

Ola Johan Sjøbakken

Skoleutvikling og læring
i forskende partnerskap

Prosjekt «Zebra» i lys av aksjonsforskning

«Even the most state-of-the-art evaluation won't guarantee that students will learn. It is what you do with it that counts.»
(John Macbeath m fl 2000)

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 15 – 2003

Online-versjon

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. 15 - 2003
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-308-4
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap. Prosjekt «Zebra» i lys av aksjonsforskning

Forfattere: Ola Johan Sjøbakken

Nummer: 15

Utgivelsesår: 2003

Sider: 173

ISBN: 82-7671-308-4

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver: Ådalsbruk Oppvekstsenter og Norges forskningsråd

Emneord: Aksjonsforskning, aksjonslæring, elevsamtalen, planbok, veiledning, skoleutvikling, vurdering

Sammendrag: Denne rapporten er et resultat av forskende partnerskap mellom Høgskolen i Hedmark og Ådalsbruk Oppvekstsenter der undertegnede har vært veileder og aksjonsforsker i prosjekt «Zebra», et omfattende skoleutviklingsprosjekt. I tillegg er rapporten et resultat av prosjektet: *Elevsamtalen som plan og utviklingsdialog* i regi av Norges forskningsråds program: Kunnskapsutvikling i Profesjonsutdanning og Profesjonsutøvelse (KUPP). Forskningsprosjektet som går parallelt med prosjekt Zebra fram til 2005, har gjort det mulig å legge et teoretisk rammeverk til grunn og gå dypere inn i det materialet som her blir presentert. Et viktig formål med aksjonsforskningen har vært å analysere og videreutvikle elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev med tanke på tilpasset opplæring i forhold til opplæringslov, forskrifter og L97.

Rapporten består av to hoveddeler. Første del er en gjennomgang av teori og sentrale begreper for aksjonsforskning, aksjonslæring, empirisk forskning, feltarbeid, elevsamtalen, veiledning og metode. I del to presenteres aktuelle funn basert på analyse av planbøker, veiledningssamtaler, elevinnspill, læringsøkter, videoopptak og vurderingsmøter, samt noen perspektiver som peker framover. Sentrale vedlegg dokumenterer partnerskapet mellom Ådalsbruk og høgskolen, og gir tilgang til foreldreinformasjon, delrapporter og annet materiale i prosjekt Zebra.



Høgskolen i Hedmark

Title: School improvement and learning in a highly structured, long-team relationship. Project «Zebra» in the light of action research

Author: Ola Johan Sjøbakken

Number: 15

Year: 2003

Pages: 173

ISBN: 82-7671-308-4

ISSN: 1501-8563

Financed by: Ådalsbruk elementary school and The Research Council of Norway

Keywords: Action research, action learning, permanent informative dialogue, counselling, supervision, school development, assessment

Summary: This report is based on a co-operative venture between myself (a researcher from Hedmark College of Higher Education) and teachers from Ådalsbruk elementary school where I have been doing counselling and action research in the project «Zebra», a broad school improvement project. The report is also based on a project about permanent informative dialogues between pupil and teacher, financed by The Research Council of Norway as part of the programme: Knowledge development in professional education and practice (KUPP). The research project, which runs parallel to project «Zebra» until 2005, has made it possible to use a theoretical framework and look deeper into the material presented here. An important aim of the action research has been to analyse and develop the permanent informative dialogue as a planning- and development strategy between teacher and pupil with a view to inclusive education, as laid out in Education Acts, regulations and the National Curriculum (L97).

The report is in two parts. The first part is a presentation of the theory and main conceptions of action research, action learning, empirical research, field work, permanent informative dialogue, counselling, supervision and methods. The second part presents experiences from the counselling and the research based on analyses of syllabus books, counselling, pupils' suggestions, learning sessions, a method for stimulated recall based on video, meetings for assessment, and some perspectives pointing ahead. Enclosed documents describe the co-operation between Ådalsbruk and Hedmark College of Higher Education, and give access to information sent to parents, sub-reports and other material in the project «Zebra».

