte mål og verdier for barnehage og/eller skole, slik de er uttrykt i ny rammeplan for barnehagen og/eller Kunnskapsløftet. Prosjektene skal tematisk falle inn under ett av *Skal – skal ikke*s fire prioriterte hovedtema: Voksenrollen i det gode samspill, Miljøbevisste barn og unge, Det flerkulturelle møtet, Solidaritet på tvers (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007). Skolene har ulike utgangspunkt, mål og metoder, men deltar i et nettverk der de lokale prosjektenes felles formål er å drive verdiskapende arbeid.

Mentoroppfølging, nettverkssamlinger og nettverkssamarbeid kan sies å være den eksterne støtten de lokale prosjektene får i holdnings- og verdiarbeidet. Prosjektets viktigste faglige støtte og ressurs har vært mentorkorpset. Hvert lokale prosjekt har sin mentor som følger opp prosjektet i en treårsperiode.

Utdanningsdirektoratet ønsket høsten 2007 en undersøkelse av enkelte skoler tilknyttet verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, og jeg fikk oppdraget gjennom Høgskolen i Hedmark. Oppdraget realiseres gjennom denne masteroppgaven. De 5 skolene som denne undersøkelsen omhandler har deltatt i nettverket i en eller to perioder, og ulike verdiutfordringer har ligget til grunn.

## 1.2 Problemstilling

Målet ved denne undersøkelsen er å se sammenhenger ved hvordan det planlagte innholdet i verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke* blir

implementert i 5 skoler, og hvordan disse skolene velger å operasjonalisere verdibegrepene. Dette kan gi innsikt i og forståelse for at det planlagte innholdet i skolen blir berørt av mange forhold før elevene lærer og gjør erfaringer. Skolen og klasserommet er et komplekst system preget av handlinger og interaksjon. Skolen ønsker å gi alle barn og unge gode lærings- og utviklingsmuligheter, men det er ikke alltid dette lykkes. Vi kan si at «*den påvirkning og strukturering som foregår i skolen, skaper både muligheter og begrensninger for barn og unge*» (Nordahl, 2000:100).

Skolen er preget av en kontinuerlig forandningsprosess. Når nye planer skal innføres, vil skolens implementeringsstrategier være avgjørende for gjennomføring, resultater og videreutvikling. «*Den måten skoleutvikling skjer på, viser seg ofte å være mer avgjørende for resultatet enn hva endringen dreier seg om*» (Dalin, 1994:215). Implementeringen, selve prosessen med å sette planen ut i live, vil avgjøre i hvilken grad prosjektets målsetting nås.

En planlagt endring, slik *Skal – skal ikke* representerer, er ment å skulle drive skolens utvikling framover i ønsket retning og «*ta et felles verdiløft for barn og unge*» (Kristent Pedagogisk Forbund, [S.a.]-b). Dette innebærer at de ansatte i skolen må arbeide mot samme mål, ha en felles forståelse av målet og hva dette konkret innebærer av pedagogisk arbeid. De må operasjonalisere verdibegrepene slik at verdibegrepene blir gjort forståelige og håndgripelige. Skolene i prosjektet er selv ansvarlig for å utarbeide mål og metoder, og definerer selv hvilke verdibegrep som vektlegges. «*Verdier vokser ved deling*», står det i prosjektbrosjyren (op.cit.). Da er det viktig å vite hvilke verdier man som skole fokuserer på, og hva verdiarbeidet innebærer.

For å få forståelse og innsikt i hva skolene i kraft av *Skal – skal ikke* vektlegger i verdiprosjektene, vil både implementeringsstrategier og skolenes operasjonalisering av verdibegrepene være av interesse. Problemstillingen for denne oppgaven vil ut fra dette være:

- **Hvordan implementerer og operasjonaliserer skolene verdibegreper innenfor verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*?**

Begrepet «verdi» kommer fra det latinske ordet «valere», som betyr «å være verdt noe» (Nygren & Fauske, 2004:191). Verdier er med andre ord



det vi verdsetter. Verdier er både subjektive og objektive, de er produkter av menneskelige interesser og preferanser, og de «*blir forankret utenfor det enkelte individet i et sosialt fellesskap og i samfunnets institusjoner*» (op.cit.:63). Dette innebærer at verdiene utvikles i sosiale fellesskap, at de gir personlig mening og følelsesmessig tilknytning, og at de ikke er abstrakte. Verdiene tjener som handlingsberedskap og de tjener til både å veilede og legitimere handlinger (op.cit.). Ofte nevnes begrepet holdninger i sammenheng med verdier. Begrepet holdninger defineres ulikt, men Nygren påpeker at i de fleste definisjoner av begrepet, betraktes det som «*evaluering av objekter*» (Nygren, 2004:225). Dette innebærer at begrepet er følelsesladet, og at det er underordnet verdibegrepet. Nygren viser til et tredje begrep, ideologier. Ideologier er klynger med verdier som yrkesutøveren gjennom praksis, følelsesmessige og kognitive prosesser utvikler. De handlingene som lærerne foretar i yrkesutøvelsens praksis, representerer med andre ord personens holdninger, verdier og ideologier (op.cit.). Ettersom *Skal – skal ikke* er et utviklings- og verdinettverk der begrepet verdier er framhevet i brosjyren, på nettsiden og i andre sammenhenger, vil begrepet verdier bli sentralt i denne oppgaven. Verdier blir her forstått som et overordnet begrep, der holdninger er underforstått.

Et prosjektarbeid skiller seg fra arbeid i den daglige virksomhet. Ved definisjon av begrepet prosjekt, blir gjerne tre elementer trukket fram: Oppgaven må ha et mål som går ut over de daglige, rutinemessige mål. Prosjektet er gjerne en engangsoppgave, eller en oppgave med lav frekvens. Prosjektet foregår innenfor gitte tids- og ressursrammer (Sundnes, 2004:20). Mye av skolens virksomhet er og skal være holdnings- og verdiskapende. I *Skal – skal ikke* skal arbeidet med verdiutfordringer gjøres i prosjektform. Det innebærer noe mer og noe annet enn det skolen ville ha gjort i alle tilfeller.

### 1.3 Oppbygning

Læreplanteori viser at det er mange forhold som påvirker en plan før den blir realisert av lærerne og erfart av elevene. I kapittel 2 vil læreplanteori bli gjort rede for i lys av oppgavens problemstilling.

Problemstillingen for undersøkelsen innebærer at skolenes implementeringsstrategi er avgjørende for hvordan læreplanen iverksettes og gjennomføres.

Kapittel 3 vil omhandle implementeringsstrategier.

Den verdiformidlingen skolen og lærerne representerer, og hvordan de velger å operasjonalisere verdibegrepene, vil i stor grad avgjøre hva elevene lærer både faglig og sosialt. I kapittel 4 vil verdier bli gjort rede for.

Kapittel 5 er et metodekapittel som beskriver metodene for datainnsamlingen, utvalget og min rolle som forsker. Grunnleggende vitenskapssyn for undersøkelsen samt reliabilitet, validitet og etikk blir omhandlet.

I kapittel 6 blir den empiriske prosessen gjort rede for. Gjennom en kvalitativ tilnærming blir funnene analysert og drøftet i lys av de aktuelle teorier. Analysen vil være deskriptiv, med en induktiv og deduktiv tilnærming.

Kapittel 7 inneholder tolkninger og konklusjon.

## 2. LÆREPLANTEORETISK PERSPEKTIV

For å oppnå innsikt og forståelse for rammefaktorer og deres betydning for den verdimeslige, faglige og sosiale læringen som skjer i skolen, kan det læreplanteoretiske feltet være en hensiktsmessig tilnæringsmåte. Sentralt i læreplanforståelsen er at begrepet læreplan ikke bare omhandler læreplandokumentet; det inkluderer skolens læreplan som intendert, operasjonalisert og realisert fenomen (Gundem, 1990:175). Det innebærer at både de planlagte og ikke planlagte erfaringene regnes innenfor læreplanbegrepet (op.cit.).

### 2.1 Forståelse av læreplanen

Læreplan er både et samfunnsmessig, historisk og undervisningsrelatert begrep, og kan sees i forhold til læreplanundersøkelser og læreplanforskning, men også praktisk læreplanarbeid i skole og undervisning. Læreplanbegrepet har stor spennvidde, og rommer atskillig mer enn læreplan som dokument. Læreplanteori kan forstås som det planlagte innholdet i skolen og den praksis som blir realisert, men også de forhold som berører det som blir planlagt, det som faktisk foregår, og resultatene (Gundem, 1990). Dette innebærer at læreplanbegrepet og implementering må sees i forhold til hverandre.

Læreplanfeltet har grunnleggende forskjeller når det gjelder definisjoner. Det er et ungt felt, siktemålene er ofte enten teoretiske eller praktiske og sammenvevingen av samfunn og læreplan er uunngåelig (Gress & Purpel, 1988). Så lenge det har vært undervisning, har læreplanfenomenet eksistert i teoretisk refleksjon rundt undervisningens innhold og metoder. At det

allikevel kalles et ungt felt, kan forklares ved at først i begynnelsen av dette århundret stilte man visse spørsmål i forbindelse med skolens innhold som ble systematisk undersøkt. Bobbits *The curriculum*, fra 1918, regnes som opprinnelsen til det første læreplanstudium (Gundem, 1990:27).

Ved å være seg bevisst at begrepet gjenspeiler samfunnet og samtidig viser retning, vil læreplanbegrepet kunne fungere som bindeledd mellom samfunn og skole. Læreplanen ikke bare gjenspeiler verdiene i et samfunn, den gir også informasjon om prioritering og skal sikre en iverksetting og formidling i tråd med læreplanens intensjoner. Læreplanen avspeiler samfunnet, den har en styrende funksjon, og den er formidlende.

Gjennom de lokale utviklingsprosjektene i *Skal – skal ikke*s regi, vil læreplanen bli forstått som skolens verdiprosjekt. Hvordan skolene og lærerne i de 5 konkrete verdiprosjektene implementerer og operasjonaliserer sine verdibegrep, vil være denne oppgavens siktemål å undersøke.

### 2.1.1 Begrepet læreplan, forstått som en dokumentert plan

Begrepet curriculum, som i engelskspråklige land tradisjonelt ble definert som en plan for undervisning, ligner den nordiske og tyske forståelsen av læreplanbegrepet; det som skal skje av læring og undervisning i skolen, dokumentert i skriftlig form (Nordahl, 2000). Denne læreplanforståelsen er knyttet sterkt opp mot læreplandokumentet, som historisk sett var den tidlige måten å forstå begrepet på.

I følge Nordahl (2000), ble begrepet curriculum tidlig kritisert for å ikke romme elevperspektivet (op.cit.). Denne snevre definisjonen fanget ikke virkeligheten slik den faktisk var i skolen. Når elevenes egne erfaringer ble tatt med i læreplanbegrepet og begrepet også gjaldt de erfaringer elevene tilegnet seg både i og utenfor skolen, ble spennvidden større. Dette innebærer at når de erfaringer og den kunnskap elevene får gjennom både direkte påvirkning og indirekte innflytelse blir regnet som en del av læreplanbegrepet, lærer de noe mer og noe annet enn det som er planlagt (Nordahl, 2000). Med dette blir den faktisk gjennomførte undervisningen, samt elevenes vurdering av læringserfaringer en del av læreplanen. Dette innebærer at læreplanbegrepet rommer både planlagte og ikke planlagte læringserfaringer.

## 2.2 Læreplanteori og læreplanpraksis

I forhold til denne undersøkelsen vil læreplanfeltet ha relevans til både teori og praksis, da den praksis som avdekkes i målingene vil bli drøftet opp mot teori. John Goodlad var opptatt av å bygge bro mellom teori og praksis, og utviklet et begrepssystem der læreplanen kunne forstås begrepsmessig, teoretisk og empirisk.

Begrepssystemet viser til:

- Ideenes eller den ideologiske læreplan, som kan forstås som det planet der både sunn fornuft og forskningsbasert viten gjør seg gjeldende. På dette planet vil tradisjoner, kulturarv og de strømninger som er i tiden sammen med det personlige og faglige ståsted til de som skal utforme læreplanen, påvirke selve utformingen.
- Den formelle læreplan, som kan forstås som et annet fenomen enn ideenes læreplan. Den formelle læreplan blir gjerne et helt annet produkt enn det de som planla den forestilte seg.
- Den oppfattede læreplan, som aldri vil være helt den samme for alle. Dette innebærer skolepolitikere, skoleledere, lærere, foreldre og elever. Erfaringer, tradisjoner, personlighet og forventninger er ulike, og dette gjør at planen blir oppfattet ulikt fra person til person.
- Den iverksatte læreplan, som kan forstås som den læreplanen som blir realisert. Når lærere oppfatter planen ulikt, vil også iverksettingen være ulik. Undervisningen ut fra den samme læreplan, vil derfor kunne bli ulik fra lærer til lærer. Flere forhold vil virke inn på lærerens iverksettelse, blant annet lærerens forståelse og tolkning, læremiddelsituasjonen, lærerens forutsetninger og så videre.
- Den erfarte læreplan, som viser til hva elevene har erfart og lært. Denne vil være påvirket av lærerens oppfattelse og iverksettelse av læreplanen, men også av personlige forhold som for eksempel elevens interesser, erfaringer og opplevelser (Goodlad, 1979; Gundem, 1990).

Dette skillet mellom de ulike læreplanene som Goodlads begrepssystem tydeliggjør, indikerer at læreplanfeltet er komplisert. Når ulike aktører oppfatter, iverksetter og erfarer læreplanen på ulike måter, vil konflikter og hindringer i forbindelse med implementeringen være fullt forståelig.

Denne oppgavens målsetting er å skulle undersøke de prosesser som foregår i skolens implementeringsarbeid, og finne sammenhenger mellom implementeringsstrategiene og den oppfattede og iverksatte læreplan. Goodlad peker på at beslutninger blir tatt på alle nivåer i læreplanarbeid, men at noen beslutninger er viktigere enn andre når det gjelder implementering og realisering av læreplan. I følge Gundem (1990) er de beslutninger som tas på undervisningsnivået kanskje de viktigste. Når denne undersøkelsen i sterk grad fokuserer på læreren, er dette i tråd med Gundems syn. Når lokalt læreplanarbeid blir utgangspunktet for lærerens utforming av egen praksis, slik det er i dette prosjektet, medfører dette at den enkelte skole og den enkelte lærer har stor innflytelse på det som skjer i virkeligheten.

Bildet av læreplanvirkeligheten og de forutsetninger som påvirker planen i praksis er fragmentert, og dette indikerer at å være seg bevisst skillet mellom den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan, kan være til hjelp for både teoretisk analyse og praktisk læreplanarbeid. Gundem beskriver prosessen læreplanen gjennomgår på denne måten:

*Gjennom beslutninger på ulike nivåer, og tolkninger og handlinger knyttet til disse beslutningene, gjennomgår læreplanen en prosess som gjør at den i praksis forandrer karakter og virkning, selv om det er samme plan det dreier seg om (Gundem, 1990:43).*

I forhold til denne oppgavens problemstilling vil det være av både teoretisk og empirisk interesse å undersøke om verdiprosjektet *Skal – skal ikke*, forstått som læreplan, forandrer karakter og virkning, og i så fall på hvilket nivå og eventuelt hvordan dette skjer.

### 2.2.1 Offentlig reproduksjonsteori

Skolen som institusjon representerer visse normer og forventninger i det den fungerer på samfunnets eller makthavernes premisser. Skolen påvirker elevene ved de dominerende ideologier og den sosiale praksis som er gjeldende, den er ikke nøytral (Nordahl, 2000). Oppdragelsesverdiene i hjemmene er forskjellige, og når disse verdiene ikke samsvarer med verdiene og handlingene skolen representerer, får det konsekvenser for elevene i form av en systematisk devaluering og reproduksjon av ulikhet (Sommer, 2006).

*Reproduksjonsteori er en fellesbenevnelse på teorier knyttet til analyser der det søkes å avdekke implisitte forhold som vise hvordan skolen på ulike måter fungerer på samfunnets eller makthavernes premisser (Nordahl, 2007a:67).*

Reproduksjonsteoriene er flere, og i forbindelse med læreplan er ofte sosial, økonomisk og kulturell reproduksjonsteori omtalt (Gundem, 1990) (Nordahl, 2000). Sosial og økonomisk reproduksjonsteori har mange likhetstrekk. I disse teoriene blir makt brukt som begrep som beskriver samfunnets dominans av skolen. Kort fortalt blir økonomisk dominerende grupper i samfunnet i sosial og økonomisk reproduksjonsteori oppfattet som de som påvirker og reproducerer klasseforskjeller og økonomiske forskjeller gjennom skolen. Kulturell reproduksjonsteori viser til hvordan de kapitalistiske krefter reproducerer seg selv gjennom skolen, men reproduksjonen forbindes ikke her bare med sosial klasse og økonomi, men med kultur som det viktigste fenomen (Nordahl, 2000). Teorier om reproduksjon er i følge Gundem det beste eksempel på delteori som sikter mot å avdekke implisitte forhold som skaper problemer i læreplanimplementering (Gundem, 1990).

I denne oppgaven vil imidlertid offentlig reproduksjonsteori anvendes, da dette er en teori som kan være hensiktsmessig å bruke ved analyse av implementering av den oppfattede og iverksatte læreplan i skolen. Det er institusjonens ansatte, lærerne, som avgjør i hvilken grad læreplanen blir realisert. En viktig tilnærming kan være å undersøke i hvilken grad lærerne får tildelt og selv tar makt, og hvordan de forvalter denne makten.

I følge *Skal – skal ikke*s grunnlagsnotat «... inviteres forskjellige aktører og miljø med ulike praktiske, ideologiske og livssynsmessige ståsteder...» til å delta (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007). Når ulike interesser skal drive verdiprojekt og det faglige innholdet, organiseringen og ledelsen skal være lokalt forankret, vil skolens og lærernes forvaltning av makt kunne tenkes å styre implementering og operasjonalsisering av verdibegrepene i flere retninger.

### 2.2.2 Hegemoni og makt i skolen

Offentlig reproduksjonsteori viser til spørsmålet om skolen, skolelederne og lærerne har egeninteresse i å opprettholde makt slik at denne ikke blir

truet eller forandret, men kan forbli stabil (Nordahl, 2007a:94). I denne sammenheng betyr dette den makt skolen, representert ved linjen fra det sentralt nasjonale utdanningspolitiske nivå, til skoleeier, skoleledere og lærere har.

Den makten skolen og lærerne forvalter kan ha ulike begrunnelser og mål, både implisitt og eksplisitt. Det innebærer at posisjoner blir opprettholdt av bevisste handlinger, at lærerne og skolelederne må være aktive for at skolen skal opprettholde den ønskede posisjon (op.cit.).

Skolen som sosial institusjon i samfunnet innehar makt som er både lovfestet og selververvet. Innenfor den enkelte institusjonen følger de ansatte visse lover og regler, men også forventninger og sedvaner. Vi har en offentlig skole, der skoleledelse og lærer har ansvaret for å gjennomføre klare mål og oppgaver.

I skolen blir læreplanen tolket og forstått, og beslutninger om implementering og realisering blir tatt av skoleledere og lærere. De verdier og interesser som skolen og lærerne handler ut i fra, styrer roller, oppgaver, antagelser og tradisjoner. Dette er helt naturlig, da verdier og holdninger både legitimerer, styrer og begrunner handlinger (Nygren & Fauske, 2004). Når skolen som institusjon skal foreta utviklingsarbeid, innebærer dette endring av tradisjoner og vaner. Det kan tenkes at lærernes interesser og verdier kan medføre at verdiprosjektet oppleves som en trussel av det som er, og at de gjennom sin påvirkningsmulighet styrer prosjektet i en for sin egen del ønsket retning.

Når skolen og lærerne har motiver for å opprettholde sin institusjonelle makt, reproduseres deres egne interesser og intensjoner. *«Innen denne reproduksjonsmodellen gis staten/det offentlige og de ansatte der en relativ sterk autonom rolle i reproduksjonsprosessen i skolen»* (Nordahl, 2007a:94). Skoleledelsen og lærerne har makt i forhold til hva som skal skje av pedagogisk arbeid i skolen. Denne makten kan av enkelte lærere og skoleledere brukes til å utnytte regelverk og styrke egen posisjon overfor elever og foreldre (Nordahl, 2007a).