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Vurdering av et skoleutviklingsprosjekt	12
2	Aksjonsforskning.....	16
2.1	Aksjonslæring.....	16
2.1.1	Aksjonslæringens forutsetninger og logistikk.....	17
2.2	Aksjonsforskning i et tverrfaglig perspektiv	21
3	Feltarbeid og relasjoner i skolen	26
3.1	Faser i feltarbeidet	27
3.2	Teoretiske og analytiske begreper.....	29
4	Elevsamtalen i lys av empirinær forskning	30
4.1	Elevsamtalen som dialog.....	33
4.2	Problemstilling og mål	34
4.3	Teorigrunnlag	36
4.3.1	Begrepsavklaring og utdyping.....	37
4.3.2	Utvikling av talenter og ressurser hos eleven.....	39
4.4	Metode og design	41
4.4.1	Datainnhentingsstrategier og empiri.....	43
4.4.2	Metodiske overveielser	44
4.5	Grounded Theory - en empirinær metode	44
4.5.1	Hva innebærer en empiristyring for forskerrollen?.....	48
4.5.2	Oppsummering	48
5	Veiledning i teori og praksis.....	50
5.1	Veiledning med ansatte ved oppvekstsenteret	50
5.1.1	Veiledning for skoleåret 2001/2002	51
5.1.2	Veiledning for skoleåret 2002/2003	51

5.2	Praksisteori	53
5.2.1	Praksistrekanten	54
5.2.2	Metakommunikasjon	55
5.3	Veiledningsdokument.....	55
5.4	Førveiledning.....	57
5.4.1	Trinn 1: Avklaring, utdyping.....	57
5.4.2	Trinn 2: Analyse	58
5.4.3	Trinn 3: Konklusjon.....	59
5.5	Veiledning og observasjon	59
5.6	Oppsummering	60
6	Elevsamtalen som plansamtale.....	62
6.1	Hvilken dokumentasjon forelå ved prosjektstart?.....	63
6.2	Dokumentasjon etter første og andre året av prosjektet.....	63
6.2.1	Prosjekt Zebra informasjonsbrosjyre.....	65
6.2.2	Informasjonsavis fra mai 2001	65
6.3	Master of Public Administration	66
6.3.1	Kontaktlærerordning.....	66
6.3.2	Brukerfokus	66
6.3.3	Skolevurderingen skal gi oss svar på om vi lykkes!	66
6.3.4	Drøftingsarenaer	66
6.3.5	Hvem tolker data?.....	67
6.3.6	Oppsummering	67
6.3.7	Et høyt prioritert tema.....	67
6.4	Plansamtalen med lærer som veileder	67
6.4.1	Plansamtalen i lys av noen veiledningsstrategier	70
7	Funn basert på analyse av planbøker og veiledningssamtaler	73
7.1	Begrunnelse for utvalg	73
7.2	Planbøker for småskoletrinnet.....	74
7.2.1	Planbok 1. klasse	74
7.2.2	Planbok 2. klasse	75
7.2.3	Planbok 3. klasse	76
7.2.4	Planbok 4. klasse	76
7.3	Oppsummering for småskoletrinnet.....	77
7.4	Planbøker for mellomtrinnet	79
7.4.1	Planbok 5. klasse – I.....	79
7.4.2	Planbok 5. klasse – II.....	80

7.4.3	Planbok 6. klasse – I	81
7.4.4	Planbok 6. klasse – II.....	82
7.4.5	Planbok 6. klasse – III	83
7.4.6	Planbok 7. klasse	84
7.5	Oppsummering for mellomtrinnet.....	87
7.6	Veiledningssamtale med lærer	89
7.6.1	Planbok	90
7.6.2	Gjort, lært, lurt (GLL).....	90
7.6.3	Praksistrekanten – En strategi for veiledning.....	91
7.6.4	Problemstillinger med overføringsverdi til hele prosjekt Zebra	92
8	Elevinnspill til prosjekt Zebra	95
9	Læringsøkt ved oppvekstsenteret	97
9.1	Læringsøkt med fokus på planboka	97
9.1.1	Problemstillinger i forlengelsen av læringsøkta.....	98
9.1.2	Plan for individuelle veiledningssamtaler	99
10	Videoopptak – en introduksjon	100
10.1	Stimulated Recall	100
10.2	Hva har vi lært av Stimulated Recall?.....	101
11	Vurderingsmøter ved oppvekstsenteret	103
11.1	Vurderingsmøter 2002.....	103
11.1.1	Vurderingsmøte for mellomtrinnet.....	103
11.1.2	Vurderingsmøte for småskoletrinnet	104
11.1.3	Plansamtalen ved lærer	104
11.1.4	Oppsummering	105
11.2	Vurderingsmøter 2003.....	105
11.2.1	Vurderingsmøte for småskoletrinnet	105
11.2.2	Vurderingsmøte for mellomtrinnet.....	106
11.3	Hvordan informere foreldrene bedre om planboka?	109
12	FOU - publisering der skoleutviklingsprosjektet inngår	111
13	Prosjekt Zebra – hva nå?	113
14	Litteratur	122

15 Vedlegg.....	131
Utkast til samarbeidsavtale mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark.....	132
Utkast til Samarbeidsavtale II mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark.....	134
Veiledningsdokument.....	137
Julerapport	140
Til foreldre ved Ådalsbruk Oppvekstsenter	142
Halvårsrapport fra småskoletrinnet høst 2002	144
Halvårsrapport fra mellomtrinnet høst 2002	150
Gule Sider	156
Evaluering av vurderingsmøter 2003	161
Kvalitetssikring av pedagogisk arbeid.	164
Søknad om å bli nominert til demonstrasjonsskole.....	165
«Vi talte om det, vi er gode til»	170

1 Innledning

Våren 2001 ble det inngått en samarbeidsavtale mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark om veiledning og rapportering av første fase av et større skoleutviklingsprosjekt som skulle gå over en fireårsperiode fram til 2005. Trond Sjøberg, virksomhetsleder ved Ådalsbruk, leverte 2002 en mastergradsavhandling der han har beskrevet ideer, visjoner, planer og strategier fram til oppstart av dette skoleutviklingsprosjektet ut fra sitt ståsted som initiativtaker til prosjektet. Foreliggende rapporten er den første publikasjon som diskuterer og vurderer prosjektet etter at det kom i gang og har pågått i en periode på to år.

Rapporten er først og fremst et resultat av samarbeidsavtalen mellom oppvekstsenteret og høgskolen, men er også et resultat av søknad og tildeling av midler fra Norges forskningsråd til prosjektet: *Elevsamtalen som plan og utviklingsdialog*. Dette prosjektet går inn under Forskningsrådets program: Kunnskapsutvikling i Profesjonsutdanning og Profesjonsutøvelse (KUPP). Forskningsprosjektet som går parallelt med prosjekt Zebra fram til 2005, har gjort det mulig å legge et teoretisk rammeverk til grunn og gå dypere inn i det materialet som her blir presentert.

Prosjektet Zebra er et svært omfattende skoleutviklingsprosjekt. Da den første forespørselen om deltagelse i prosjektet kom til høgskolen var jeg skeptisk av flere grunner. Omfanget og kompleksiteten i prosjektet var svært stor, og det inneholdt en rekke ulike delprosjekter. Oppvekstsenteret deltok allerede i tillegg til skoleutviklingsprosjektet i et nordisk skolevurderingsprosjekt. Og som om ikke det var nok var Ådalsbruk interessert i at skoleutviklingsprosjektet også skulle kunne kombineres med en kompetansegivende videreutdanning i skoleutvikling for alle lærerne. De opprinnelige ønskene fra oppvekstsenteret var med andre ord så omfattende at det var naturlig å vurdere målsettinger, omfang og

muligheter og begrensninger ved å gjennomføre alle disse ønskene i ett og samme prosjekt.

I det virksomhetsleder ved Ådalsbruk og undertegnede formulerte rammen for den endelige samarbeidsavtalen ble vi enige om å legge til side temaet videreutdanning og konsentrere partnerskapet om veiledning med utgangspunkt i de områdene som utgjør selve prosjekt Zebra. Konklusjonen ble at personalet ikke fikk noe tilbud om en ti vekttalls videreutdanning i den første fasen av prosjektet, men til gjengjeld noe mer ro rundt de ulike delprosjektene i skoleutviklingsprosjektet.

1.1 Vurdering av et skoleutviklingsprosjekt

Den publikasjonen fra departementet som til nå sterkest har lagt føringer for å få etablert et nasjonalt vurderingssystem i Norge er «*Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*» (KUF 1997). Ekstern og intern vurdering er begreper som sto sentralt i dette utvalgets tilnærming. Utvalget bruker begrepene *intern* og *ekstern* i to betydninger:

Den ene at vurderingen utføres av personer som er innenfor (intern) det systemet som vurderes eller hentes utenfra (ekstern). Den andre at *intern* kan bety vurdering på systemets egne premisser, det vil si måling av effektivitet i forhold til de mål, prinsipper og retningslinjer som er gitt, mens *ekstern* kan bety å stille seg utenfor dette premissgrunnet og foreta en helt fri og uavhengig vurdering (KUF 1997:6).