Verdi og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke* er, som tidligere vist, forankret i Kristent Pedagogisk Forbund (KPF). Dette forbundet er en frivillig organisasjon, og har ingen offisielle linjer inn i skolesystemet. Det verdiprosjekt som i prosjekts form skal implementeres i skolen, skal være i tråd med ledelsens føringer. Det skal være knyttet til Kunnskapsløftets målsettinger og falle inn under ett av *Skal – skal ikke*s fire prioriterte hovedtema (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007). Prosjektformen innebærer at verdiprosjektet skal vektlegges i større grad enn det ellers ville ha blitt. Når prosjektene skal «*ha utspring i konkrete og erfarne verdiutfordringer i hverdagen*» (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007), er mulighetene til å utnytte prosjektet til å reprodusere egne interesser klart tilstede. Det kan tenkes at et kristent forbund uten statlig eller offentlig forbindelse til skolen vil kunne oppleve utfordringer i å skulle påvirke skolen til endringer.

### 2.2.3 Kritikk av reproduksjonsteoriene

Det er ovenfor gjort rede for at offentlig reproduksjonsteori er hensiktsmessig å diskutere i forhold til verdiprosjekt i skolen, fordi denne teorien beskriver verdier skolens ansatte representerer og handler ut fra som kan innebære barrierer i forhold til implementering av læreplan. Det er krevende å gjennomføre planlagte endringer i skolen, og resultatet av endringsprosessen er ofte forskjellig fra de opprinnelige intensjonene (Skogen & Standahl, 2006:26).

Reproduksjonsteoriene er blitt kritisert for å legge for stor vekt på teori og analyser der teorier fra andre samfunnsvitenskaper, og særlig filosofi er lagt til grunn. Kritikken går videre ut på at det ikke er trukket inn særlig grad av empirisk forskning som støtte til teoriene. Dette begrunnes med at reproduksjonsteori var kritisk til objektivitetsprinsippet i positivistisk rettet vitenskap (Nordahl, 2000:82). I forhold til reproduksjonsteorier er det også reist kritikk om deres venstreorienterte politiske orientering, og mulige romantiske forestillinger om endringer av det kapitalistiske samfunnssystem (op.cit.). Når skolen oppfattes som en agent for reproduksjon av samfunnets verdier, kan dette være politisk motivert. Sett i sammenheng med implementering av et verdiprosjekt er denne kritikken relevant, da

de verdier lærerne og skolen representerer kan oppfattes som kritiske til verdiprosjektet.

Statlig eller offentlig reproduksjon, som andre reproduksjonsteorier, vektlegger i stor grad systemet og makronivå når det viser til at forhold i samfunnet blir reproduisert. Dette innebærer at strukturer og organiseringer preger tankegangen, ikke aktørens selvstendige handlingsfrihet. I skolen vil dette innebære at både lærernes og elevenes handlinger og den påvirkningsmulighet disse enkeltindivider eller grupper har, ikke tas særlig hensyn til (Nordahl, 2000). Henry Giroux er i følge Gudem (1990), den som står bak teorien om statlig eller offentlig reproduksjon, og som i dag også i sterkest grad vektlegger aktørens handlingsmuligheter.

## 2.3 Oppsummering

Det er ovenfor gjort rede for det læreplanteoretiske feltet der læreplanen blir forklart som et vidt felt fra den ideologiske til den formelle, oppfattede, iverksatte og erfarte læreplan. Det perspektivet som her er vektlagt, er den oppfattede og iverksatte læreplan, som er en del av John Goodlads begrepssystem der praksis og teori henger nøye sammen. Offentlig reproduksjonsteori som teoretisk tilnærming er valgt for å kunne få forståelse for de prosesser som foregår, og som påvirker den oppfattede og den iverksatte læreplan i skolen. Dette vil kunne belyse på hvilket grunnlag skolene operasjonaliserer holdnings- og verdibegrepene i *Skal – skal ikke*, og det innebærer faktorer som påvirker den enkelte lærers oppfattelse og praktisering av *Skal – skal ikke*.

### 3. IMPLEMENTERING

De implementeringsstrategier skolene vektlegger i arbeidet med å gjennomføre *Skal – skal ikke*, vil kunne avdekke hvordan prosjektet i siste instans når elevene, hvordan den oppfattede læreplan realiseres. «*Læreplanverksetting eller -implementering er kanskje den mest komplekse oppgaven knyttet til læreplanarbeidet*» (Gundem, 1990:79).

Implementering blir her definert som «*The process of putting into practice an idea, a programme, or a set of activities and structures, new to people attempting or expected to change*» (Fullan & Stiegelbauer, 1991:65), og innebærer at begrepet implementering handler om å utvikle ny praksis i en institusjon eller enhet.

Goodlads begrepssystem viser at læreplanen gjennomgår en prosess der den endrer karakter fra idé til realisert og erfart plan, og at de ulike aktører både oppfatter og erfarer læreplanen ulikt. «*I ulike former for endrings- og utviklingsarbeid i skolen framstår implementering som en helt avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås*» (Nordahl, 2005a). I artikkelen *Prinsipper og strategier for implementering* vises det til at det er sjelden det blir anvendt en systematisk og målrettet tilnærming i innføring av nye planer eller tiltak (Bogsnes Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, & Helland, 2006).

Skolene i *Skal – skal ikke* er lokale utviklingsprosjekt der både innhold, organisering og ledelse velges lokalt. De deltar i et verdi- og utviklingsnettverk. Når disse skolene skal velge implementeringsstrategier for sine verdiprojekt, vil de dermed stå overfor en dobbel utfordring: I tillegg til at

det er komplisert å implementere en hvilken som helst læreplan, skal disse skolene implementere en plan som er spesielt forankret i verdier. Hvilke verdier som blir styrende, vil i tillegg til implementeringsstrategiene være avgjørende for både oppfattelse og iverksetting av planen, men også elevens erfaringer.

Nedenfor vil sentrale implementeringsstrategier bli presentert. Implementeringsstrategiene vil bli delt inn i 2 områder: Organisatoriske forutsetninger og selve gjennomføringen.

### 3.1 Organisatoriske forutsetninger

Når skolene vurderer sine organisatoriske forutsetninger før implementering av nye planer, tiltak eller program, innebærer dette å «*analysere skolens behov, sikre tilslutning fra lærere, ha en aktiv skoleledelse og vurdere muligheten for å forankre og integrere det nye i skolens planer og målsettinger*» (Bogsnes Larsen et al., 2006:141). I tillegg er det viktig å tildele nødvendige ressurser (op.cit.).

#### 3.1.1 Ledelsens ansvar

En ledelse som støtter og driver utviklingen framover, har størst sjanse for å lykkes med implementering av programmer og planer (op.cit.). Det er rektor som har det overordnede ansvar med å utvikle læringsmiljøet ved skolen, og som har det overordnede ansvaret for opplæringen. Skoleeier har ansvar for lederopplæringen som innebærer opplæring av skolelederne. Når det administrative nivået i kommunen støtter implementeringen av program eller tiltak, og arenaer for dialog og støttefunksjoner finnes, blir skoleutviklingen mer målrettet (op.cit.). Skolene opplever større forpliktelse til å følge opp, engasjement og vilje til innsats øker. Om de ulike skolene i *Skal – skal ikke* blir fulgt opp av det administrative nivået i kommunen de tilhører, vil sannsynligvis være noe ulikt.

Skoleleder bør vise retning, sikre tilslutning fra lærere, utvikle forpliktelse og eierskap, og forankre programmet eller planen i både topp- og bunnivå i skolens hierarki (Larsen, 2005). En rektor som både fungerer som administrator og leder, artikulere retninger for framtiden og sikrer at de ansatte

får stoffet «under huden» gjennom kommunikasjon og opplæring (Larsen, 2005). Torill Larsen påpeker «... *the importance of pressure and support as important factors for successful implementation*» (Larsen, 2005:57). Det å kartlegge skolens «readiness», eller villighet for endring, i forkant av implementering, er nødvendig for at sikre at implementeringen skjer. Hvis skolen har mulighet til å definere sine behov for ulike tiltak/program, vil den kunne velge tiltak som står i forhold til hva de ansatte føler de trenger, og dette vil i stor grad sikre tilslutning fra de som skal gjennomføre tiltaket (Bogsnes Larsen et al., 2006). En skolekultur der skolen ser seg selv som en lærende organisasjon, med vilje til utvikling og læring, er avgjørende. Kjerneegenskaper i en lærende organisasjon er evnen til kontinuerlig å reflektere over mål og veivalg.

*Forskning viser også at skoler med en åpen og samarbeidende kultur ofte er mer endringsvillige, og de lykkes av den grunn bedre med implementering enn skoler uten slik endringsvillighet (op.cit.:141).*

Rektor har med dette et stort ansvar i implementeringsarbeidet. Det å sikre tilslutning fra de ansatte innebærer at lærerne ønsker eller ser behov for prosjektet.

Det å få eierskap til verdiprojektet *Skal – skal ikke* innebærer at lærerne blir enige om verdier, at de diskuterer og kommuniserer hva verdiene konkret betyr og hva de innebærer av pedagogisk arbeid. Forpliktelse representerer ærlighet og ansvarlighet. Er skolekulturen slik at de ansatte kan være åpne og ærlige og kommunisere sine verdier, eller samtykker de taust og fortsetter som før?

Nye planer og tiltak krever ressurser, gjerne i form av omprioriteringer eller omdisponeringer. Det å innføre noe nytt innebærer bruk av planleggingstid som involverer både ledelse, personale og foreldre. Tilleggsarbeid i form av litteraturlæsning, informasjonsinnhenting, øvelse i nye metoder og utvikling av pedagogiske planer vil kreve ressurser. Det er viktig at skolen er forberedt på dette, slik at de nødvendige ressursmessige prioriteringer er tatt (op.cit.).

Når ledelsen i skolen tilrettelegger og omprioriterer, vil dette kunne innebære både muligheter og begrensninger for skolens implementering av verdiprojektet. Om ledelsen setter av tid til prosjektarbeidet for de ansatte,

om det velges ut en ledelsesgruppe som skal sørge for framdrift i prosjektet, eller om dette prosjektet bare er ett av mange andre prosjekt, vil kunne gi viktige signaler om hva som prioriteres.

### 3.1.2 Samarbeid med foreldre

Når nye tiltak settes i verk, er en forbedring av praksis målet. Selv om skolen vedtar hvilket program eller tiltak som skal implementeres, må foreldre informeres og få anledning til å uttale seg. I tillegg bør de involveres og bli oppfattet som den ressurs de gjennom å være genuint interessert i sitt eget barn er. Foreldre har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn, og dette gjelder også den tid de er på skolen. *«Foreldre har primæransvaret for sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeidet mellom skole og hjem»* (Kunnskapsdepartementet, 2006:17). Ulikheten mellom foreldre er i dag større enn tidligere når det gjelder oppdragerstil og utdanningsnivå, og elevenes forutsetninger i skolen er svært ulike. Elevgrunnlaget er mangfoldig, og vi vet at forskjellene i skolefaglige prestasjoner er store og skjevfordelt. De elevene som kommer fra hjem med akademisk utdannede foreldre, opplever et samsvar med de verdier og det oppdragelsesmønster som møter dem i skolen (Nordahl, 2007a:42-46). Forskning viser at foreldrestøtte, som dreier seg om det engasjement og den interesse for skolegangen som foreldrene viser i hjemmet, er av avgjørende betydning for elevens læringsutbytte og egen opplevelse av situasjonen i skolen. *«Ved å samarbeide nært med foreldre kan lærerne og skolen i større grad lykkes med å realisere sine målsettinger»* (op.cit.:47). Skolens fremste oppgaver er å oppdra til demokrati og drive tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skal være en arena der elever til tross for ulik økonomisk, sosial og kulturell tilhørighet skal ha like muligheter. I *Skal – skal ikke* sin brosjyre står det:

*Nøkkelsspørsmålet i alt utviklingsarbeid i regi av Skal – skal ikke er følgende: Hvordan hjelper vi gjennom hverdagens praksis barn og unge til å bygge en bærekraftig grunnmur av sosial, kulturell og etisk kompetanse?* (Kristent Pedagogisk Forbund, [S.a.]-b).

Dette innebærer at de verdier elevene og deres foreldre representerer gjennom sin sosiale, kulturelle og etiske kompetanse, skal gis reell innflytelse, og viser til et helt sentralt område i verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*. Identitet og selvfølelse henger nøye sammen med å bli verdsatt og selv verdsette det en representerer av kulturell og sosial kompetanse. Skal skolene

i *Skal – skal ikke* hjelpe til med å bygge barn og unges «grunnmur», vil måten de ivaretar elevene og deres verdigrunnlag på være av stor interesse. Om og hvordan de velger å både implementere og operasjonalisere verdibegrepene i tråd med foreldrenes verdier, vil være utslagsgivende for den faglige og sosiale læring som skal foregå i klasserommet.

### 3.1.3 Læreren og læreplanen

Læreren er den som i siste instans avgjør hvordan planen omsettes til praksis (Gundem, 1990). Lærere som føler eierskap og forpliktelse ovenfor planen eller programmet, og som mener de har behov for det nye, lykkes i større grad enn andre med implementering (Larsen, 2005). Når programmet eller tiltaket kan innlemmes i den fra før gjeldende praksis, er sjansen for en vellykket implementering stor (Gundem, 1990). Gjennom dialog og åpenhet bør skoleledere og lærere eksplisitt samarbeide om hva de vil oppnå, hvorfor, og på hvilken måte. Skolens mål må springe ut fra det skolens aktører i kommunikasjon og interaksjon kommer fram til. De verdier og det pedagogiske grunnsyn som programmet eller tiltaket eksplisitt eller implisitt bygger på, må analyseres og diskuteres i kollegiet. Lærernes verdigrunnlag og læringssyn vil være viktig å få fram og diskutere, da individuelle verdier kan skape konflikter i forhold til de verdibaserte mål og metoder tiltaket innebærer, og det å oppnå enighet kan bli vanskelig (Bogsnes Larsen et al., 2006). *«Ved å drøfte verdier og pedagogiske grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere implementerer det valgte tiltaket/programmet i samsvar med skolens mål»* (op.cit.:143).

Ettersom verdiprojektene i *Skal – skal ikke* tar utgangspunkt i ulike lokalt erfarte hverdagsutfordringer, vil det antageligvis være store forskjeller på prosjektmålet for de ulike skolene. Men uansett mål, implementeringen avgjøres av lærerne. Når denne undersøkelsen som tidligere vist, legger hovedvekten på lærernes implementering og operasjonalisering av verdibegrepene i *Skal – skal ikke*, signaliserer det at det er lærerne som gjennom den oppfattede og iverksatte læreplanen avgjør hvordan planen i siste instans når elevene. Dette innebærer at implementeringen, hvis den skal lykkes, må sørge for at lærerne gjennom kommunikasjon og forståelse utvikler eierskap og forpliktelse til planen.

## 3.2 Selve gjennomføringen

Ved at skolen vurderer de organisatoriske forutsetningene og legger til rette for en systematisk og godt planlagt prosess mot et felles mål, vil forutsetningene for å lykkes være tilstede. «*Implementering er en tidkrevende og kompleks prosess som fordrer både en langsiktig og systematisk tilnærming*» (op. cit.:144).

### 3.2.1 Kompetanseutvikling og opplæring

Kompetanseheving og opplæring av skolens ansatte blir av flere framhevet som viktig for at tiltak skal kunne gjennomføres slik de er tenkt (op.cit.). Lærere som føler seg profesjonelt trygge, og som forstår hva som forventes av dem, lykkes i stor grad med å innføre forandringer (Gundem, 1990). Dette innebærer kommunikasjon, åpenhet og forpliktelse, slik at ikke skinnenighet og fragmentert handling blir resultatet.

Det at lærerne mestrer det nye, er vesentlig for resultatet (Dalin, 1994:246). Det å mestre noe innebærer trening og aksept for prøving og feiling. Gjennom å delta i et praksisfellesskap, vil profesjonsutøverne kunne dra nytte av hverandres erfaringer, og sammen kunne drøfte mål og metoder.

Samarbeid og refleksjon, gjerne i pedagogiske møter eller grupperinger, viser seg å være en forutsetning for en vellykket implementering. Når en veileder, mentor eller instruktør leder disse pedagogiske møtene/refleksjonsgruppene, har det en positiv effekt på både kompetanseutvikling, grad av implementering og vedlikehold av tiltaket over tid (Bogsnes Larsen et al., 2006:144). Flere program, for eksempel LP-metoden, har tatt dette på alvor, og vektlegger opplæring og kompetanseheving av lærere (Nordahl, 2005b:61). Ved å utveksle erfaringer og synspunkter og dele positive og negative hverdagerfaringer, vil motivasjon og interesse for tiltaket kunne skapes og opprettholdes. Den støtten og forståelsen kollegaer kan gi, vil kunne være et godt utgangspunkt for kontinuitet i lærings- og refleksjonsprosessen (Bogsnes Larsen et al., 2006). For at konstruktive møter skal bli en realitet, er det viktig at skolen prioriterer å rydde plass til møtene, selv om dette ofte føles vanskelig.



Når det gjelder opplæring, er *Skal – skal ikke* i en særstilling. De enkelte skolene velger selv prosjektmål og innhold, og med dette følger ingen klare opplæringsstrategier. Det ble ovenfor påpekt at prosjektene står overfor en dobbel utfordring i implementeringsarbeidet. Hvordan ledelsen ved den enkelte skole velger å sikre at de ansatte får den nødvendige kompetanse og opplæring, vil kunne innebære en ekstra utfordring. Det finnes imidlertid gode resultater fra for eksempel Olweus-programmet, som viser at interne og eksterne instruktører kan ivareta både oppfølging og veiledning (op.cit.). Dette kan forstås som den støtte og hjelp mentorene i *Skal – skal ikke* er tenkt å skulle bidra med. Grunnlagsnotatet beskriver mentoren som en som gjennom faglig oppfølging og veiledning skal støtte de lokale utviklingsprosjektene (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007). Hvordan skolene velger å utnytte denne ressursen, vil kunne gi nyttig informasjon og innsikt i ulike opplærings- og veiledningsstrategier.

### 3.2.2 Skolens samarbeidskultur

Ved å etablere en samarbeidskultur, kan endringsarbeid lettere kunne gjennomføres i skolen. «*Ny læring må skje i en stadig vekselvirkning mellom den enkelte ansatte og hele personalgruppen*» (Bogsnes Larsen et al., 2006:145). Ledelsen bør tilrettelegge for og skape en kultur der både egen læring og fellesskapets læring er viktig, der den enkelte verdsettes, men også den innbyrdes avhengigheten (Hargreaves & Fullan, 2003:74). Det er ledelsens ansvar å «*skape relasjoner og møteplasser mellom lærerne*» slik at dette rent praktisk kan gjennomføres (Bogsnes Larsen et al., 2006:145).

Når de ansatte gjennom kollektiv tenkning og felles forståelse bygger en samarbeidskultur, vil de være del av en lærende organisasjon (op.cit.). Kunnskapsløftet tydeliggjør at skolen skal være en lærende organisasjon, og «*legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre...*» (Kunnskapsdepartementet, 2006:34), og viser til at dette bør skje i tilknytning til daglig praksis. Nygren (2004) påpeker at ettersom lærerne arbeider i praksisfellesskap, der deltakerne har et gjensidig forpliktende engasjement, et felles foretakende og et felles repertoar, vil mulighetene for gjensidig læring være stor. Hvis viljen til kontinuerlig endring er til stede, og hvis det fysiske vektlegges ved å rydde tid og plass til dette, vil lærere i en bærekraftig

skole kunne få fram det beste i hverandre og sammen skape en åpen kultur der både lærere og elever trives og lærer. En samarbeidskultur ikke bare skaper og holder ved like et produktivt og positivt arbeidsmiljø, den «... øker også elevenes prestasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2003:74).

Hvordan skolene i *Skal – skal ikke* vektlegger å skape en samarbeidskultur der de ansatte lærer av hverandre, vil kunne avgjøre hvordan den enkelte lærer operasjonaliserer verdibegrepene i sin praksis. Ettersom den enkelte lærers verdier er forbundet med følelser, utvikles i sosiale fellesskap, og tjener som handlingsberedskap (Nygren, 2004), vil lærernes muligheter til og reelle erfaringer i et arbeidsfellesskap være spesielt interessant å få kunnskap om. Det er her grunnlaget for den faktiske undervisningen skapes og vedlikeholdes.