I følge utvalget bør en benytte intern og ekstern vurdering i begge betydningene, men perspektivene må ikke blandes. I min rolle ved Ådalsbruk Oppvekstsenter har hovedtyngden ligget på ekstern vurdering i begge de ovennevnte betydningene av begrepet: Vurderingen utføres av en person utenfor skolen, og denne personen foretar en fri og uavhengig vurdering. Dette skiller seg klart fra oppvekstsenterets egen vurdering der tyngden har ligget på intern vurdering i begge betydninger av begrepet: Dvs. at vurderingen blir utført av personer innenfor skolen, og på skolens egne premisser – også kalt skolebasert vurdering.

I tillegg kan det nevnes at det i forkant av prosjekt Zebra, ble arrangert møte mellom politikerne ved driftsutvalget i Løten kommune og alle lærerne ved Ådalsbruk, og to stormøter med foreldrene basert på

spørreskjemaer fra elever, lærere og foreldre. Målet med denne vurderinga var å etablere en positiv vurderingskultur med aktive og medvirkende elever. Resultatet av skolens vurderingsprosjekt «*Activitus*» som ble presentert noen uker etterpå, inneholdt også kommentarer og kritikk fra IMTEC av spørreskjemaene som var brukt.

Min rapport inneholder imidlertid også *intern* vurdering i den forstand at jeg har analysert skolens egne premisser i forhold til de mål, prinsipper og retningslinjer som er gitt bl a gjennom skolens prosjektskisse og andre styringsdokumenter. I tillegg har jeg hatt en aktiv dobbeltrolle som veileder og forsker i oppvekstsenterets aksjonslæringsprosjekt noe jeg vil komme utførlig inn på i senere kapitler. Vurderingen av utviklingsarbeidet ved oppvekstsenteret har bygd på dokumentanalyse, møter, samtaler og intervju med elever, lærere og virksomhetsleder, observasjon samt deltagelse i vurderingsmøter med foreldre.

Det er noen forhold som skiller Zebra fra andre prosjekter, og som bidrar til å gjøre dette til et spesielt skoleutviklingsprosjekt på landsbasis. Oppvekstsenterets betydelige satsing på *aksjonslæring/ aksjonsforskning*, over tid gjennom samarbeidsavtalen med høgskolen er ett slikt område. Prioriteringen av bruk av *planboka* som strategi for tilpassa opplæring, ansvar for egen læring, for å møte kravet til elevrollen etter L97, som fokus i interne faglige diskusjoner om kvalitetssikring og læring, dens rolle i kommunikasjon med hjemmet, i vurderingsmøter med foreldrene og som indikator i skolevurdering er et annet slikt område.

Det «unike» i disse to perspektivene var noe jeg ble stadig mer oppmerksom på de første månedene som veileder i prosjektet. Det var også avgjørende for vinklingen av søknaden til Forskningsrådet som utløste midler til å forske nettopp på: *Elevsamtalen som plan og utviklingsdialog* – i lys av et aksjonslæringsperspektiv som igjen er fundamentet i samarbeidsavtalen mellom Ådalsbruk og høgskolen. Innføring av organisasjonsmodellen «*flat struktur*» i Løten kommune, er et eksempel på et område der kommunen som helhet er langt framme på landsbasis. Det frirommet dette skaper for de ulike virksomheter i kommunen har også konsekvenser for organisering, ledelse, initiativ og engasjement ved Ådalsbruk oppvekstsenter. Stor autonomi gir gunstige rammebetingelser for å mestre de problemer, utfordringer og muligheter som inngår som en

naturlig del av en skoleutviklingsprosess. I rapporten har jeg noen ganger benyttet forkortelse for Ådalsbruk Oppvekstsenter «ÅOS» som tilsvarer den som blir brukt i kommunal sammenheng i Løten kommune. For å få inn ytterligere variasjon i språket har jeg også av og til valgt å bruke enten betegnelsen Ådalsbruk, eller oppvekstsenteret.