### 3.2.3 Lokale tilpasninger/lojalitet til tiltaket

Ved implementering av nye tiltak er det stor forskjell på de ulike program eller tiltak som er planlagt. Enkelte program krever en streng programlojalitet for at programmets intensjoner skal kunne oppfylles, mens andre vektlegger lokal tilpassing i større eller mindre grad. Ettersom *Skal – skal ikke* har en løs struktur der skolene selv definerer mål og metoder, vil programlojalitet ikke bli omtalt her. Men selv om tiltaket som skal implementeres har en løsere struktur, er det allikevel nøkkelementer i programmet eller tiltaket som må ivaretas.

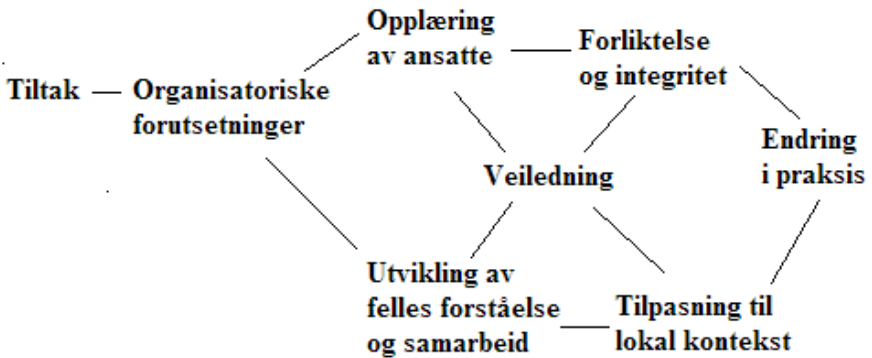
*For å sikre en tilpassing samtidig som man ikke utelukker programlojalitet, kan de kritiske og effektive elementene beskrives og formidles eksplisitt til brukerne som kjerneelementer som ikke kan modifiseres* (Bogsnes Larsen et al., 2006:147).

Ved å være eksplisitt på hvilke forhold ved programmet som kan modifiseres uten at programmet eller tiltaket miste sin integritet, kan skolene bygge det nye inn i den praksis som allerede fungerer bra. Dette innebærer at lærerne og ledelsen må forstå hva programmet eller tiltaket krever av mål og innhold, og at de gjennom kompetanseheving og opplæring blir gjort i stand til å sikre at implementeringen skjer slik den er tenkt (op.cit.).

### 3.3 Implementerings- og endringsmodell

Thomas Nordahl (2005b) har utarbeidet en modell som viser til kritiske faktorer for etablering av positive sammenhenger mellom et program eller modell og resultater i skolen. Selv om modellen er utarbeidet i tilknytning til implementering av LP-modellen, vil den være relevant i implementeringsarbeid generelt. Denne implementerings- og endringsmodellen representerer her en slags oppsummering eller visualisering av implementeringsstrategiene som er beskrevet ovenfor.

Fig. 3.3.1: Implementerings- og endringsmodell





## 4. VERDIER

*Skal – skal ikke* er et verdi- og utviklingsnettverk med lokale prosjekter som skal «*ta et felles verdiløft for barn og unge*» (Kristent Pedagogisk Forbund, [S.a.]-b). Verdiprojektet, som etter hvert utviklet seg til å bli et verdi- og utviklingsnettverk, er inne i sitt siste driftsår.

Verdiarbeid rettet mot barn og unge har vært det sentrale i *Skal – skal ikke*s målsetting gjennom hele prosjektperioden. Voksenrollen der verdibevisste voksne hjelper barn og unge til å ta gode valg er framhevet som sentralt område (Bergem & Vetvik, 2005). Prosjektskolenes arbeid med verdier må sees i sammenheng med den oppdragelse og sosialisering som til enhver tid foregår både hjemme og i skolen, men som skal foregå i særlig målrettet grad i disse prosjektene. Denne oppgaven fokuserer på det arbeidet som skjer i skolen før verdiarbeidet blir erfart av elevene.

Mollenhauer stiller spørsmålet «*Hvorfor vil vi ha barn?*» (Mollenhauer & Wivestad, 2006:20). Hans foreløpige svar inneholder et ønske om at det gode i hans liv skal vare. Mollenhauer gir videre en utdyping av svaret. Det innebærer et ønske om at menneskets historie skal bringes videre, og at han selv skal kunne fortsette i andre, selv om dette bare er delvis eller i omformet versjon. Han ønsker også at hans livsform skal kunne oppnå hel eller delvis tilslutning (op.cit.). Svarene leder til spørsmålet om vår kultur er verdt å bli overlevert til neste generasjon, og om hva den kan bety i framtiden (op.cit.). Mollenhauers spørsmål og svar går i dybden på hva oppdragelse og sosialisering egentlig dreier seg om. Når barn og unge i dag tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, vil både læring og utvikling i stor grad

skje innenfor disse institusjonene (Fauske & Øia, 2003). Dette gjør at mye av den oppdragelse og sosialisering som tidligere foregikk hjemme, nå skjer i pedagogiske institusjoner. Spørsmålet om hva vi ønsker for våre barn, blir derfor en forlengelse av Mollenhauers tankerekke, og vil være viktig å finne svar på.

Sommer (2006) argumenterer for at et paradigmeskifte i forskningen medfører konsekvenser for oppdragelse, sosialisering og verdiformidling av barn og unge. Han viser til at klassisk tenkning rundt oppdragelse og sosialisering er relatert til tidligere tiders syn på barn og utvikling der barnet ble oppfattet som opprinnelig ikke-sosialt og passivt. Han mener begrepene oppdragelse og sosialisering må defineres på nytt, i tråd med det nye menneskesynet der barnet forstås som sosialt, aktivt, relasjonelt og meningsskapende (Sommer, 2006). Nyere forskning viser at spedbarn meget tidlig kan utvikle relasjoner til flere mennesker, og at deres sosiale og kognitive evner tidligere har vært undervurdert (Fauske & Øia, 2003). Sommer (2006) argumenterer for at senmodernitetens raske samfunnsendringer ikke bør føre til et postmodernistisk syn på oppdragelse og sosialisering, snarere tvert i mot. Når postmodernister mener samfunnsendringene resulterer i at barn og unge ikke bør oppdras fordi ingen vet hva de skal oppdras til, sier Sommer at selv om voksnes påvirkning av barn og unge har endret seg, er det viktig med sosialisering og oppdragelse (Sommer, 2006). Han sier: «*Oppdragelse blir faktisk både mulig og nødvendig – forstått som påvirkning i tiden og påvirkning til tiden*» (op.cit.:43). Dette er i tråd med Mollenhauers syn på oppdragelse og danning. Mollenhauer viser til antipedagogikken, som stiller spørsmål om barn og unge overhodet skal oppdras, og argumenterer, som Sommer, for at oppdragelse er både viktig og nødvendig (Mollenhauer & Wivestad, 2006:19).

*Oppdragerne har først og fremst som oppgave – og det gjelder i alle samfunn – å videreføre nettopp det innholdet i den kulturelle overleveringen som er viktig for fremtiden* (Mollenhauer & Wivestad, 2006:9).

Når oppdragelse og sosialisering ansees som viktig, blir foreldrenes og skolens menneskesyn og læringssyn av stor betydning. Til alle tider og i alle kulturer har voksne forsøkt å påvirke barns og unges verdier, normer, holdninger og ferdigheter i tråd med den rådende kulturen (Nordahl,

2007a:17). Foreldrene har ansvar for sine barns oppdragelse og skolen skal i samarbeid med foreldrene gi barn og unge både sosiale og faglige kunnskaper og ferdigheter. Hvilket innhold den kulturelle overføringen skal ha, og på hvilken måte denne oppdragelsen og opplæringen skal foregå, vil reflektere hva vi som voksne ønsker å overføre til den oppvoksende slekt (op.cit.).

## 4.1 Verdier i oppdragelse og sosialisering

Når tittelen på Verdi- og utviklingsnettverket er: *Skal – skal ikke*, er dette rettet mot handlingsplanet. Skal vi, eller skal vi ikke gi barn og unge tydelige «navigasjonslys» å styre etter i et samfunn som endrer seg i stadig større tempo? (Helgesen, 2005). Verdi- og utviklingsnettverket har målsetting om å mobilisere voksenpersonene i barn og unges nærhet, og at voksne i relasjoner med barn og unge skal gi dem verdier som kan gjøre dem best mulig rustet til å møte en framtid ingen kjenner (Kristent Pedagogisk Forbund, [S.a.]-b).

Sommer (2006) mener oppdragelse og sosialisering til en ukjent framtid medfører konsekvenser som gjør oppgaven komplisert. Han peker på at mengden med ny informasjon svekker eller løsriver etablert og/eller klassisk viten i stadig større tempo, og at store informasjonsmengder innebærer at barn og unge må læres opp til å strukturere og selektere informasjonen. Han mener videre at det blir viktig å bevare læringslyst lenge, da kravene til omstillingsevne til ny informasjon vil være livslang. Når tempoet i samfunnsforandringen skaper usikkerhet og kan oppleves identitetstruende, blir det i følge Sommer viktig å etablere verdier som tillit, trygghet og sosial samhandling i læringsmiljøer. Til slutt i denne sammenhengen viser Sommer til at når både målet med og også innholdet av sosialisering, danning og oppdragelse blir uklart, er en åpen pedagogisk refleksjonsprosess uten faste løsninger, som retter seg mot framtiden, og som samtidig har visse holdepunkter, nødvendig (Sommer, 2006:41).

Selv om Sommer mener denne refleksjonsprosessen skal foregå både innen utdanning og mellom pedagoger (op.cit.:53), kan det være nærliggende å trekke linjen til at det også mellom voksne, barn og unge bør foregå en reflekterende prosess. I følge *Skal – skal ikke*s visjon vil det være de voksne som har ansvaret for refleksjonsprosessen der barn og unge i samspill, i de gode relasjoner med voksne skal oppdras til framtiden.

Oppdragelse kan forstås som en utvikling av personligheten og videreføring av viten, verdier/holdninger om hvordan man bør oppføre seg. Verdier overføres fra en annen, og dette innebærer et generasjonsperspektiv (Sommer, 2006). Det betyr at mottakeren, den som «dras opp», er inkompetent og underlagt den voksne. Begrepet sosialisering brukes gjerne i forbindelse med å bli sosial og å gjøre sosial, og innebærer som oppdragelsesbegrepet et subjekt–objektforhold. Den tradisjonelle oppdragelses- og sosialiseringstanken forutsetter barnet som et «... *opprinnelig ikke-sosialt, passivt og inkompetent menneskebarn*» (op.cit.). En autoritær oppdragelse er gjerne det vi forbinder med denne tradisjonen. Til tross for disse måtene å tolke begrepene oppdragelse og sosialisering på, er dette allmenne og godt kjente begrep. I denne oppgaven vil begrepene bli brukt i tråd med forståelsen av at det å oppdra og sosialisere ikke innebærer et devaluert syn på barnet eller den unge, selv om maktforholdet er asymmetrisk.

#### 4.1.1 Samfunnet endrer seg, hva med verdiene?

Både Sommer (2006) og Mollenhauer (2006), legger vekt på at oppdragelse og sosialisering er nødvendig for å bringe kulturen og samfunnets verdier videre. Mollenhauer bruker begrepene presentasjon og representasjon, og mener at mennesker aldri kan opptre nøytralt. Gjennom det å leve i et samfunn både meddeler voksne hvem de er og hvilken livsform de har valgt, de viser hva som er viktig for dem selv. Dette kaller han presentasjon (Mollenhauer & Wivestad, 2006). Når den voksne skal påvirke barnet ved å gi noe mer enn det det naturlig «får» gjennom det å leve sammen, vil den voksne måtte foreta et utvalg fra samfunnskultur og historisk kultur. Dette utvalget må også gis en form slik at barnet og den unge kan bearbeide det. Dette kaller Mollenhauer representasjon (op.cit.:22). Når voksne presenterer og representerer livsformer, forutsetter de barnets og den unges evne og vilje til å lære og til å la seg forme eller danne. Det at barnet og den unge har en evne, en latent mulighet til å ville la seg danne, kaller Mollenhauer selvvirksomhet, og viser til at dette forutsetter fornufts krefter (op.cit.:23). Når barnet møter voksne som gjennom sine fornufts krefter ønsker å påvirke, vil det i det ligge en oppfordring om at barnet og den unge selv også tar i bruk disse kreftene.

Ved at selvet eller jeget er virksomt, utvikles identiteten. «*Hvem er jeg, og hvem bør jeg være?*» (Nordahl, 2002:95). Disse spørsmålene handler om



barns og unges evne til å greie seg selv og om det å ha håp for fremtiden, og leder til barnets identitet (op.cit.:95). Identiteten utvikles både ved at en tilhører en bestemt klasse eller gruppe i samfunnet, men også gjennom de erfaringer man gjør i ulike situasjoner (op.cit.:96).

Unge har en helt annen mulighet i dag enn tidligere til å konstruere sin egen identitet. Globalisering, som kan sies å representere «*en sammenpressing i tid og rom*» (Fauske & Øia, 2003:253), handler om at moderne samfunn i stadig større grad preges av flyt. Mennesker, informasjon, økonomi og kommunikasjon krysser landegrenser, etniske og sosiale grenser (op.cit.). De erfaringer barn og unge selv gjør kan sammenlignes og vurderes opp mot det som skjer på TV, i filmer, spill, videoer og blader som gjerne representerer en vestlig eller anglofil kultur (op.cit.). Reklame, media og skolen tilbyr varer, underholdning og kunnskap (Nordahl, 2002). Når barn og unge, som konsumenter i et samfunn der det lokale og nasjonale i stor grad er påvirket av og tilpasset globale tendenser, skal finne ut hvem de er og hva de vil bli, er ikke stien ferdig opptråkket slik den gjerne var i tidligere tider (Fauske & Øia, 2003). I tradisjonsbaserte samfunn, som representerer små endringer mellom generasjonene, var gjerne fremtiden og også identiteten noe man nærmest fikk ved fødselen (op.cit.). Snekkerens sønn ble snekker, han visste hvem han var og hva han skulle bli. Det kan sies at «*Identitet er ikke lenger noe man er, men noe man har, og som derfor i større grad lar seg endre og forme*» (op.cit.:254). Dette medfører frihet, men også ansvar og forpliktende valg. De verdier barn og unge styrer sine valg etter, vil derfor være av stor betydning for den fremtiden de skaper for seg selv og andre.

Barn og unge er sammen med jevnaldrene og med lærere i mange timer hver dag gjennom flere år. «*Ingen barne- og ungdomsgenerasjon har noen gang i historien tilbrakt større del av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner enn dagens*» (Nordahl, 2007a:22). Forholdet mellom elevenes egenaktivitet og mellom skolens og lærernes forventninger og påvirkning, inneholder utfordringer når det gjelder identitet og verdier (op.cit.). I følge Mollenhauer (2006), vil pedagoger som ikke ser sin forpliktende oppgave med å oppdra og sosialisere barn og unge, gjøre dem urett. Dette i tråd med Nordahls syn på lærerens rolle. Han mener læreren skal både stille krav og presentere innhold, men samtidig respektere elevene, ta hensyn og bygge på deres erfaringer og interesser (Nordahl, 2002).

Nordahl viser til at «*Forholdet til andre jevnaldrende står øverst i barn og unges verdihierarki*» (Nordahl, 2005a). Når barn og unges verdier er så sterkt knyttet til relasjonen med jevnaldrende, vil deres oppfatninger, handlinger, utsagn og erfaringer gjerne være relatert til felles sosiale symboler (op.cit.). De sosiale symbolene, som er nær knyttet til identitetsutviklingen (Fauske & Øia, 2003), kan være klær, musikk, mobiltelefoner, dataspill, internett, fotballklubber, skateboard og lignende (Nordahl, 2005a). For at læreren skal kunne komme i posisjon til dagens barn og unge, må læreren sørge for at elevene opplever anerkjennelse og respekt for sine interesser og verdier. En lærer som er i posisjon til elevene, vil kunne kommunisere og være i positiv dialog med elevene (op.cit.). Dette samspillet, der læreren oppleves som en trygg voksenperson, innebærer ærlighet, verdighet og tillit. Tillit kan ikke kreves, men er opp til den andre å gi, og er derfor knyttet til relasjonen (Eide, 2003). En lærer som har elevenes tillit, kan stille krav og uttrykke forventninger (op.cit.). Eleven kan også henvende seg med sine problemer til denne læreren (op.cit.). Når eleven og læreren har en god sosial relasjon, vil eleven prøve å opprettholde denne gode relasjonen ved å innfri lærerens forventninger (Nordahl, 2005a). Når læreren kommuniserer og er i dialog med elevene i en pedagogisk situasjon, vil elevenes forhold til læreren, deres felles relasjon, motivere til både sosial og faglig læring (op.cit.).

Når Nygren (2004) i sin definisjon viser til at verdier utvikles i sosiale fellesskap, vil dette samsvare med det Nordahl (2005) mener, og også med menneskesynet Sommer (2006) forfekter; mennesket er et sosialt vesen og det utvikler seg og lærer i sosial samhandling med andre. Mollenhauer er også opptatt av barnets medvirkning når han, som forklart ovenfor, viser til danningsberedskapen hos barn (Mollenhauer & Wivestad, 2006).

Når samfunnet er i rask endring, menneskene og deres verdier blir påvirket fra mange hold, vil dette i følge Sommers teori måtte påvirke både oppdragelse og undervisning. Sett i sammenheng med verdier, vil det være av interesse om skolen og lærerne ønsker å opprettholde de verdiene de alltid har vektlagt, slik at undervisning og sosial påvirkning ikke endres. Eller er skolen og lærerne åpne og mottakelige for endring av verdier og praksis i forhold til elevenes eller foreldrenes ønsker.

Hvordan skolene i *Skal – skal ikke* forvalter spørsmålene om elevenes medvirkning eller påvirkningsmuligheter kontra lærerens og skolens forståelse av sitt oppdragelsesansvar, vil si noe om hvilke verdier skolene reelt sett vektlegger. Endres verdiene i takt med samfunnsutviklingen eller ikke, og i så fall, på hvilken måte?

#### 4.1.2 Ulike verdier, en utfordring og mulighet

Skolen vil møte elever som har blitt oppdratt ulikt i forhold til verdier. Lærere kan også ha ulike verdier i for eksempel forhold knyttet til tradisjonell og moderne oppdragelses- og sosialiseringsskiltur. Lærerens verdier vil avgjøre hva læreren legger vekt på i den daglige faglige og sosiale undervisning, opplæring og påvirkning av elevene. Når verdiprojekt skal implementeres og operasjonaliseres, vil de verdimeslige utfordringene kunne være knyttet til disse ulikhetene.

*Skal – skal ikke* ønsker tydelige voksne, som «... virkelig Våger Velge Være Voksen» (Kristent Pedagogisk Forbund, [S.a.]-b). Dette ligner tittelen på boka *Våge ville være voksen*, av Brunstad & Evenshaug (2005), selv om boka ikke er en del av verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*. Det å opptre som tydelige voksne kan representere en utfordring i et verdiprojekt. Lærerne må kunne kommunisere og bli enige om hva verdibegrepene innebærer, slik at de faktisk er tro mot prosjektets planer og «*drar i samme retning*». Men selv om skolen har et overordnet mål, vil lærerens ledelse av klassen og relasjonen mellom læreren og elevene være det som i praksis avgjør den oppdragelse og opplæring som skjer (Nordahl, 2005a).

Klasseledelse defineres ulikt, men kan forstås som «... lærerens evne til å skape et positivt klima i klassa, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats» (op.cit.:83). Ettersom lærerens ledelse foregår i samhandling med elevene, er relasjonen mellom lærer og elever viktig. Men det er læreren som skal utøve klasseledelsen, og som fatter beslutninger ut fra den situasjon som til enhver tid oppstår, ikke elevene (op.cit.). Når lærerne i *Skal – skal ikke* skal opptre som tydelige voksne, vil det på bakgrunn av både Nordahls, Mollenhauers og Sommers menneskesyn og læringssyn være naturlig å etterspørre en autorativ klasseledelse. I en autorativ klasseledelse har læreren kontroll og

struktur, og framstår som en tydelig voksenperson. Samtidig har læreren god relasjon til elevene, viser varme, bryr seg og har respekt. En lærer som klarer å «lese» de ulike situasjoner, elever, fag o.s.v., vil til enhver tid justere oppdragelsen og undervisningen slik at den er tilpasset (op.cit.).

Som vist i kapittel 3, vil skoleledere som i implementeringen sørger for kompetanseutvikling eller opplæring, som vektlegger kommunikasjon og refleksjon blant lærerne, ha gode muligheter til suksess. Når Nordahl (2005a) argumenter for at relasjoner til elever kan utvikles, påvirkes og læres, forteller det at lærernes kompetanseutvikling er svært viktig. I kapittel 3 blir det bl.a. påpekt at skolens ledelse må utvikle eierskap og forpliktelse til det som skal implementeres (Larsen, 2005). Dette innebærer at det vil være avgjørende for prosjektets resultater at lærerne utvikler et eierskap gjennom diskusjon og det å komme fram til en enighet om hvilke verdier de konkret skal vektlegge. Denne enigheten må dessuten være forpliktende, slik at lærerne faktisk gjør det de har blitt enige om. De muligheter som ligger i forpliktende kommunikasjon og samhandling kan gi positive læringsmuligheter, både for den enkelte lærer og elev og for skolemiljøet som helhet. En samarbeidskultur skaper et produktivt og positivt arbeidsmiljø, samtidig som den øker elevenes prestasjoner (Hargreaves & Fullan, 2003).

### 4.1.3 Foreldrenes ansvar for oppdragelse

Foreldre har plikt til å sørge for at deres barn får skolegang, og de har samtidig rett til å ha innflytelse på de erfaringer barna får i skolen. Dette står i FNs menneskerettserklæring, og er fulgt opp av lovverk og læreplaner i Norge (Nordahl, 2007a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del, slår også fast at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barn og unge, og at skolen skal samarbeide med foreldrene. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette understreker at skolen må samarbeide med foreldrene for å kunne ivareta deres rettigheter og plikter. Skole og hjem er avhengig av dette samarbeidet for at foreldrene skal kunne forvalte det oppdrageransvar de har (Nordahl, 2007a). Når foreldrene og skolen samarbeider godt, vil dette kunne avgjøre en forskjell for elevene både faglig og sosialt. Dette betyr at skolen må interessere seg for de verdier hjemmene representerer, og sammen må de kommunisere om hva både skole og hjem anser for viktige verdier som barn og unge skal forholde seg til. Måten verdiene blir omsatt i praktisk handling er viktig å kommunisere, både i forhold til hvilke kunnskaper,

atferd og sosiale ferdigheter foreldre og skole ønsker at barn og unge skal vise. Både lærere og foreldre foretar ubevisste og bevisste valg i forhold til ønske og mål om å oppdra barn og unge best. Dette kan gjelde bruk av «*ros, oppmuntring, kritikk, formaninger og lignende*» (op.cit.:18). Det er viktig at foreldre og lærere samarbeider om dette, slik at de kan opptre så forutsigbart som mulig. Når verdier i hjemmet og på skolen er mest mulig like, gir det trygghet for elevene (op.cit.).

Både foreldre og skole påvirker og oppdrar barn og unge til enhver tid gjennom de mange bevisste og ubevisste valg som tas i forhold til hva barn og unge skal lære. I verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke* skal verdiarbeidet være målrettet. Foreldresamarbeidet vil i denne sammenhengen være selvsagt. Kapittel 3 vektlegger dette samarbeidet som en del av de organisatoriske forutsetningene for en god implementering.

## 4.2 Etikk, moral og verdier i *Skal – skal ikke*

Når lærere og foreldre samarbeider om oppdragelse, sosialisering og undervisning, vil en refleksjon rundt de grunnleggende begrepene etikk, moral og verdier kunne klargjøre hva de ulike valg innebærer for den enkelte og for fellesskapet. Etikk, moral og verdier er alle begreper som handler om hvordan mennesker skal leve for å kunne ha så gode liv som mulig, de reiser spørsmål rundt både individperspektivet og fellesskapet, og om retning for framtiden. Når gode valg skal tas, er det gjerne valg som er forbundet med moral. Moral har med omsorg, rettferdighet og rettmessighet å gjøre, og gode valg vil enkelt forklart være valg som bidrar til noe positivt for både en selv og andre (Syse, 2005). Etikken, som er refleksjon eller læren om moralen, gir ulike perspektiver på hva moralsk gode valg innebærer. Pliktetikken viser til rettigheter, plikter og regler som skal hjelpe mennesker til riktige handlinger, mens konsekvensetikken måler i hvilken grad handlingene skaper gode konsekvenser for de som blir berørt av handlingene (op.cit.). En tredje tilnærming til etikk, er dydsetikken eller holdningsetikken. Dydsetikken handler om hvem vi er, ikke hva vi gjør. Disse tre etiske tilnærmingene utfyller hverandre.

Når barn og unge skal «... utvikle vilje og evne til å ta gode valg» (Bergem & Vetvik, 2005:16), kan det argumenteres for at det ligger et implisitt ønske

om at de skal vise omsorg for andre og handle i tråd med lover og regler, og at de skal kjenne til viktige moralnormer i samfunnet. Det at barn og unge skal oppdras til å ikke bryte moralnormene i samfunnet, kan forstås som det å ikke lyve, ikke stjele eller skade andre (Syse, 2005). De skal vite at de ikke skal gjøre dette. Men det å vite er ikke tilstrekkelig i denne sammenhengen. Det finnes ikke regler for alle tenkelige situasjoner og valg, og det ville være utenkelig å måtte stoppe opp og vurdere fordeler og ulemper ved alle avgjørelser. Det Syse her påpeker, er at kunnskap og handling ikke nødvendigvis henger sammen. Emosjonelle forhold er blant annet viktige for hvilke valg den enkelte tar. Det er sannsynlig at de fleste ønsker at normene og reglene skal bli en integrert del av barn og unges personlighet, at det skal føles unaturlig å for eksempel lyve eller slå. Når moral blir en integrert del av mennesket, vil det handle i tråd med det som gir et godt liv for seg selv og andre (op.cit.). Dette medfører at når moralske valg skal tas, er det valg som tas på grunnlag av visse kvaliteter i personen. Disse kvalitetene, som blir en del av personligheten, gjør at valgene man tar «... *blir en helt naturlig del av den man er*» (Syse, 2005).

Når det her er argumentert for at moralske valg skal være en integrert del i mennesket, er dette gjort ut fra Syses tolkning av *Skal – skal ikke*, slik han forstår verdier, og der hans forforståelse ligger til grunn (op.cit.). Men ved å undersøke både grunnlagsnotatet, brosjyren og artikkelen til prosjektlederen i den samme boka, er det vanskelig å finne hvilke verdier *Skal – skal ikke* eksplisitt vektlegger. Ut fra min vurdering, kan det se ut til at verdi- og utviklingsnettverket, gjennom å slå fast at «*Nettverkets grunnidé er at den gode praksis kommer som resultat av initiativ, engasjement og lokal kompetanse*», overlater til de lokale aktører å bestemme hvilke verdier *Skal – skal ikke* skal representere (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007). Dette viser at *Skal – skal ikke* har stor tillit til og tro på lokale krefter, og at de ikke ønsker å detaljstyre verdiarbeidet. Det sentrale spørsmålet blir da: Er de enkelte prosjektene eksplisitte og tydelige på hvilke verdier de ønsker å overføre til barn og unge? I så fall, hvilke verdier ønsker de lokale kreftene å overføre til eller påvirke barn og unge med?

## 5. METODE

Design, metode og generell vitenskapsfilosofi henger nøye sammen (Fuglseth & Skogen, 2006:257). Vitenskapsfilosofi, eller refleksjon over vitenskapelig kunnskap og aktivitet, gir innsikt i de forutsetningene kunnskapen bygger på. I den opprinnelige greske betydningen betydde begrepet metode «*et veivalg som fører til målet*» (Kvale, 1997:20). Ulike vitenskapsfilosofiske perspektiv og valg av metode vil kunne gi ulike kunnskaper om verden (Gilje & Grimen, 1993:17-21).

I denne undersøkelsen vil metoder som blir brukt til datainnsamlingen være valgt ut fra et vitenskapsfilosofisk perspektiv der humanismen er vektlagt. Hermeneutikk regnes som en vitenskapsfilosofisk retning innenfor humaniorafagene, og er det vitenskapelige perspektivet denne undersøkelsen tar utgangspunkt i.

### 5.1 Kvalitative forskningsmetoder

Undersøkelsen er forankret i hermeneutisk tradisjon, og tilnærmingen er bruk av kvalitative metoder. Ved å benytte kvalitative metoder kan en dypere forståelse av aktørenes begrunnelser og intensjoner oppnås. Aktørenes stemmer vil bli hørt, og forskeren kan forfølge interessante utsagn eller korrigere misforståelser (Thagaard, 2003:84-85). Dessuten er denne undersøkelsen et oppdrag der Utdanningsdirektoratet ønsket en vurdering av *Skal – skal ikke* i fem skoler. Å undersøke fem skoler kvantitativt ville ha vært vanskelig.

Når jeg velger å bruke kvalitative metoder, er det for å komme tett inn på aktørene og for å ha muligheten til å korrigere og forfølge viktige «spor». Dette stiller imidlertid store krav til begrepsoperasjonaliseringen, som jeg har beskrevet senere i oppgaven. Casestudiet vil kunne få fram det subjektive perspektiv, der aktørenes forståelse og selvforståelse, -følelse, tanke og handling kommer til syne (Fog, 2004:119). I analyse av funn stiller dette krav til forskeren. I følge Myklebust er det ulike former for casestudier. Denne undersøkelsen vil passe til Myklebusts beskrivelse av en instrumentell casestudie. Målet er å «... undersøke eit bestemt kasus for å få innsikt i ei problemstilling eller for å utvikle teori» (Myklebust, 2002:426).

## 5.2 Utvalg og gjennomføring

Dataene skal i analysedelen gi svar på problemstillingen der formålet er å undersøke implementering og operasjonalisering av verdibegrep i 5 skoler som deltar i *Skal – skal ikke*s verdi- og utviklingsnettverk. Data-innsamlingsperioden var intensiv. Skolene lå spredt over store avstander, og dette innebar mange reiser med buss, tog og fly. Jeg startet datainnsamling på den første skolen den 15.01.2008, og avsluttet datainnsamlingen den 04.02.2008.

Fig. 5.2.:1 Datamateriell:

	<b>Skole A</b>	<b>Skole B</b>	<b>Skole C</b>	<b>Skole D</b>	<b>Skole E</b>
<b>Intervju av rektor:</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Gruppeintervju av lærere:</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Observasjon av prosjektmøte/ personalmøte:</b>	Prosjekt-møte	Prosjekt-møte	Personealmøte	Prosjekt-møte	Prosjektmøte



<b>Deltakere i møtene:</b>	Rektor, lærer og førskolelærere	Rektor, lærere, 2 foreldrerepresentanter, 3 elevrepresentanter	Rektor, alle lærere samt leder for SFO	Rektor og ansatte fra barnehage og skole	Rektor, samt ansatte i skole og tverrfaglig team: Helse-søster, barnevern, SANA, oppvekstsenter, kriminalforebyggende team, barnehage, sosillærer, SFO (og teamleder 1.-4.), teamleder 5.-7.
<b>Antall: (omtrent)</b>	3	8-10	Hele lærerkollegiet	Ca. 6	Ca. 10
<b>Dokumentanalyse:</b>	Ja	Nei	Ja	Nei	Nei

Ledelsen i *Skal – skal ikke* valgte ut skolene til denne undersøkelsen, og i møte med Utdanningsdirektoratet ble det presisert at dette er skoler med noe forskjellig fokus i prosjektet, og at det er gjennomsnittsskoler med tanke på innsats og resultater. Dette er ikke dokumenterte opplysninger, og mitt utgangspunkt er derfor at dette kan jeg ikke vite noe om. De øvrige informanter ble valgt ut av skolene selv. Det kan tenkes at de lærerne som ble valgt ut, er de som er mest interessert eller delaktige i prosjektet. På grunnlag av dette kan det sies at denne undersøkelsens svakhet er nettopp utvalget. Det kan tenkes at utvalget ikke er representativt for helheten, og at resultatet ville ha blitt et annet hvis andre skoler eller lærere hadde blitt valgt.

De kvalitative metodene som er brukt er halvstrukturerte intervju med 5 skoleledere, som fungerte som en mellomting mellom samtale og intervju, halvstrukturerte gruppeintervju med 5 grupper på 3-5 lærere, observasjon

av 5 prosjektmøter og dokumentanalyse av hva lærerne selv skriver de har arbeidet med i klassene når det gjelder tema og oppgaver knyttet til prosjektet i løpet av de siste 14 dagene før intervjuet fant sted. Metodene er tenkt å skulle utfylle hverandre.

For meg som forsker var de fem skolene i undersøkelsen ukjente skoler. Det å komme som en fremmed kan være en god måte å oppnå kunnskap om andre på. Ved å være en fremmed har man en objektivitet som medlemmer av kulturen ikke har, og man kan dermed oppdage fenomener som de andre tar for gitt (Hammersley & Atkinson, 1996:38). Men som fremmed kan man også være så utenforstående til den kulturen som råder at man dermed tolker på feil grunnlag.

Ettersom jeg er lærerutdannet og har arbeidet som lærer, er skolemiljø og undervisning kjente fenomener for meg selv om jeg ikke kjente til disse konkrete skolene. I denne sammenheng kom jeg derfor som en fremmed, men var allikevel kjent med deler av kulturen.

I observasjon og intervjusituasjonen er forskerens rolle av stor betydning, både når det gjelder den metodologiske dimensjonen ved forskningen, og når det gjelder tolkning av funn (Kvale, 1997:62) (Vedeler, 2000:16). Forskeren definerer tema for den faglige konversasjonen i intervjuet, og forskeren kontrollerer situasjonen (Kvale, 1997:21). I observasjonssituasjoner er forskeren aldri usynlig, men vil via sitt nærvær alltid påvirke omgivelsene. Når forskeren tolker sine funn, skjer det ut fra egne forutsetninger. Forskeren er, som også aktørene er det, påvirket av sin egen forforståelse slik det er forklart i hermeneutisk vitenskapsfilosofi. Jette Fog (2004) skriver at forskeren må vende blikket mot fortolkningen, mot seg selv som forsker, for å se på egne analytiske redskaper med kritisk blikk.

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å være kritisk til egen forskning ved å la oppgaven være så gjennomskinnelig som mulig, det vil si at bruk av teori, valg av metoder, utarbeidelse av materiell og tolkninger er beskrevet nøye. Utfordringene har vært mange, og særlig knyttet til observasjonene. Jeg var ikke forberedt på at prosjektmøtene var så forskjellige, både med hensyn til form og innhold, og jeg strevde i etterkant med å kunne tolke hva det egentlig var jeg så. Dette resulterte i både induktiv og deduktiv tilnærming.

### 5.3 Hermeneutisk vitenskapsfilosofi

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst, og kommer fra gresk (Gilje & Grimen, 1993:143). Utgangspunktet var å finne fram til metoderegler for hvordan man skulle kunne tolke tekstmateriale i Bibelen og antikke overleverte tekster. Religionsfilosof Friedrich Schleiermacher (1768-1834) utviklet hermeneutikken videre til å gjelde psykologisk fortolkning. Ved å se sammenhengen mellom teksten og det kulturelle og historiske som personen bak teksten virket i, kunne man få en dypere forståelse (Kleven, 2002).

Når ny forståelse dannes, kommer man aldri tilbake til samme utgangspunkt. En dynamisk prosess med stadig vekselvirkning mellom helhet og del påvirker det som oppleves som meningsfullt, og det meningsfulle vil være relatert til konteksten.

Men hva som er meningsfullt for den enkelte, er relatert til de forutsetninger man har for å oppleve fenomener som meningsfylte, og dette kan ikke velges. Poppers begrep *forventningshorisonter* ligner på begrepet *forforståelse*. Han viser til at våre observasjoner knyttes til forventninger, som sammen med bakgrunnskunnskap danner en forventningshorisont. Ifølge Popper går teori og forventning forut for observasjonen, og disse kan opptre både bevisst og ubevisst for forskeren. Forskeren er dermed ikke nøytral, men bærer med seg sin forforståelse (Gilje & Grimen, 1993:71-75).

Den forforståelsen skoleledere, lærere, foreldre og elever bærer med seg, vil være en forutsetning for hva de kan forstå eller ikke. Hvordan skolelederne sørger for å bygge på lærernes forforståelse i kompetanseutvikling, vil kunne avgjøre om de får eierforhold til prosjektet eller ikke. Når prosjektskolene skal samarbeide med foreldrene om verdier i skolen, vil det kunne avgjøre samarbeidet om skole og hjem har samme forforståelse, eller om det tas hensyn til at de eventuelt ikke har det.

Som forsker vil også jeg bære med meg min forforståelse, og vil måtte forsøke å ta hensyn til det i denne undersøkelsen slik at ikke forforståelsen leder meg som forsker til å legge mine verdier og holdninger til grunn for de funn som måtte finnes.

Men forforståelsen er også nyttig. Kleven viser til at uten forforståelsen, vil det være umulig å forstå noe som helst. Forforståelsen er en nødvendig brubygger mellom mennesket og omgivelsene, iberegnet andre mennesker (Kleven, 2002:43).

## 5.4 Kvalitative forskningsintervjuer

I undersøkelsen ville jeg gjennom intervju søke å få fatt i hvilke implementeringsstrategier skolen har vektlagt, og få innsikt og forståelse i hvordan lærerne og skolelederne oppfatter og iverksetter læreplanen.

### 5.4.1 Kvalitativt intervju av rektorer

Da denne undersøkelsen ble planlagt, var det ikke tenkt at skolelederne skulle intervjues. Etter møte med prosjektledelsen i *Skal - skal ikke* ble spørsmålet diskutert. Selv om det er lærerne som utfører læreplanarbeidet i klassene, og lærernes tilslutning og motivasjon er helt avgjørende for om det oppnås suksess, er ledelsen viktig. På dette grunnlaget ble den opprinnelige planen revidert, rektorene skulle med i undersøkelsen. Rektorene på den enkelte skole ble intervjuet i semistrukturerte intervju, som nærmest fungerte som samtaler mellom to parter. Jeg noterte en del under intervjuet, men skrev også ned samtalen med en gang etterpå.

### 5.4.2 Kvalitativt gruppeintervju av lærere

For å kunne forfølge meningsinnholdet til informantene, dra nytte av interaksjonen mellom informantene, det at de samhandler i relasjon til hverandre, og for å få innsikt i den konteksten de samhandler i, ble semistrukturert gruppeintervju valgt i forhold til å innhente data fra lærerne (Holter & Kalleberg, 1996:153-154).

En pilotundersøkelse ble tidlig foretatt, og en del spørsmål korrigerert i etterkant. Pilotundersøkelsen gav imidlertid tro på at de fleste spørsmålene var relevante, og egen selvtillit ble styrket slik at jeg etter hvert kunne fokusere på informanten og ikke meg selv som intervjuer.

5 grupper med 3-5 lærere ble intervjuet, til sammen 5 gruppeintervju med i alt 23 personer. Kvale sier: *«Intervju så mange personer som er nødvendig*

*for å finne ut det du trenger å vite»* (Kvale, 1997:58). Ettersom jeg fikk tildelt 5 skoler av oppdragsgiver, var dette gitt på forhånd. Planen var at ved interaksjon mellom lærerne, kunne problemstillingen utløse tanker og erfaringer som gav best mulig innsikt for meg som forsker. Jeg hadde på forhånd ønsket 5 lærere ved hver skole, men på grunn av fravær kunne ikke alle møte.

Gruppeintervju passer ifølge Thagaard best når medlemmene er noenlunde samkjørte. Medlemmene kan følge opp hverandres synspunkter og svar, og utdype de temaene som tas opp (Thagaard, 2003:85). Deres felles anliggende gjør at de setter det hele inn i en kollektiv meningsammenheng (Holter & Kalleberg, 1996:149). I et arbeidsfellesskap på skoler der et felles verdiprojekt er tema for intervju, er det sannsynlig at medlemmene er samkjørte. Når medlemmene har et felles grunnlag, en sammenfallende profesjonsteori, kan de korrigere hverandre slik at tilbakemeldingene antageligvis blir ærlige, de validerer hverandre.

For å sørge for at intervjuene ikke gikk ut av kontroll hadde jeg øvet på å intervju. Intervjuguiden var godt forberedt og systematisert i temaer, og jeg hadde god kontroll på hvilke tema og spørsmål jeg ønsket svar på. Dette gjorde at jeg kunne frigjøre meg fra manuset. I tillegg var jeg godt kjent med skole og skolekultur, noe som gjorde at jeg lett forstod hva informantene snakket om.

Et gruppeintervju kan imidlertid bli kaotisk og vanskelig å analysere i ettertid (Kvale, 1997:58). Ettersom jeg som intervjuer reiste langt for å foreta datainnsamlingen, hadde jeg ikke mulighet for å benytte sekretær i intervjusituasjonen. Jeg brukte diktafon, slik at jeg som forsker kunne kommunisere med informantene uten samtidig å notere ned det de sa. Diktafonen gjorde at jeg fikk med alle stemmer, også pauser, stemmeleie og tonefall. Ulempene ved å bruke diktafon var at de ulike stemmene lett kunne overlappet hverandre, noen mumlet, og det var også ulike dialekter.

På grunn av arbeidsmengden, valgte jeg å la noen andre transkribere intervjuene. En transkripsjon er en kunstig konstruksjon fra kommunikasjon til skriftlig tekst (Kvale, 1997). De som transkriberte intervjuene i denne undersøkelsen, fikk klare nedskrivingsinstruksjoner på forhånd. Dessuten

valgte de å være to om arbeidet, slik at de kunne korrigere hverandre og høre igjennom intervjuet på nytt der de var i tvil.

Faglitteraturen påpeker asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informanter (Fog, 2004) (Kvale, 1997:31). Det er intervjueren som definerer spørsmålene, og informantene kan føle seg som objekter. Bruk av diktafon kan forsterke denne opplevelsen. Ved at informantene var i overtall i gruppeintervjuene, samtalen foregikk i deres vante omgivelser, og jeg var utdannet lærer på lik linje med dem, ble intervjusamtalene «ufarlige». Det induktive ved metoden ble forsterket da jeg som forsker fikk tilgang til informasjon i en setting der deltakere i stor grad definerte diskusjonen selv. I intervjuene med rektorene var maktforholdet også uproblematisk. Rektorer er ledere, og trent til å mestre faglige samtaler.

#### 5.4.3 Begrepsoperasjonalisering av kvalitative intervju

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av begrepsdrøftninger med problemstillingen og aktuell teori. Undersøkelsen bygger på forskningsbasert kunnskap om hva skolen bør vektlegge for å lykkes med implementering av nye tiltak, og er beskrevet i kapittel 3. (Bogsnes Larsen et al., 2006). Intervjuguiden er delt inn i kategorier som er definert ut fra Nordahls implementerings- og endringsmodell som er vist i det samme kapitlet. Disse kategoriene har undergrupper, som samsvarer med det teorigrunnlaget som er omtalt. Rektorene ble intervjuet ut fra de fleste av spørsmålene i intervjuguiden.

Kategoriene som anvendes i intervjuguiden er utviklet fra implementerings- og læreplanteori:

- Prioriteringer
- Utvikling av felles forståelse og samarbeid (skolekultur, eierforhold)
- Tilpasning til lokal kontekst
- Opplæring og kompetanseutvikling
- Forpliktelse og integritet
- Veiledning knyttet til alle områdene
- Endringer i praksis

I intervjuguiden er problemstillingen operasjonalisert, slik at det skal være mulig å belyse den ut fra en teoretisk ramme (Fuglseth & Skogen, 2006:125). Men ved operasjonalisering kan begreper bli uriktige, og uten å ha mulighet for korreksjon eller forklaringer kan resultatet bli at man måler noe annet enn det som er planlagt. Ettersom de kvalitative intervjuene var halvstrukturerte, var korreksjoner, spørsmål og oppfølging av interessante utsagn viktig for å unngå dette.

## 5.5 Kvalitativ observasjonsforskning

Observasjon som metode for datainnsamling ble valgt som supplement til intervjuene (Vedeler, 2000:14). Observasjon brukes gjerne som datainnsamlingsmetode i casestudier og ofte i tillegg til andre metoder (Fuglseth & Skogen, 2006:55). Observasjon kan gi observatøren mulighet til å se fenomener som ellers ville blitt oversett, og er en metode som kan «*gi innsikt i det virkelige livet i den virkelige verden*» (Vedeler, 2000:16).

For å besvare problemstillingen best mulig ut fra teori og empiri, og fordi jeg hadde begrenset tid til å oppholde meg i de respektive skoler, valgte jeg å observere ett prosjektmøte ved hver skole og benytte et strukturert skjema for observasjonsnotater. Jeg tok rollen som fullstendig uavhengig observatør i disse møtene (Vedeler, 2000:17). Mitt nærvær som observatør var imidlertid merkbart, og påvirket dermed observasjonssituasjonen. «*Som observatør i et forskningsprosjekt kan man ikke unngå å være kjent i miljøet og bli tatt i betraktning av deltakerne*» (op.cit.:18). Selv om strukturert observasjon ofte har en kvantitativ tilnærming (Vedeler, 2000), vil allikevel en åpen holdning gjøre at observasjon egner seg godt i kausstudier (Fuglseth & Skogen, 2006). Mine observasjoner var strukturerte, men allikevel åpne og fleksible i formen, og regnes derfor i helhet som kvalitative.

### 5.5.1 Begrepsoperasjonalisering av kvalitativ observasjon

Gjennom observasjon av kommunikasjonen i prosjektmøtene, i rollen som fullstendig observatør, forsøkte jeg å få innsikt og forståelse i problemstillingen. I kommunikative sammenhenger vil det alltid foregå en ikke-verbal kommunikasjon som forteller mye om den sosiale konteksten og relasjonene mellom aktørene (op.cit.). Denne analysen vil inneholde både

verbal og ikke- verbal kommunikasjon, fordi det til sammen gir viktig informasjon.

Observasjonsskjemaet består av kategorier som er en del av intervjuguiden, og er ment å skulle kunne supplere data fra de andre undersøkelsesmetodene. Kategoriene med undergrupper er utviklet fra Goodlads læreplanteoretiske begreper og implementeringsstrategi.

Dette er hovedkategoriene:

- Prioriteringer
- Utvikling av felles forståelse og samarbeid

## 5.6 Dokumentanalyse

For å bidra til innsikt og forståelse for hvordan lærere oppfatter – og dermed iverksetter – læreplanen, skulle lærerne levere inn et dokument der de beskrev hva de hadde arbeidet med de 14 siste dagene i klassen i tilknytning til prosjektet.

En kvalitativ innholdsanalyse kan gi innblikk i hvilke argumenter, standpunkter, holdninger og verdier som er sentrale i de ulike tekster (Holter & Kalleberg, 1996:79). Disse tekstene vil vise hva lærerne faktisk har gjort av pedagogisk arbeid knyttet til prosjektet.

Det som via dokumentene blir tolket inn i den iverksatte læreplanen, viser om eller i hvilken grad prosjektet er implementert på elevplan i skolen. Til datainnsamlingen ble det ikke foretatt noen begrepsoperasjonalisering, da dette ikke var hensiktsmessig. Dataene leses direkte ut av dokumentene, og settes i sammenheng med teori om feltet og med *Skal – skal ikke*s verdigrunnlag.

## 5.7 Triangulering

I denne undersøkelsen er ulike kvalitative metoder benyttet for å kunne samle inn ulike data som til sammen skal kunne gi god innsikt og forståelse



i forskningsspørsmålet. «Triangulering innebærer at man sjekker validiteten i resultatene og/eller observasjonsdataene ved å kryssjekke med andre datakilder» (Vedeler, 2000:115).

Figur 5.7.1: Områder som undersøkes i analysen, teorigrunnlag:

	<b>Områder som undersøkes:</b>	<b>Teorigrunnlag:</b>
<b>Intervju av rektor:</b>	Organisatoriske forutsetninger	Implementering/Læreplan
	Selve gjennomføringens verdigrunnlag	Læreplan, Goodlad Implementering <i>Skal – skal ikke</i>
<b>Gruppeintervju av lærere:</b>	Årsak til deltakelse	Læreplan, Goodlad Implementering
	Opplæring og kompetanseutvikling	<i>Skal – skal ikke</i> /Læreplan/ Implementering
	Oppfattet læreplan	Læreplan, Goodlad
<b>Observasjon av prosjektmøte:</b>	Prioriteringer	<i>Skal – skal ikke</i> / Læreplan/Implementering
	Utvikling av felles forståelse	Læreplan, Goodlad/ Implementering
<b>Dokumentanalyse:</b>	Iverksatt læreplan	Læreplan, Goodlad

Ved å benytte ulike metoder kan forskeren utnytte styrken ved hver metode, og minimalisere svakhetene. Båndene mellom begreper og fenomener blir kontrollert opp mot andre metoder, og problemstillingen kan bli besvart på en fyldigere måte. Triangulering kan gi ulike data, og dette krever at forskeren må være bevisst på at ulike data kan være nyttig tilleggsinformasjon og ikke en ulempe (Vedeler, 2000:115-117). Etersom mine innsamlede data er innhentet på ulike nivåer ved den enkelte skole, er dette viktige perspektiver å forholde seg til i denne undersøkelsen.

Det å beherske flere datainnsamlingsmetoder er krevende, og skjevheter i måleinstrumentene kan også forårsake forskjeller. Ved en god begrepsoperasjonalisering vil feilkilder kunne reduseres, og undersøkelsen bli troverdig. «En hovedstyrke ved casedesign er bruken av multiple dokumentasjonskilder,

*men det vil alltid være begrensninger for den enkelte forsker og det enkelte prosjekt» (Fuglseth & Skogen, 2006:62).*

Begrensningene i denne undersøkelsen vil være det at jeg var én person som gjennomførte all datainnsamlingen. Hvis jeg hadde hatt sekretær eller en medhjelper i intervjusituasjonen, kunne vi ha delt på oppgavene. Hadde jeg foretatt løpende observasjon, eller filmet lærernes verdiarbeid i klassene, ville dette ha kunnet gi mer detaljerte data, men på et annet nivå. For å gjøre trianguleringen overkommelig, valgte jeg strukturert observasjon som en av metodene, og å la andre transkribere gruppeintervjuene. Det at begrepsoperasjonaliseringen har mange likhetstrekk i intervju og observasjon, gjorde at forarbeidet kunne bli gjennomført på den tiden jeg hadde til rådighet, dessuten kunne analysen av data fra disse to metodene sammenlignes uten store omarbeidelser av datamaterialet.

I en casestudie er grundighet og systematikk, både i planlegging og gjennomføring, av stor betydning for resultatet (op.cit.). Ettersom jeg hadde liten erfaring i å intervju, var øving samt pilotintervjuet viktige forberedelser. Bruk av observasjonsskjemaet krevde også forberedelser. Med andre ord: Kvaliteten på forskningshåndverket ble sannsynligvis forbedret gjennom utprøving og øvelse.

Målet ved trianguleringen var at til sammen skulle de ulike kvalitative innfallsvinklene gi en dypere innsikt og forståelse i forskningsspørsmålet. *«Triangulering: Et bidrag til å bedre validitet» (Vedeler, 2000:115).*

## 5.8 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

I samfunnsvitenskap er verifisering av kunnskap ofte diskutert i forbindelse med validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale, 1997:158).

### 5.8.1 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og innebærer i vid forståelse hvilken grad en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke. I snever forståelse av validitetsbegrepet begrenses begrepet til å gjelde målinger, og passer da inn i en positivistisk tilnærming (Kvale, 1997:165). Ettersom undersøkelsen bygger

på casestudie forankret i en hermeneutisk humanistisk forskningstradisjon, gjelder den vide definisjonen her. Dette innebærer at gyldigheten må sikres på andre måter enn ved kvantitative målinger.

### *Begrepsvaliditet*

Da intervjuene og observasjonene i denne undersøkelsen skulle gjennomføres, var det avgjørende at begrepsoperasjonaliseringen var gjennomført slik at det var samsvar mellom den teoretiske definisjonen av begrepet og den operasjonelle definisjonen slik den ble framstilt i problemstillingen. At det er samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling, tyder på god begrepsvaliditet (Kleven, 2002:122).

Ved utforming av observasjonsskjemaet var de samme begrepene som i intervjuguiden operasjonalisert, men nå var de operasjonalisert for å kunne observeres, ikke kommuniseres. At de samme begrepene skulle operasjonaliseres til to ulike datainnsamlingsituasjoner, innebar en mulighet for validitetstrussel i form av målingsfeil.

Om begreper er gyldige eller ikke, henger sammen med hva de er gyldige i forhold til (op.cit.:133). Begrepene i denne undersøkelsen skulle være gyldige i forhold til problemstillingen, noe Kleven kaller innholdsvaliditet (op.cit.). Innholdsvaliditet er et aspekt ved begrepsvaliditet. Gjennom rasjonale vurderinger og empirisk data kan begrepsvaliditeten vurderes. Rasjonale vurderinger innebærer en vurdering av om de fenomenene som registreres gjennom måleinstrumentet er representative for begrepet. Er for eksempel de spørsmålene som jeg stiller i undersøkelsen om implementering av læreplaner representative med hva som legges i begrepet implementering? Når begrepsvaliditeten også bør vurderes i forhold til empiriske data, betyr det grovt sett å undersøke om det operasjonaliserte begrep reagerer slik det teoretisk forventes (op.cit.:135). I denne undersøkelsen er begrepene operasjonalisert ut fra teori tilknyttet problemstillingen.

### 5.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og forskningsresultater som har god reliabilitet, er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (op.cit.:124). Det å forhindre målingsfeil er ifølge Kleven vanskelig ettersom de fleste begrep ikke egentlig er målbare (op.cit.:123). Men ved gjennomsiktighet i hele prosessen

kan leseren selv vurdere forskerens subjektive påvirkning, tolkninger som er gjort og valg som er tatt (Fog, 2004:186-187). Dermed blir eventuelle målingsfeil synliggjort, og kunnskapsproduksjonen kan kvalitetskontrolleres i alle stadier av undersøkelsen (Kvale, 1997:164). Dette er oppriktig forsøkt gjort i denne undersøkelsen.

I hvilken grad de slutninger man trekker ut av datamaterialet i en undersøkelse er korrekte, avhenger av hele prosessen fra planlegging av forskningsdesign til metodevalg og gjennomføring (Vedeler, 2000:124-125). Med korrekt menes her ikke at kunnskapen stemmer overens med den objektive verden. Kunnskapen som hermeneutisk forskningstradisjon etterspør, omhandler fenomenets eller utsagnets konsistens eller indre logikk. Innenfor filosofien kalles dette sannhetskriteriet koherens.

I denne oppgaven har jeg drøftet og belyst:

- teori og empiri som er lagt til grunn,
- begrepsoperasjonalisering av problemstillingen,
- valg av forskningsdesign og metoder,
- analyser og tolkning av funn og
- utarbeidelse av materiell.

Når det gjelder innhenting av data, er begrepsoperasjonaliseringen sentral med tanke på validitet og reliabilitet. Sammenheng mellom teori og begrep vil være avgjørende. I intervjusituasjonen kunne jeg som forsker spørre informantene når noe var uklart, og finne ut av om vi snakket om de samme begrepene. I observasjonsforskning er det annerledes. Her skal subjektive opplevelser fanges opp ved hjelp av forskerens fortolkninger (op.cit.:140). I denne undersøkelsen vil reliabiliteten i observasjonsundersøkelsene styrkes ved kunnskapsinnhenting fra andre metoder.

### 5.8.3 Generaliserbarhet, ytre validitet

Myklebust bruker begrepet ekstern validitet og generalisering der Kleven bruker begrepet ytre validitet (Myklebust, 2002). Kleven definerer begrepet som gyldighetsområde (Kleven, 2002:160).

For å kunne vurdere generaliserbarhet ved kvalitative undersøkelser, nevner Kvale flere typer generaliseringer (Kvale, 1997). Den analytiske generaliseringen lar leserne selv bedømme generaliseringens holdbarhet ved at bevisene blir spesifisert og argumentene eksplisitte, og innebærer at forskningsresultatenes gyldighetsområde kan bli utvidet, at forskningsresultatene blir overført til en annen situasjon eller til andre personer eller grupper (Kleven, 2002:161). Det er imidlertid knyttet stor usikkerhet til dette, og usikkerheten gjelder med dette også forskningsresultatenes generaliserbarhet i denne oppgaven.

Dette en induktiv instrumentell casestudie. Hensikten er å få innsikt i en problemstilling eller å utvikle teori. Hvordan jeg som forsker forvalter alle stadier i undersøkelsen, vil være avgjørende for graden av innsikt i problemstillingen. Hvis jeg som forsker har vært en dyktig håndverker, er alle trinn i undersøkelsen godt ivaretatt, og forskningsspørsmålet blitt besvart. «*Valideringen avhenger da av forskerens håndverksmessige dyktighet*» (Kvale, 1997:166).

## 5.9 Etikk

Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning er som vist avhengig av mange faktorer. Forskerens evne til å ta både forskningen og leseren på alvor ved å gjøre hele undersøkelsen gjennomskinnelig er påpekt. Forskeren er imidlertid vitenskapelig ansvarlig. Hun skal være uavhengig i forskningssituasjonen (Kvale, 1997:69). Jeg hadde ingen tilknytning til verken *Skal – skal ikke*, Utdanningsdirektoratet eller de enkelte skoler da denne undersøkelsen ble gjennomført, og mener det var et viktig utgangspunkt i en undersøkelse som omhandler et verdiprojekt.

I forhold til den etiske siden ved en undersøkelse, vil vurderinger måtte tas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1997:65). Kvale viser til tre etiske regler for forskning på mennesker: «*det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*» (op.cit.:66).

Ved et informert samtykke blir intervjupersonene informert om viktige sider ved å delta i undersøkelsen som målsetting for undersøkelsen, hoved-

trekk i prosjektplanen, fordeler og ulemper ved deltakelse, rett til å trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser, og frivillighet (op.cit.:66). For denne undersøkelsen er det søkt Personvernombudet for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og i den forbindelse er samtykket skriftliggjort. Informantene fikk skriftlig informasjon i forkant av undersøkelsen. I tillegg fikk informantene muntlig informasjon og underskrev samtykke rett før gruppeintervjuene ble foretatt.

Konfidensialitet innebærer at personlige data som kan avsløre personers identitet ikke offentliggjøres. Ved å endre navn, bosted, etnisitet og annet som kan avsløre identiteten til personer, sikres konfidensialiteten i forskningen (op.cit.:68). Skal opplysninger offentliggjøres som kan spores tilbake til personen, må samtykke være gitt.

I informasjonsskrivet til informantene i denne undersøkelsen, ble det skriftliggjort at informantene får mulighet til å lese igjennom intervjuene i etterkant og eventuelt rette opp mulige feil hvis de ønsker det. Ingen av informantene har uttrykt ønske om dette i etterkant. Det ble også informert om at data fra intervjuene ikke skal kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Personer og skoler er sikret anonymitet ved at navn og forhold som kan spores tilbake til enkeltpersoner er utelatt eller omskrevet. Skolene har fått fiktive navn i analysedelen. Navnene er Skole A, Skole B, skole C, Skole D og Skole E. Sitater fra enkeltpersoner vil bli benyttet som illustrasjon, og disse vil være korrekt gjengitt. Ettersom det var relativt store forskjeller i dialektene til informantene, er sitatene skrevet på bokmål. Dette er også av hensyn til anonymiseringen.

## 6. ANALYSE AV DATAMATERIALET

Implementering er en kompleks prosess som tar tid, og som krever både langsiktig planlegging og systematisk tilnærming (Bogsnes Larsen et al., 2006). Ved å undersøke hvordan lærerne gjennom den implementering og operasjonalisering som har foregått, oppfatter læreplanen, her forstått som prosjektet *Skal – skal ikke*, vil jeg som forsker kunne få innsikt i og forståelse for de valg de har tatt. Den implementering og operasjonalisering som har foregått, vil være viktig å undersøke sett i forhold til at skolenes prosjekter er en del av et verdi- og utviklingsnettverk til et kristent, ikke offentlig forbund, som har stor tro på og tillit til lokale krefter, og som ikke legger sterke føringer på verken innhold eller metoder. Hvilke verdibegrep disse fem prosjektskolene har implementert og operasjonalisert, vil vise hvilket verdigrunnlag de har lagt til grunn i prosjektet sitt.

Analysene er gjennomført etter ad hoc meningsgenerering. Dette innebærer at det ikke er brukt noen standardmetode i analysen, men at flere metoder til sammen danner analysegrunnlaget. Utgangspunktet er en helhetlig vurdering av datamaterialet fra hver innsamlingsmetode, deretter meningsfortetning og kategorisering.

Sitatene i analysen vil stå i kursiv. Tre punkter etter hverandre vil markere at noe av transkripsjonen i sitatet er tatt ut, enten på begynnelsen eller slutten av sitatet. Dette er gjort fordi ikke alt som blir sagt i en sammenheng er relevant for undersøkelsen.

Når jeg bruker begrepet læreplan heretter, mener jeg *Skal – skal ikke*.

## 6.1 Intervju av rektorer

De fem rektorene ble spurt om hvilke organisatoriske forutsetninger de hadde lagt vekt på for å implementere prosjektet i skolen. De ble også spurt om hvilke konkrete tiltak de hadde prioritert i forbindelse med selve gjennomføringen.

### 6.1.1 Implementering

#### *Organisatoriske forutsetninger*

Alle de fem rektorene hadde nedsatt prosjektgrupper som de hadde delegert ansvar til. Disse gruppene var ulikt sammensatt, og rektorene ledet de fleste gruppene. Bare rektor på skole A hadde avsatt fast samarbeidstid til denne gruppa hver uke, men de andre sa at de allikevel prioriterte prosjektet.

Men skole A, C og E var ved oppstarten av prosjektet også tilknyttet andre tiltak, program eller prosjekter, og skole B skulle videreføre *Skal – skal ikke* i et annet. Skole D hadde i en viss grad også drevet et annet prosjekt.

Dette viser at disse rektorene hadde foretatt viktige organisatoriske prioriteringer, slik det er forklart i kapittel 3.1.1. Men når flere av skolene også var involvert i andre prosjekt, og de samme personene ofte hadde tilknytning til også disse prosjektene, er dette er viktig funn. Det viser at selv om rektorene i en viss grad hadde avsatt tid til både planlegging og gjennomføring, gjaldt ikke dette bare *Skal – skal ikke*, men samtidig andre prosjekt. Funnet viser at dette kan resultere i uklare oppfatninger om hvilke verdier læreplanen skal vektlegge. Om det kanskje også var en viss videreføring av allerede eksisterende prosjekt, er tenkelig.

Ved oppstart av prosjektet, hadde rektorene på både skole A, B og C vært gjennom en grundig prosess med møter i foreldregruppa, elevgruppa og lærergruppa, og også fellesmøter der skolens verdigrunnlag ble drøftet og vedtatt. Disse tre rektorene fortalte at mentor hadde vært en viktig ressurs og pådriver i denne sammenhengen.

*Mentor ledet det hele.*



*Mentor var aktivt med og utformet trivselsloven i 1. periode. Nå er han mer med i kommunegruppen, - det er der det trengs.*

Dette viser at mentorene i samarbeid med rektorene har sørget for at både foreldre, elever og skole har samarbeidet om å utvikle felles forståelse av verdibegreper. Når det i kapittel 3.1.2 vises til at Kunnskapsløftet (2006) påpeker viktigheten av samarbeid mellom hjem og skole, kan dette sees i sammenheng med det Nordahl (2007a) sier om at det er viktig at verdiene i hjem og skole er så like som mulig. Funnet indikerer at tre av skolene, ved hjelp og støtte av mentor, har tatt et grundig organisatorisk grep ved å forsøke å utvikle et felles verdigrunnlag. De to andre rektorene fortalte at foreldrene mest ble informert, noe som viser at de ikke har vektlagt foreldrenes verdier i utvikling av verdiprojektet.

### *Gjennomføring*

For å skape et eierforhold til prosjektet, hadde de fleste rektorene vektlagt å bruke samarbeidstid i fellesmøter til å kommunisere og planlegge. Også planleggingsdager er brukt. Ingen har drevet systematisk opplæring eller kompetanseheving. Dette funnet viser at dette kan være en svakhet i implementeringen. Hvis lærere skal tenke nytt, må de utvikle kompetanse for å kunne handle i tråd med dette nye. Funnet representerer et særlig viktig område i implementeringsstrategiene, og indikerer at i disse skolene kan det tenkes at lærerne vil oppfatte og iverksette læreplanen ulikt, slik Goodlads begrepssystem forklarer.

Torill Larsen (2005) påpeker viktigheten av at ledelsen både viser retning og sikrer at lærerne får et eierforhold til stoffet. Disse eksemplene viser hva rektorene sa om å vise retning:

*Jeg går tre meter bak og får alle med.*

*Sørge for at alle er tro mot felles vedtak.*

*Prosjektet er tungt forankret i ledelsen for å gi det trøkk.*

Funnene viser at rektorene ikke har felles forståelse av egen rolle. De viser ingen klar bevissthet omkring implementeringstenkning. De er svært ulike

i uttalelsene om hva de vektlegger i framdrift av prosjektet. Dette funnet indikerer at hvem som bestemmer retningen i verdiprojektet, er varierende. Når en rektor «går tre meter bak», kan man spørre hvem som går foran og viser vei?

Rektor på skole C fortalte at de samarbeidet konkret med barnehagen, ungdomsskolen og fotballgruppa. Skole D samarbeidet med barnehagen, som de snart skal dele oppvekstsenter med, og som derfor må oppfattes som samme enhet som skolen. Skole E samarbeidet med ulike fagpersoner i kommunen. Ettersom både skole C og E er med i *Skal – skal ikke* kommuneforankrete lokalsamfunnsprosjekt, er de forpliktet på å samarbeide med lokalsamfunnet. Funnene tyder på at skole E, som i særlig grad retter prosjektet mot flerfaglig samarbeid, i liten grad retter prosjektet mot lokalsamfunnet, bortsett fra med lokalsamfunnets ressurspersoner på ulike fagfelt:

*Kurs og samlinger i regi av Skal – skal ikke; seksuelle overgrep... barn av psykisk syke foreldre... kurs om kjernegrupper...* (kjernegrupper er grupper for barn som har behov for ekstra oppfølging sosialt, og som foregår etter skoletid. Min anm.)

I hvilken grad prosjektet er tilpasset den enkelte skole, kan disse sitatene illustrere:

*Opplæring i «Det er mitt valg» med sertifisering etter endt kurs... og noe opplæring i «Steg for steg»... «A1» er et opplegg... det positive forsterkes... skolen har brukt metodikken i høst. «A1» skolerer klassekontakter og kontaktlærere samtidig.*

*Ideen er hentet fra Statoil...*

*... var med som veileder. Dette la grunnlaget, selv om det var før Skal – skal ikke sin tid.*

Sitatene viser at rektorene har oppfattet læreplanen ulikt, og valgt svært ulike løsninger på sine lokale prosjekter.

Kapittel 1.1 viser også at prosjektlederen i *Skal – skal ikke* vektlegger at alle prosjektene skal være lokalt forankret. Funnet viser at selv om *Skal – skal*

*ikke* vektlegger lokal forankring, er dette fulgt opp i liten grad av ledelsen i skolen. Når Goodlads begrepssystem viser til oppfattet læreplan, kan disse funnene tyde på at rektorene oppfatter læreplanen ulikt, og at de liten grad har lagt vekt på lokal forankring.

### 6.1.2 Selve gjennomføringens verdigrunnlag

Ettersom *Skal – skal ikke*, ikke representerer et prosjekt med fastsatt mål og innhold, står den enkelte skole og rektor relativt fritt til å konstruere sitt eget prosjekt. Dette medfører at lærerne ikke har fått direkte opplæring, men at kurs og opplæring har kommet fra andre. Rektorene viser til ulike løsninger i å skape en felles oppfattelse og iverksettelse av læreplanen. Kapittel 2.2 viser at skillet mellom disse to læreplannivåene er komplisert, og at dette kan medføre konflikter eller hindringer i implementeringen (Gundem, 1990). En samarbeidskultur er en lærende kultur der de ansatte lærer av hverandre (Hargreaves & Fullan, 2003). Hva de lærer, vil være avgjørende for iverksettelsen av prosjektet. Kapittel 1.2 viser til Nygren (2004), som sier at verdier og følelser henger sammen, og at handlingsberedskap utvikles i sosiale sammenhenger og praksisfellesskap. Dette innebærer at selve gjennomføringen av prosjektet både representerer verdier og påvirker verdier. Det blir derfor viktig å undersøke hva rektorene sørger for at de ansatte både oppfatter og iverksetter i forhold til læreplanen.

De fleste rektorene sier at de i tilknytning til *Skal – skal ikke* driver andre prosjekt, tiltak eller program, der det ofte er klare mål, forpliktende opplæring og bestemte metoder. Både skole A og C har utarbeidet metoder og materiell i sammenheng med prosjektene og tiltakene. Hvilke konkrete tiltak, program eller prosjekt den enkelte skole driver i tillegg til *Skal – skal ikke*, er som følger:

- Rektor på skole A forteller at de har samkjørt *Skal – skal ikke* med et annet prosjekt, som de fikk pålegg fra skolesjefen om å gå inn i. Disse to prosjektene drives av samme prosjektgruppe, som utarbeider materiell og inspirerer og informerer de andre lærerne. Prosjektet er «Aggression Replacement Training» (ART), og er basert på sosial læringsteori (Knudsmoen et al., 2006).
- Rektor på skole B sier at de skal avslutte *Skal – skal ikke nå*, og videreføre det til et annet prosjekt: «Positiv atferd, støttende lærings-

miljø og samhandling i skolen» (PALS). Dette tiltaket kan forstås som basert på sosial læringsteori, og er et omfattende og grundig program der målet er å styrke barns sosiale kompetanse og å forebygge og mestre atferdsproblemer i skolen (op.cit.). Rektor sier at de til nå har drevet *Skal – skal ikke* på et overordnet nivå, der samarbeidet med foreldrene har vært sterkt vektlagt. Det andre prosjektet skal være praksisorientert.

- Rektor på skole C viser til at de i 6 år har drevet et folkeskikkprosjekt, og at lærerne i tillegg til *Skal – skal ikke* er forpliktet til å arbeide med enten «Det er mitt valg» eller «Steg for steg» i klassene, og at det er bestemt hvilke trinn som skal arbeide med hva. «Det er mitt valg» regnes gjerne innen humanistisk pedagogikk, mens «Steg for steg» er basert på atferdsterapi (op.cit.). Hvilket teoretisk eller empirisk grunnlag folkeskikkprosjektet har, er for meg uvisst. Rektor vektlegger felles forståelse og forpliktelse, og viser til «A1», som er et opplegg der positiv atferd forsterkes. De bruker blant annet kort som deles ut til elevene for å belønne positiv atferd, men har også kort som gir tilbakemelding på negativ atferd eller språkbruk. De praktiserer også forsterket inspeksjon, der de voksne bruker gule vester med eget navn ute i friminuttene. Skolen viderefører nå prosjektet til andre i lokalsamfunnet.
- Rektor på skole D forteller at noen klasser har arbeidet med «Steg for steg», men at hun ikke tror dette pågår i særlig grad ennå. Denne skolen vektlegger uformelt og relasjonsbyggende samarbeid mellom ansatte i skole og barnehage, og håper det overføres naturlig til barna.
- Rektor på skole E forteller at denne skolen har andre prosjekt, men at disse er rettet mot faglig læring. Disse andre prosjektene er et leseprosjekt: «Fra ord til handling», og «Lærende nettverk», som er et IKT- prosjekt. Skolen har også fått midler av *Skal – skal ikke* til et nytt prosjekt: «Nettvett», som de nå planlegger. Skolen samarbeider her med Redd Barna, men det er skolen som har hovedansvaret. *Skal – skal ikke* på denne skolen er rettet mot enkeltelever og grupper, og prosjektet sees i samarbeid med flere faggrupper i kommunenes hjelpeapparat.

Funnene viser at flere av rektorene støtter seg til andre prosjekt, tiltak eller program i tilknytning til *Skal – skal ikke*. Dette kan indikere at de verdiene

som disse andre tiltakene eller programmene representerer, vil kunne påvirke både rektorenes og lærernes oppfatning av *Skal – skal ikke*.

### 6.1.3 Oppsummering, intervju av rektorer

Ved analyse av de organisatoriske forutsetningene, viser rektorene at de har prioritert å sette ned en prosjektgruppe, og de har på tross av ulike løsninger avsatt tid til denne gruppa. Funnet viser at de fleste skolene også driver andre prosjekt, tiltak eller program, og at det ofte er de samme personene fra skolen som er involvert i flere tiltak. Dette indikerer at uklare oppfatninger om hvilke verdier *Skal – skal ikke* skal vektlegge kan forekomme, og vil kunne avgjøre en forskjell i lærernes oppfatning av læreplanen og hvordan de iverksetter den.

Videre viser funnene at tre skoler har gjennomført et omfattende arbeid med å involvere foreldre og elever i å utvikle felles verdigrunnlag for skolen, og at mentorene har fungert som både inspiratorer og ledere i dette arbeidet. Sett i forhold til det som er vist ovenfor, at andre tiltak drives i tilknytning til *Skal – skal ikke*, kan dette representere en utfordring. Når to skoler kun vektlegger å informere foreldrene, indikerer dette at skolene velger verdigrunnlaget uten å ta særlig hensyn til foreldrenes verdier.

Rektorene hadde ulike oppfatninger av egen rolle i ledelsen av prosjektet. Torill Larsen (2005) påpeker som vist i kapittel 3.1.1 at rektor bør være både administrator og leder. Rektorenes egne uttalelser gav et fragmentert bilde på hva de vektla i framdrift, og funnet indikerer at når ikke rektor leder og viser vei, er det tenkelig at andre tar makten og ledelsen, slik kapittel 2.2.2 forklarer.

Videre viser funnene at selv om *Skal – skal ikke* fra sentralt hold har klar målsetting om lokal forankring, er ikke dette et vektlagt område.

## 6.2 Gruppeintervju av lærere

De fem lærergruppene som ble intervjuet, ble alle spurt om forhold rundt årsak til å delta i prosjektet, opplæring og kompetanseutvikling, og oppfattet læreplan.

### 6.2.1 Årsak til deltakelse

Lærerne ved tre av skolene sier at de følte et behov for verdiprojektet. Dette er ett eksempel på begrunnelse:

*Det var ikke noe bra her, vi måtte gjøre noe med det... stygg språkbruk... det var ett eller annet som begynte å blomstre som vi ikke ville ha... en del mobbing...*

De begrunner behovene med at de ønsket å bedre elevenes sosiale kompetanse, bedre samarbeidet mellom hjem og skole, og å bedre det faglige samarbeidet på tvers av etater i forbindelse med bl.a. psykisk helse. Én lærergruppe hadde uklare årsaker til å delta, mens én lærergruppe ønsket å videreføre prosjektet fra forrige runde, men konkretiserte ikke hvorfor. De uttalte allikevel at de hadde stort behov for det.

Dette funnet viser at de fleste lærerne sier de følte behov for verdiprojektet, og at de hadde relatert det til skolens erfarte verdiutfordringer. Ettersom *Skal – skal ikke*s krav til faglig/tematisk tilnærming og fokus er at de lokale verdiprojektene skal ta utgangspunkt i konkrete og lokalt erfarte verdiutfordringer, slik det er beskrevet i kapittel 1.1, viser funnet at de fleste skolene oppfyller dette kravet. Det ser ikke ut til at lærerne føler at dette er «tredd ned over hodet» på dem, men at de selv har kunnet ta utgangspunkt i skolens behov. Siden *Skal – skal ikke* i stor grad lar den enkelte skole selv definere innhold, mål og metoder i de enkelte prosjekt, er dette forståelig.

I artikkelen *Prinsipper og strategier for implementering* påpekes det at skoler som velger tiltak som står i forhold til hva de ansatte føler de trenger, og som har analysert skolens «readiness», har gode muligheter til å sikre tilslutning fra de ansatte (Bogsnes Larsen et al., 2006). Men skolene har ikke foretatt analyse av hva de har behov for. Dette viser at det behov lærerne snakker om, ikke er dokumentert. Disse sitatene viser hva enkelte lærere svarte videre på spørsmål om behov:

*Det var jo skoleavdelinga som spurte om noen ønsket å være med... vi tenkte... samspill.*

*Seksuelle overgrep. Psykisk helse. Det er tema som må tas opp.*

*Vi fikk nyss om at det var bevilget penger, så nå var det mulig å søke for å bli med. Vi kasta oss litt rundt, jeg visste ingenting om dette her, men okei, det er sikkert bra.*

Funnene viser at selv om lærerne sier de følte behov for prosjektet, er begrunnelsene svært ulike. Dette funnet viser at *Skal – skal ikke* fra sentralt hold ikke har vektlagt implementeringsstrategier tilknyttet analyse av behov. Når Goodlads begrepssystem i læreplanteori viser til den oppfattede læreplan, viser dette at lærerne ved de ulike skolene oppfatter læreplanen ulikt.

### 6.2.2 Opplæring og kompetanseutvikling

Lærerne på fire skoler forteller at mentor har vært viktig i deres utvikling av kompetanse i forhold til verdier.

*Det er han mentoren... der har vi fått faglig påfyll, og. Han er en flink mentor som har vært en inspirator for oss i prosjektet. Han kommer og veileder og får prosjektet til å gå framover.*

*Det første møtet husker jeg var veldig frustrerende, ... jeg syntes mentor bidro med så lite. Men han skal ikke komme med svarene til oss... vi må tenke litt selv... gav oss innspill til at vi skulle reflektere... Det skjønte jeg mer etter hvert.*

Dette viser at mentor i stor grad har fungert som veileder i prosessen med å utvikle samarbeid og forståelse rundt verdiarbeidet.

På skole A var mentor med på ½ planleggingsdag i 2006. I vår skal mentor delta i personalmøter tre dager. Mentor foreleser og drar i gang diskusjoner. På skole B er mentor inne på skolen to-tre ganger i året, og i år planlegger prosjektgruppa en studiereise til en annen skole sammen med mentor. På skole C forteller de at mentor ikke er så aktiv på deres skole lenger, fordi andre deltakerskoler i deres kommuneforankrete prosjekt trenger mentor mer. Men mentor var aktivt med for noen år siden. Skole D har hatt tre ulike mentorer, og den de har nå er med på felles planleggingsdager og personalseminarer.

*Vi fikk først tildelt en mentor... ikke helt bekvem med situasjonen... så fikk vi tildelt en ny mentor... ble litt halvhjerta det vi drev med...*

De forteller at den mentoren de har nå, har vært med på ulike turer og arrangementer der hun både har forelest og utfordret dem faglig. De sier videre:

*Hun er en veldig utfordrende person, som får lov å gjøre det hun vil...*

Mentor på skole E har i følge lærerne samarbeidet mest med sosiallærer og rektor. De sier dette om mentor:

*Hun har presentert seg i fellesskap, men de fleste møtene har foregått mellom rektor og sosiallærer, om veien videre i prosjektet.*

Om egen kompetanseutvikling viser de til kurs og opplæring fra ulike eksterne forelesere og foredragsholdere. De hadde kurs i «Psykisk helse» i fjor, og også et stort fellesmøte for foreldre og skolens ansatte med eksternt foredragsholder.

Bogsnes Larsen et al. påpeker at bruk av mentor kan ha positiv effekt på kompetanseutvikling, og ser dette i sammenheng med å lede pedagogiske møter og refleksjonsgrupper. I hvor stor grad lærerne på de ulike skolene faktisk har deltatt i reflekterende møter, vil derfor kunne være avgjørende for deres kompetanseutvikling. Funnene viser at dette har skjedd i varierende grad.

Når lærerne forteller om videre kompetanseutvikling, opplever de fleste fellesmøter og gruppediskusjoner som viktige. Flere påpeker at det er mye annet som også skal foregå på disse møtene. Flere sier også at opplæring og kompetanseutvikling har skjedd i forhold til andre tiltak, program, kurs eller prosjekt.

*Fellestida har vært brukt til at folk fra...har gjerne kommet og informert.*

*Alle får innputt, du får veiledning, du blir løftet litt i hverdagen...*

Bare lærerne på skole C viser til omfattende møtetid og forpliktende sam-



arbeid. I januar måned dreide 4 fellesmøter blant lærerne seg om temaer i forbindelse med *Skal – skal ikke*.

Dette sier lærerne om mentor:

*Kanskje vi ikke har vært flinke nok til å utnytte henne... vi har i hvert fall fått den hjelp og støtte vi trenger...*

*Kunne ønske hun var mer sammen med kollegiet.*

*Han er for sjelden inne...*

Dette viser at de fleste lærerne opplever at det er liten tid til kompetanseutvikling, at de kunne tenke seg tettere oppfølging av mentor, og at de støtter seg til den opplæring og kompetanseutvikling de kan hente inn fra flere hold. Funnene indikerer at *Skal – skal ikke*s utfordring ved at det ikke vektlegger klare opplæringsstrategier, blir forsøkt løst ved at skolene og lærerne henter inn kompetanse der de finner den. Funnene indikerer videre at mentors rolle i implementeringen svekkes etter hvert. Hvilket innhold den innhentete opplæringen representerer, vil derfor være av interesse, ettersom den vil påvirke skolens og lærernes oppfatning av læreplanen. Når for eksempel skole A også bruker programmet ART aktivt, er dette et program basert på sosial læringsteori der skolens utdannede ART-trenere implementerer programmet (op.cit.). Dette funnet indikerer at på denne skolen oppfatter de ansatte *Skal – skal ikke* og ART som to prosjekter med likestilte verdier.

### 6.2.3 Oppfattet læreplan

Ettersom det er læreren som iverksetter læreplanen og faktisk utfører verdiarbeidet, slik Gudem viser (1990), vil det være av interesse å undersøke hvordan lærerne selv oppfatter læreplanen, her forstått som verdiprosjektet ved skolen deres.

På skole A og C oppfatter lærerne læreplanen som et positivt, målrettet prosjekt med klare pedagogiske metoder og materiell som de selv har utviklet.

*... En del av de ferdighetene som ligger inn i ART-programmet legger*

*vi til i verdiene som bygger opp hele permen som vi har laget her og som skal bli den sosiale læreplanen.*

*... noen har trykt de opp og hatt dem på konfirmasjonsbordet... det er tydelig at foreldrene setter pris på dette her. Det er konkret... positiv læring...*

Dette viser at disse lærerne oppfatter verdiprojektet direkte rettet mot elevene. De forteller at verdigrunnlaget er lagt sammen med foreldrene, at skole A utvikler verdimateriellet i tråd med ART-prosjektet, og skole C deler ut gladmeldinger som forsterkning av positiv atferd, men også kort som viser til negativ atferd. Dette funnet viser at begge skolenes verdiprojekter er relatert til de andre prosjektene skolene driver, men at lærerne ikke ser noe negativt ved det.

Lærerne på skole B oppfatter læreplanen som et skoleutviklingsprosjekt, der de store linjene trekkes:

*Dette her er det som er med på å løfte fram noe langsiktig, så du er åpen for den visjonsdelen med de store linjene i skoleutvikling. Derfor er det så mye lettere å få med folk på «PALS», fordi det kjenner de med en gang på kroppen og vet at dette er skolehverdagen vår.*

De sier videre:

*Nå er foreldrene vant til å jobbe sammen med skolen fra Skal – skal ikke, så nå som vi skal jobbe med det praktiske her på skolen, kan de jobbe med det hjemme, og.*

Det de viser til, er at skolen skal over i PALS til høsten, og at det er først da de skal jobbe med undervisning.

På skole D oppfatter lærerne læreplanen som et felles prosjekt for ansatte i barnehage og skole, der sosiale, uformelle møter er ment å skulle skape felles verdier og holdninger:

*Den der turen til..., den synes jeg var veldig fin... Julebord... positiv opplevelse for alle... Avslutning før sommeren... så alt av sanne festligheter...*

Dette utsagnet viser at sosiale fellesaktiviteter er vektlagt. Når lærerne og de ansatte i barnehagen stadig har hyggelige turer og sammenkomster, vil deres felles erfaringer også påvirke verdiene. Dette sier de videre om å utvikle fellesskapet:

*... skape et oppvekstsenter... det er det vi er opptatt av. Ikke én skole og én barnehage, vi skal være ett oppvekstsenter... der jeg føler at jeg nesten kjenner alle...*

På skole E oppfatter noen av lærerne læreplanen som et prosjekt rettet mot enkeltelever og enkelte grupper, og nevner særlig helsesøster i forbindelse med psykisk helse for 4. og 5. trinn, selv om de forklarer at hun nå har permisjon slik at arbeidet ikke gjøres. De oppfatter også læreplanen som en mulighet til lettere å ta kontakt med fagpersoner i hjelpeapparatet, og nevner politi, barnevern, flyktningsmottak, helsesøster og PPT.

*Når du får tunge og vanskelige elever, blir du spart for en del ekstra arbeid, og du har jo gjerne nok ekstra arbeid.*

*Svakheten er jo at med slike offentlige konsultasjoner blir det mye prat og lite handling, det tar tid før man ser resultater.*

Dette viser at denne læreren ser prosjektet som en mulighet til å lette arbeidet, og funnet indikerer at hun ønsker å få hjelp til elever. Lærerne på skole E sier videre:

*Det er nettopp kommet på mail nå... hva Skal – skal ikke prosjekt har jobbet med de siste to årene... jeg tror kanskje det hadde vært en fordel om det hadde blitt sendt ut mye før.*

Dette viser at ikke alle lærerne har oversikt over prosjektet, og indikerer at de ikke har et eierforhold til det. Det ser med dette ikke ut til at denne skolen har arbeidet systematisk med verdiprojektet.

#### 6.2.4 Oppsummering, gruppeintervju av lærere

De fleste lærerne opplevde at de hadde behov for prosjektet, men da behovene ikke er forankret i organisasjonen verken via analyse eller annen avklaring, kan disse forstås som uklare. Lærerne relaterer sine begrunnelser til erfarte hverdagsutfordringer, slik verdi- og utviklingsnettverket fra sentralt hold

krever. Når det gjelder opplæring og kompetanseutvikling, viser flere lærere til at mentor har bidratt til å utvikle deres kompetanse i forbindelse med implementeringen av prosjektet i oppstarten. Lærerne fikk ikke «ferdigsydde» opplegg, men utviklet felles forståelse gjennom diskusjon og refleksjon. Hva dette har resultert i, er usikkert. Funnene indikerer at resultatene kan være ulike oppfattelse av læreplanen. Videre viser funnene at flere lærere opplevde at det ble liten tid til kompetanseutvikling i skolenes fellestid, og at de ønsket lettere oppfølging av mentor videre i prosessen.

På skole A og C oppfatter lærerne læreplanen direkte rettet mot elevene, og disse skolene har utviklet materiell og metoder som de bruker. Lærerne driver andre prosjekt som sees i sammenheng med *Skal – skal ikke*, og ser det som en fordel. Lærerne på de andre skolene oppfatter læreplanen som et grunnleggende forarbeid for å utvikle en felles verdiplattform, et prosjekt for å skape felles holdninger og verdier blant de ansatte, og et prosjekt rettet mot enkeltelever og enkelte grupper i form av kurs, men også å bedre kontakten mellom skole og hjelpeapparat.

Samlet viser dette at lærerne fra de ulike skolene oppfatter læreplanen svært ulikt, noe som er relatert til skolens behov og målsetting, og at fire skoler aktivt skaffer seg kompetanse fra ulike hold. Funnene viser at mentor har vært en sentral faktor i lærernes kompetanseutvikling i forhold til verdiprojektet, men at mentors rolle ser ut til å svekkes etter hvert. Skolene og lærerne støtter seg i stor grad til opplæring og kompetanseutvikling i form av andre tiltak, program, prosjekter eller kurs. Dette kan indikere at den kompetanse lærerne får, etter hvert blir påvirket av andre enn mentor. Når verdiprojektet *Skal – skal ikke* ikke inneholder klare implementeringsstrategier, ikke konkretisert innhold eller klare mål fra sentralt hold, vil dette medføre at den påvirkning og opplæring som lærerne får, ikke er planlagt fra *Skal – skal ikke*, og derfor vil kunne representere ulike oppfatninger av læreplanen.

Funnene viser videre at det kan se ut til at det er ulike oppfatninger av læreplanen blant lærere innad på to skoler. I følge Goodlads begrepssystem, som er forklart i kapittel 2.2, kan dette medføre hindringer eller konflikter i implementeringen. Når den oppfattede læreplan er ulik, vil dette medføre ulike iverksettelse, og også ulike læringserfaringer (Gundem, 1990).

## 6.3 Observasjon av prosjektmøter

Å undersøke de prioriteringer som gjøres, vil kunne avdekke prosjektets grunnverdier. Å se nærmere på hvordan felles forståelse og samarbeid blir ivare tatt, kan gi innsikt i hvem som påvirker innholdet i læreplanen på dette nivået. Oversikt over møtene, deltakere og type møter: Se fig. 5.2.1 (s. 48).

### 6.3.1 Prioriteringer

Prosjektmøtene var svært ulikt sammensatt, og var ulike i form og innhold. Skole A hadde tre deltakere i prosjektgruppa som arbeidet ved samme skole, mens skole E hadde prioritert å sette sammen en stor prosjektgruppe med fagfolk på tvers av mange ulike etater. Skole B var den eneste som hadde foreldrerepresentanter og elevrepresentanter i sin prosjektgruppe. Disse prioriteringene representerer et funn i seg selv, i det de viser hva den enkelte skole ser som hensiktsmessig i forhold til sitt lokale prosjekt.

Prosjektmøtene på både skole A og C var preget av felles samtale der prosjektets verdier var eksplisitte. Skole A vektla at prosjektarbeidet var satt i system, at det skulle jobbes med i hverdagen, og de mente verdiarbeidet skulle danne grunn for elevenes faglige læring. Det kan stilles spørsmål ved om ART fører til bedre faglige resultater, da dette ikke er dokumentert. ART er et program for etablering av sosial kompetanse, og retter seg mot moralsk resonnering, sinnekontroll og sosiale ferdigheter (Knudsmoen et al., 2006). Denne skolen planla en evaluering av opplegget for å undersøke i hvilken grad det ble brukt.

Skole C vektla også det praktiske verdiarbeidet, og diskuterte konkrete metoder og felles forståelse av regler og rutiner, for eksempel bruk av kort som belønning på positiv atferd. De diskuterte også hvor mange både positive og negative tilbakemeldinger de hadde gitt i det siste, og også i hvilke situasjoner de gav disse tilbakemeldingene. Folkeskikkprosjektet i denne skolen har pågått i 6 år. «A1», som skolen forklarer som et opplegg med positiv forsterkning av atferd, har de jobbet med i høst. Planen videre er å dreie satsningen mot elevenes faglig læring.

Prosjektmøtet på skole B, D og E var alle svært ulike, og kan sies å ha få likhetspunkt både i sammensetning og innhold.

Skole D, som var representert med ansatte fra barnehage og skole, prioriterte sosialt samvær, både mellom barn i barnehage og skole, men også i forhold til planlegging av neste personalseminar:

*... rafting... noe gøy på kvelden!*

Selv om de også diskuterte faglig innhold, var det særlig det sosiale som skapte framdrift og felles fokus.

På skole E var prosjektmøtets deltakere mange: Helsesøster, representanter fra barnevernet, kriminalforebyggende team, SANA, barnehage, oppvekstsenteret, SFO-leder som også var teamleder for 1.-4. trinn, teamleder for 5.-7. trinn og rektor. Disse utvekslet faglig kunnskap og erfaringer, og planla ulike tiltak og satsninger rettet mot elever og barnehagebarn. De drøftet særlig et nytt nettvettprosjekt, som skolen har fått ekstra midler av *Skal – skal ikke* til å utvikle i samarbeid med Redd Barna. Dessuten drøftet de tema for neste møte: «Barn i skilsmissekonflikter».

Funnene viser at skolene med ulik fartstid i prosjektet, med ulike behov og mål, hadde svært ulike prosjektmøter. Dette kan forstås ut fra Goodlads læreplanteori, ved at rektorene oppfatter læreplanen ulikt, og setter sammen prosjektmøter ut fra dette. De ulike tolkningene av læreplanen vil være fullt forståelig, ettersom den enkelte skole har utformet sitt eget prosjekt. Når prosjektmøtene er så ulikt sammensatt, vil dette også påvirke den oppfattelse lærerne får av læreplanen, og med dette den iverksettelse som vil følge. Når kun ett møte er representert med foreldre og elever, viser det at skolene ikke prioriterer foreldrenes og elevenes medvirkning i særlig grad på dette nivået. Den lokale forankringen blir utydelig. Når tre møter ikke fokuserer på pedagogisk arbeid, viser dette at prosjektledelsen ikke har prioritert verdiarbeid på undervisningsnivå, men vektlegger andre nivåer i skolen. Sett i forhold til at barn og unge i dag tilbringer svært mye mer tid i skolen enn tidligere generasjoner, vil nettopp det å ivareta elevens og foreldrenes verdier være viktig for både identitetsutviklingen og elevenes muligheter i skolen (Nordahl, 2007a).

### 6.3.2 Felles forståelse og samarbeid

Selv om prosjektmøtene var svært ulikt sammensatt, var de fleste møtene preget av samarbeid, diskusjon og refleksjon. Denne samtalen kan illustrere

dette:

*Trygghet, for eksempel i 1.klasse...*

*Ja, vi kan ta hvilket begrep som helst, respekt...*

*... viktig i forhold til læring...*

*Ja, mmm...*

*... for å ta imot kunnskap...*

*Da er det jo svært viktig i forhold til både kunnskap og sosial kompetanse!*

*mmm, ja,... mmm*

*... helt klart en forutsetning for læring.*

Det å komme fram til felles forståelse var viktig, og samtalene var preget at de var trygge på hverandre, slik at de også kunne stille spørsmål og komme med motargumenter. Men samtalene var ikke særlig forankret i forskningsbasert kunnskap eller tydelige verdier. Etersom møtet på skole A bestod av bare tre personer, bar dette møtet preg av en samtale der alle var likeverdige parter. Det var allikevel ART-treneren som sørget for mye av framdriften.

På skole C, som var et stort møte, framstod rektor som både tydelig og inkluderende leder da hun ledet dette møtet, som var et personalmøte med alle lærerne til stede:

*Er det noen av dere som praktiserer...?*

*Ja, jeg lar elevene ofte...*

*Mmm... (nikker vennlig) I garderoben?*

*Ja, de sitter der fra...*

*Kan det være ulike regler? Hva er naturlig? (Ser ut over personalet, strekker ut hånda).*

Denne lederen ønsket innspill fra de ansatte, og fikk det.

Funnet viser at disse to prosjektmøtene var preget av god fremdrift i kommunikasjonen, gjerne basert på spørsmål som bidro til refleksjon og utvikling av felles forståelse. Dette funnet viser at de fleste medlemmene i prosjektgruppene var lojale ovenfor tiltaket, og interesserte i å gjøre en så god jobb som mulig. Funnene indikerer at skolenes verdiprojekter opplevdes nyttige og relevante for prosjektgruppenes medlemmer.

Rektor på skole E ledet et møte der likeverdige fagpersoner hadde felles interesse i å informere hverandre og utvikle felles forståelse i planlegging av deres videre prosjektarbeid. Møtet dreide seg i stor grad om foreldre og elever, men ingen foreldre var representert:

*Det er stor forskjell på holdningene til foreldrene.*

*Det må vi jo forholde oss til...*

*Men uansett må vi gi informasjon om det vi mener de trenger...*

Dette viser et utsnitt av en samtale om «nettvett-prosjektet», som de sammen diskuterte, og der både foreldre og elever er berørt. At ikke foreldre eller elever er representert i dette møtet, viser at deres verdier ikke blir vektlagt på dette nivået, og de ikke får reell medbestemmelse. Funnet indikerer at lokal forankring er lite vektlagt.

Rektor på skole B ledet et møte med både elever, foreldre og ansatte, og disse hadde ulike forventninger og ulike oppfatninger. Temaet var en gjennomgang og planlegging av vårens aktiviteter i *Skal – skal ikke*. Kunstnerisk forslag til ny logo for skolens visjon, studietur for hele prosjektgruppa, inkludert de tre elevrådsrepresentantene og de to foreldrerepresentantene samt mentor, ble drøftet. Rektor fungerte som møteleder, og hadde en til dels ut-



fordrende oppgave. Skolens plan er å starte med PALS til høsten, og vil innebære en omfattende implementering (Knudsmoen et al., 2006). Foreldrerrepresentantene var tydelige på at de krevde medbestemmelse. Dette er utsagn som kom fra foreldrene:

*Vi må skape rammer for dialog for alle.*

*... foreldrene må forplikte seg...*

*Dette bør systematiseres...*

*Vi må ikke være redde for å stille krav.*

*... det som evt. må inn... trekke ut det konkrete...*

*Ja, slik at det blir konkret... når det skal jobbes ovenfor foreldre.*

Funnet viser at ved å involvere foreldre, vil en reell påvirkning av oppfattelsen av læreplanen skje, og dette vil igjen påvirke iverksettelsen.

På skole D var det ingen formell møteleder, selv om en lærer allikevel ledet hele møtet og snakket mye. Rektor deltok, men lyttet mest. Dette sitatet kan illustrere det.

*Vi bør lage noen milepæler for 2008.*

*Ja... ha det godt sosialt sammen... viktig...*

*Ja, da er... klar for presentasjon.*

*Rektor: Det kunne vært interessant, det.*

Møtet bar preg av uhytidelighet og en uformell tone. Dette sitatet viser stemningen:

*Jeg synes det var en knall idé.*

*Ja, det var en knall idé.*

*... skaper fellesskap...*

*Ja, du er nødt til å samarbeide!*

*Åh, det blir kjempegøy!*

Når møtedeltakerne fortsetter å snakke om faglig innhold på personalseminaret og felles samlinger med elever og barnehagebarn, sier læreren som både leder møtet og snakker mest:

*Det krever transport og det krever penger. Det er jo ikke noe problem?*  
(Ser seg rundt og smiler.)

Dette viser at denne læreren sørger for å utvikle prosjektet i ønsket retning. Når dette bare er ett av mange lignende innspill fra samme lærer, indikerer det at det er hun som bestemmer retningen. Kapittel 2.2.2 viser at den makten skolen og lærerne forvalter, kan ha ulike mål og begrunnelser, og at deres interesser og intensjoner gjennom maktbruk reproduseres (Nordahl, 2007a). Det kan derfor se ut til at denne ene læreren bestemmer innholdet i læreplanen, her forstått som prosjektet, og med dette representerer makt.

### 6.3.3 Oppsummering av prosjektmøter

Prosjektmøtene viste at det ble gjort ulike prioriteringer i forhold til læreplanen, og at bare ett møte var representert med både foreldre, elever og ansatte fra skolen. Dette viser at den oppfattede læreplan i liten grad blir direkte påvirket av elever og foreldre. Når funnene videre viser at bare to møter fokuserer på pedagogisk verdierarbeid i undervisning, vil dette indikere at prosjektdeltakerne oppfatter læreplanen på et annet nivå, og at dette også vil påvirke iverksettelsen av læreplan. Når Nordahl (2007 a) påpeker at barn og unge tilbringer stadig mer tid i skolen, og *Skal – skal ikke* fra sentralt hold sier at lokal forankring og lokalt eierforhold er hovedpremisen i prosjektet (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007), blir det relevant kunne forstå hvorfor ikke elevenes og foreldrenes verdier blir ivaretatt ved reell medvirkning på dette nivået. Dette funnet indikerer at ledere og lærere ønsker å opprettholde egen posisjon, slik reproduksjonsteoriene forklarer,

og slik det er vist i kapittel 2.2.1 og 2.2.2. Ved ikke å involvere foreldre og elever, kan ledere og lærere fortsette å opprettholde egen praksis.

Videre viser funnene at de fleste møtene var preget av felles refleksjon og god kommunikasjon. Det møtet der foreldre og elever var representert, var det møtet der ulike interesser ble eksplisitte og synlige, og som i forhold til oppfattet læreplan kan tenkes å gjøre en forskjell på sikt. De foreldrene som her var aktører, sørget selv for å bli hørt. Funnene viser også at ulike enkeltaktører styrer prosjektmøtene svært ulikt, og at på den skolen der lederen så ut til å vise lite retning, tok andre aktører makten. Toril Larsen, som vist i kapittel 3.1.1, påpeker ledelsens rolle: «*Our findings suggest the importance of both pressure and support*» (Larsen, 2005). Dette funnet viser at lederen er viktig for oppfattelsen av læreplanen. Også her er teori om reproduksjon sentral. I nivået mellom den oppfattede og den iverksatte læreplan er det tenkelig at en maktkamp innad i lærergruppen vil være helt naturlig, hvis retning og verdigrunnlag er uklart.

## 6.4 Dokumentanalyse

Kun lærerne på skole A og skole C leverte praksisbeskrivelser. 3 dokumenter fra skole A, og 4 dokumenter fra skole C. Lærerne fra de tre andre skolene uttalte at de ikke hadde jobbet med prosjektet i klassene.

På skole A beskrev to av lærerne at de hadde jobbet med verdien «ærlighet» i sine klasser. De beskrev undervisningen, som var relatert til verdikortenes innhold; etiske dilemmaer, diskusjon av case, leker og sanger. Den tredje praksisbeskrivelsen ble levert av ART-treneren, som satt i prosjektgruppa for både ART og *Skal – skal ikke*. Hun hadde disse to ukene ikke jobbet inne i klasser med prosjektet, men laget to nye opplegg for lærernes bruk i undervisningen i forbindelse med prosjektene. Disse oppleggene inneholdt verdikort med ideer til pedagogisk arbeid, case og etiske dilemmaer til diskusjon. Dette pedagogiske materialet ble samlet i en perm, fordelt på de eldste og de yngste elevene, og var ment som en «bank» for lærerne. Om dette bidrar til skoleomfattende praksis, visste ikke lærerne på dette tidspunktet. De fortalte at de snart skulle evaluere bruken av permene og verdikortene.

På skole C leverte alle de fire lærerne skriftlige tilbakemeldinger på positiv atferd. To av lærerne leverte melding om negativ atferd. Lærerne hadde tallfestet hvormange meldinger de hadde gitt, og de positive tilbakemeldingene var klart flere, noe som er i tråd med skolens målsetting. Tre av lærerne hadde i sine klasser diskutert hendelser med henvisning til trivselsloven, som er utarbeidet av elever, lærere og foreldre, og som skal brukes aktivt i alle klasser. Trivselsloven skal henge godt synlig i alle klasserom, og er et sett med regler som alle skal følge. Rektor har årlig to møter med hvert trinn, der de sammen går gjennom trivselsloven. En lærer beskrev at klassen hun var lærer i, hadde hatt et møte med rektor om trivselsloven denne perioden. Møtet mellom rektor og klassen var som alltid godt forberedt fra klassens side, og positivt vinklet. Skole C praktiserer også forsterket inspeksjon, der de voksne har gule vester med navnet sitt på ryggen, slik at elevene skal kunne kjenne dem med navn. Dette blir fulgt opp av alle.

Funnene viser at kun én skole har operasjonalisert verdibegrepene slik at de sikkert brukes i undervisningen. Skole C viser at læreplanen, her forstått som prosjektet *Skal – skal ikke*, er iverksatt i tråd med skolens målsetting, og lærerne utfører arbeidet relativt likt. Dette foretar de målinger på, og kan dokumentere. Om skole A iverksetter læreplanen er usikkert, ettersom de ikke har evaluert den ennå. Selv om enkelte lærere bruker idépermen og kortene, er det ikke dokumentert at alle gjør det.

Alle lærerne ble i forbindelse med gruppeintervjuet spurt om de hadde dokumenter å levere. De fikk også beskjed om at de kunne levere i ettertid hvis de ønsket det. Bare én lærer gjorde dette, men det var fra en skole som allerede hadde levert dokumenter. Selv om ønsket om dokumentinnlevering var skriftliggjort til rektorene i god tid på forhånd, og det også i de fleste tilfeller var gitt muntlig beskjed om over telefon, hadde ikke lærerne på skole E fått beskjed om dette. Flere av lærerne på de andre skolene uttalte at de ikke hadde noe å vise til, fordi de ikke hadde gjort noe spesielt i klassene. Funnene indikerer at tre skoler ikke har implementert og operasjonalisert verdibegrepene på en slik måte at de får innvirkning på lærernes praksis i undervisningen.

## 7. TOLKNINGER OG KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg vist til læreplanteori med særlig vekt på John Goodlads begrepssystem, implementeringsstrategier og verdiformidling i samarbeid mellom skole og hjem for å kunne svare på følgende problemstilling:

- Hvordan implementerer og operasjonaliserer skolene verdibegrepene innenfor verdi – og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke?*

Jeg vil nå beskrive funnene i analysen av datamaterialet, og tolke disse i forhold til det teoretiske og empiriske grunnlag som denne oppgaven inneholder, og i forhold til de retningslinjer *Skal – skal ikke* fra sentralt hold gir.

Figur 7.1: Antall elever, prosjektinnhold, andre modeller og tiltak, teoretisk/empirisk grunnlag i de andre tiltakene, forpliktet prosjektforankring, lokal forankring, eleven som aktør, deltagelse over hvor lang tid:

	<b>Skole A</b>	<b>Skole B</b>	<b>Skole C</b>	<b>Skole D</b>	<b>Skole E</b>
<b>Antall elever (ca.)</b>	206	340	232	157	410
<b>Innhold</b>	Verdikort, idéperm m. case, etiske dilemmaer, sanger, leker...	Foreldresamarbeid. Felles utvikling av visjon skole/hjem.	Kort til å belønne og korrigere språkbruk og atferd. Forsterket inspeksjon. Trivselslov.	Sosialt samvær mellom voksne og barn i barnehage og skole	Kurs og samarbeid om og for grupper og enkelt-elever.
<b>Andre modeller eller tiltak</b>	Aggresjon Replacement Training (ART)	Skal over til: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. (PALS)	«Det er mitt valg», «Steg for steg», «Folkeskikkprosjektet»		Flere andre prosjekter.
<b>Teoretisk/empirisk grunnlag i de andre tiltakene</b>	Sosial lærings-teori	Sosial læringsteori	Humanistisk pedagogikk, Atferdsteori		
<b>Forpliktet forankring</b>	Grunnskoleforankret prosjekt	Grunnskoleforankret prosjekt	Kommuneforankret lokalsamfunnprosjekt	Grunnskoleforankret prosjekt	Kommuneforankret lokalsamfunnprosjekt

<b>Perioder for delta-kelse</b>	2 perioder (2002-2008)	1 periode (2006-2008)	2 perioder (2002-2008)	1 periode (2006-2008)	1 periode (2006-2008)
---------------------------------	------------------------	-----------------------	------------------------	-----------------------	-----------------------

## 7.1 Drøftinger og tolkninger av funn i datamaterialet

For å få lettere oversikt, presenterer jeg funnene først:

- Lærerne mener at de har behov for prosjektet, men dette er ikke analysert i skolene
- Mentor bidrar til å utvikle et samarbeid om felles grunnverdier mellom skole, elever og foreldre ved flere av skolene
- Det ser ut til å være store forskjeller mellom skolene i verdier
- Implementeringsstrategiene som er vektlagt varierer fra skole til skole
- De fleste skolene velger å benytte andre tiltak, program eller prosjekt i tillegg til *Skal – skal ikke*
- Elevene er i liten grad deltakere i prosjektet, og blir i liten grad direkte berørt
- Prosjektene har i liten grad forankring i lokalmiljøet
- Læreplanen, her forstått som prosjektet *Skal – skal ikke*, er i liten grad iverksatt direkte i undervisningen

Funnene viser at lærerne mener de har behov for prosjektet, selv om dette er noe usikkert på grunn av manglende analyser fra skolenes side. Teori om implementeringsstrategier påpeker at det at lærerne føler behov for tiltaket, er en forutsetning for implementeringen, og at en analyse bør avdekke dette (Larsen, 2005). Undersøkelsen viser videre at de fleste skolene ser mentors rolle som viktig i forhold til det å utvikle felles forståelse av grunnverdier hos elever, skole og foreldre. Dette arbeidet har vært grundig gjennomført, og felles eksplisitt refleksjon og diskusjon har vært vektlagt for å komme fram til felles oppfatninger. Funnene indikerer at mentors veiledning og støtte har vært betydelig i startfasen, men har avtatt, og at skolene i liten grad har fulgt opp arbeidet med systematisk opplæring og kompetanseutvikling. Dette kan ha ført til at lærerne oppfatter *Skal – skal ikke* ulikt. Forskning

viser at en systematisk og langsiktig tilnærming i forhold til implementering bør vektlegges for å oppnå gode resultater (Bogsnes Larsen et al., 2006).

Kun én skole har vektlagt jevnlig å drive kompetanseutviklende arbeid i lærernes fellestid, en annen skole til dels. Disse to skolene har også vektlagt iverksetting av *Skal – skal ikke* ved at de har utviklet materiell og metoder som lærerne er enten forpliktet eller oppfordret til å bruke. Disse to skolene er også de eneste som ved dokumentanalysen viser at *Skal – skal ikke* er iverksatt på undervisningsnivå. Den ene skolen har i tillegg målinger som bekrefter at de som skole har gjennomført læreplanen i tråd med målet. Men funnene viser også at disse to skolene, som de eneste i denne undersøkelsen, har vært med i prosjektet i to perioder, fra 2002-2008, og har hatt tid til å implementere og utvikle prosjektet.

*Skal – skal ikke* fra sentralt hold vektlegger at de enkelte prosjektene skal ha utspring i konkrete og erfarte hverdagsutfordringer. Faglig innhold, organisering og ledelse er de enkelte lokale prosjektenes ansvar. Grunnlagsnotatet viser til fire ulike prioriterte hovedtema som prosjektene skal falle inn under, og de inviterer «*forskjellige aktører og miljø med ulike praktiske, ideologiske og livssynsmessige ståsteder*» (Verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, 2007) til å delta. Dette tilsier at de enkelte prosjektene setter ulike mål. Men funnene viser at også verdiene skolene vektlegger er ulike. Når flere skoler vektlegger andre prosjekter basert på sosial læringsteori og atferdsteori, representerer det et menneskesyn der forhold mellom mennesker i større grad kan sees i subjekt–objekt forhold. Dette representerer et noe annet verdigrunnlag og menneskesyn enn det Syse forfekter, slik det er beskrevet i kapittel 4.2. *Skal – skal ikke* fra sentralt hold har stor tro på lokale krefter, og oppfordrer de enkelte skoler til å utvikle egne prosjekter. Funnene indikerer at *Skal – skal ikke* ikke har kommunisert tydelig hvilke verdier de ønsker at de enkelte prosjektene skal bringe videre til barn og unge.

Goodlads begrepssystem forklarer at den oppfattede læreplan aldri vil være helt den samme for alle (Gundem, 1990). I forlengelsen av dette påpeker Gundem viktigheten av en grundig implementering slik at tiltakene blir kvalitetssikret i forhold til både innhold og gjennomføring. Resultatene i undersøkelsen tyder på at *Skal – skal ikke* sentralt, ikke har vært tydelige nok på hvilke verdier de ønsker implementert. Videre peker både intervjuene og



observasjonene på at implementeringsstrategiene som skolene vektlegger er ulike. Det kan se ut til at *Skal – skal ikke* fra sentralt hold, ikke har prioritert å kvalitetssikre selve implementeringen av *Skal – skal ikke*, og at skolene derfor velger å både operasjonalisere og implementere *Skal – skal ikke* ulikt.

Undersøkelsen tyder også på at elevene ved de fleste skolene i liten grad er aktører eller deltakere i de lokale prosjektene. Elevene er representert ved prosjektmøte i bare én skole, og kun to skoler har rettet *Skal – skal ikke* mot undervisning. Undersøkelsen viser også at disse to skolene støtter seg til andre prosjekt med sosial læringsteori som teoretisk grunnverdi. Når Sommer (2006), argumenterer for at en åpen refleksjonsprosess der barnet og den unge i likeverdig, men samtidig asymmetrisk relasjon til den voksne skal oppdras, er aktørperspektivet viktig. Dette innebærer at barnet og den unge ikke skal sees på som et passivt individ, men som både aktivt og likeverdig. Særlig i verdidiarbeid kan dette sees som nødvendig.

Én skole retter arbeidet mot enkeltelever og grupper som trenger hjelp til å mestre livet sitt. Her er barnevern, kriminalforebyggende team, helsesøster og andre skolens samarbeidspartnere. Men foreldrene er ikke representert i prosjektgruppa, og lærerne sier i gruppeintervju at foreldrene blir mest informert. En annen skole uttaler også at foreldrene får informasjon, og denne skolen praktiserer ikke prosjektet i særlig grad i undervisningen. Foreldrene er de som har hovedansvaret for sine barns oppdragelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Når skolen i samarbeid med foreldrene vektlegger de samme verdier, vil elevene oppleve trygghet og respekt for sitt egenverd. Relatert til foreldrenes oppdrageransvar vil foreldremedvirkning i verdidiarbeid være vesentlig.

Tre skoler vektla et konkret samarbeid mellom hjem og skole tidlig i implementeringsprosessen. To skoler prioriterte ikke dette i særlig grad. Det er mulig at lærerne og ledelsen ved disse skolene ikke ser betydningen av et likeverdig samarbeid om verdier med elevenes foreldre.

Funnene viser svært store forskjeller mellom skolene. De har ulike mål, de har valgt ulike implementeringsstrategier og de ser ut til å oppfatte og iverksette læreplanen ulikt. Men funnene viser også at det kan være ulike

oppfatninger av læreplanen innad i flere skoler. Dette kan forklares ut fra manglende systematisk og langsiktig implementering. Når *Skal – skal ikke* sannsynligvis ikke har en klar implementeringsstrategi, vil det være vanskelig å sikre at oppfattelsen av planen skal kunne bli skoleomfattende.

## 7.2 Konklusjon

Denne undersøkelsen omhandler *Skal – skal ikke* i fem skoler. Verdi- og utviklingsnettverket, som i følge årsrapport for 2007 fikk bevilget 5 mill. kroner av Utdanningsdirektoratet, og som til sammen har mottatt om lag 20 mill., er nå inne i sin avsluttende fase.

Figur 7.2.1: Skolenes prosjektmål/visjon:

<b>Skole A</b>	Voksenrollen i det gode samspill.
<b>Skole B</b>	«Vi gjør hverandre gode». Fokus: Voksenrollen/foreldremedvirkning.
<b>Skole C</b>	Skape en «rød tråd» fra barnehage til ungdomsskole i arbeidet med sosial kompetanse.
<b>Skole D</b>	... oppvekstsenter har glade trygge og lekende barn og voksne i et spennende læringsmiljø, hvor alle utvikler et positivt selv-bilde ved å vise hverandre respekt og omsorg.
<b>Skole E</b>	Jobbe forebyggende i forhold til: rusproblematikk, nasking, seksuell aktivitet, barn av psykisk syke foreldre, barns rolle ved omsorgssvikt, taushetsplikt/informasjonsplikt, flerkulturelt arbeid, nettverksarbeid/foreldregrupper.

Resultatene i undersøkelsen indikerer at *Skal – skal ikke* i liten grad ser ut til å ha konkretisert hvilke verdier de ønsker at skolene skal vektlegge. Det ser videre ut til at de ikke har bidratt med klare implementeringsstrategier ovenfor skolene. Når skolene selv har utviklet egne prosjekt, har de fortolket *Skal – skal ikke* på ulike måter, og utviklet relativt forskjellige prosjekter. Ved lite klare implementeringsstrategier har skolene og de enkelte lærerne i stor grad kunnet fortolke og iverksette prosjektet ut fra egne forutsetninger, erfaringer og tradisjoner, slik Goodlads begrepssystem viser (Gundem, 1990).

Når skolene i utgangspunktet har hatt ulike oppfatninger om *Skal – skal ikke*, kan dette forklare hvorfor de både implementerer og operasjonaliserer verdibegrepene forskjellig. Skolene har vist ulikt engasjement og innsats, og resultatene vil nødvendigvis bli forskjellige. Flere skoler har benyttet andre program, tiltak eller prosjekter i sammenheng med *Skal – skal ikke*, og det ser ut til at de i liten grad problematiserer hvilke grunnverdier disse representerer.

De lokale prosjektene er i liten grad skoleomfattende, til tross for at flere skoler startet et grunnleggende samarbeid med hjemmene om felles forståelse av verdier. De fleste rektorene og lærerne viser til at mentorene har bidratt i stor grad med både veiledning og kompetanseutvikling, og at de har samarbeidet om felles verdigrunnlag med foreldre og elever. Men implementering krever en langsiktig og systematisk tilnærming (Nordahl, 2006). Når resultatene blir så ulike som denne undersøkelsen viser, har det sannsynlig sammenheng med at det ikke er utformet klare implementeringsstrategier.

Kristent Pedagogisk Forbund har vist stor tillit til og tro på lokale krefter, men det ser ut til at det i liten grad er konkretisert hvilke verdier de ønsker at skolene og lærerne skal vektlegge. Når *Skal – skal ikke*, i tillegg til ikke å ha konkretisert verdier, ikke ser ut til å ha vektlagt en systematisk og langsiktig implementering, har de enkelte skoler implementert og operasjonalisert ulike verdibegreper i sine verdiprosjekt på svært ulike måter. Resultatene fra undersøkelsen i de aktuelle skolene indikerer derfor at pedagogisk praksis i liten grad er berørt gjennom verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*.



## LITTERATURLISTE

- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bergem, T. & Vetvik, T. R. (2005). *Ikke alt som teller kan telles*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bogsnes Larsen, T. M., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D. & Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (red.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 140-153). [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Brunstad, P. O. & Evenshaug, T. (2005). *Våge ville være voksen*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforl.
- Eide, S. B. (2003). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Fauske, H. & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Gress, J. R. & Purpel, D. E. (1988). *Curriculum: An introduction to the field*. Berkeley, Calif.: McCutchan.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2003). *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen?: Samarbejde om forbedring*. Århus: Klim.
- Helgesen, S. (2005). Visst er verdiarbeid viktig! I T. Bergem & T. R. Vetvik (red.), *Ikke alt som teller kan telles* (s. 120-131). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (red.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 12-59). [Oslo]: Sosial- og helsedirektoratet; Utdanningsdirektoratet.
- Kristent Pedagogisk Forbund. ([S.a.]-a). *Skal – skal ikke*. Lokalisert 2008-05-08, på: <http://www.skali-skali.no/index.cfm?id=80695>
- Kristent Pedagogisk Forbund. ([S.a.]-b). *Skal – skal ikke*. [Brosjyre]. Oslo: Kristent Pedagogisk Forbund.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Larsen, T. (2005). *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: A case study of four Norwegian primary schools*. Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Mollenhauer, K. & Wivestad, S. (2006). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. [Oslo]: Pensumtjeneste.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kassustudier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 423-438.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

- Nordahl, T. (2005a). Lærerrollen. I P. O. Brunstad & T. Evenshaug (red.), *Våge ville være voksen* (s. 83-92). [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2005b). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet; Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2007a). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2007b). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter: Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap: Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skogen, K. & Standahl, M. B. (2006). *Kunnskapsløft og kvalitetsheving på egen skole – et eksempel*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I D. Sommer & J. B. Johansen (red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-58). Oslo: Universitetsforl.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sundnes, A. (2004). *Et prosjekt som protesje: Evaluering av mentorordningen i verdiprojektet «Skal – Skal ikke»*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Syse, H. (2005). Etikken og barna – et filosofisk blikk på verdiformidling og oppdragelse i vår tid. I T. Bergem & T. R. Vetvik (red.), *Ikke alt som teller kan telles* (s. 42-49). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Verdi- og utviklingsnettverket Skal – skal ikke. (2007). *Grunnlagsnotat*. Lokalisert 2008-01-12, på: <http://www.skali-skalikke.no/index.cfm?id=80695>
- Vetvik, T. R. (2008). Skal – skal ikke i mangfoldsåret. *KPF-kontakten*, 28(1), 10-11.