Rapporten består av to hoveddeler. Første del er en gjennomgang av teori og sentrale begreper for empirisk forskning, aksjonsforskning, feltarbeid, veiledning samt metodiske vurderinger. I del to presenteres aktuelle funn basert på analyse av planbøker, veiledningssamtaler, elevinnspill, læringsøkter, videoopptak og vurderingsmøter. Rapporten avsluttes med en vurdering etter to års prosjektløp, samt noen perspektiver som peker framover. Sentrale vedlegg dokumenterer partnerskapet mellom Ådalsbruk og høgskolen, og gir tilgang til foreldreinformasjon, delrapporter og annet materiale i prosjekt Zebra.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en takk til hele personalet, lærerne og virksomhetsleder Trond Søberg ved Ådalsbruk Oppvekstsenter for oppdraget, og for tillit, åpenhet og profesjonalitet gjennom to års partnerskap med veiledning og aksjonsforskning. En takk også til elever og foreldre for viktige tilbakemeldinger underveis i prosjektet, og stor interesse for å delta i videoopptak, forskning og videreutvikling av elevsamtalen.

Tildeling av midler fra Norges forskningsråd til forskningsprosjektet: *Elevsamtalen som plan og utviklingsdialog* har vært en viktig forutsetning for å sette skoleutviklingsprosjektet ved Ådalsbruk inn i en videre teoretisk sammenheng. Kollegaene: Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark og Kirsten Limstrand ved Høgskolen i Bodø, henholdsvis prosjektleder og prosjektmedarbeider i selve forskningsprosjektet, har lest tidligere utkast til rapporten og kommet med viktige innspill. Delkapitlene 4.1 t o m 4.4.2 i rapporten er basert på en felles prosjektbeskrivelse utarbeidet i samarbeid mellom Kirsten Limstrand og undertegnede.

Til slutt en stor takk til personalet i biblioteket for lærerutdanninga på Hamar som også denne gangen har bidratt med høyt servicenivå, har

skaffet nødvendig litteratur til veie og bidratt med viktig kompetanse slik at dette materialet blir publisert i en hensiktsmessig form.

Ola Johan Sjøbakken

Hamar, juni 2003

2 Aksjonsforskning

I dette kapitlet drøftes begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring som er nøkkelbegreper i samarbeidsavtalen mellom ÅOS og Høgskolen i Hedmark, og som også er fundamentet i pågående forskningsprosjekt om elevsamtalen. Å utvikle ferdigheter i å stille stadig mer innsiktsfulle spørsmål er som vi skal se viktig både i lærings- og forskningsprosessen.

2.1 Aksjonslæring

Det har gått 20 år siden ideene om aksjonslæring første gang ble utgitt i bokform i Norge. Det skjedde i 1984 da *The ABC of Action Learning* av Reginald W Revans ble oversatt til norsk under tittelen «Aksjonslæringens ABC». Begrepet aksjonslæring og det teoretiske grunnlaget for dette ble opprinnelig utviklet og formidlet til et internasjonalt publikum av Revans. Han ble født i England i 1907, er utdannet fysiker ved universitetet i Cambridge, og studerte også en tid atomfysikk under Einsteins kateter i Berlin. Det var som leder i Londons sivilforsvar under den 2. verdenskrig han fikk sine første ideer om aksjonslæring. Som leder i den britiske kullindustrien og senere professor i Management ved universitetet i Manchester ble ideene videreutviklet. Gjennombruddet for sine tanker om aksjonslæring fikk Revans først gjennom et nasjonalt lederutviklingsprogram i Belgia i 1968. Senere har aksjonslæringsprogrammer på en rekke forskjellige områder, først og fremst innen privat sektor, spredt seg til en rekke land over hele verden. (Revans 1984).

De første ideene om aksjonslæring fikk Revans under krigen da han registrerte at overlevelsesprosenten under blitzten i London, da bombene falt tett, var mye høyere enn forholdene skulle tilsi. Årsaken tila han læring, idet alle elementene av aksjonslæring var til stede:

- Situasjonen var *fundamentalt ny*, fortidens kunnskap om fortidens problemer var bare i begrenset grad til nytte. Her krevdes stadig

nytenkning og evne til raske konklusjoner og handlinger basert på stadig nye erfaringer.

- Det var *krise*. Her var både utfordringer, press og bekymringer langt utover hva man skulle tro at mennesker kan tåle.
- Her var leg og lærd, høy og lav, *tvunget til et samvær* hvor konvensjoner og barrierer fra normal organisasjonskultur og samfunnsliv ikke lenger tjente sine hensikter. Nye kommunikasjonsmønstre oppstod spontant, og fungerte raskt på kryss og tvers av det vante.
- Her var høy grad av bevissthet om *gjensidig avhengighet*. Valget mellom å yte og nyte var enkelt for de fleste: Alle var avhengig av den enkeltes innsats og ansvarsfølelse overfor fellesskapet, for sin egen og sine nærmestes overlevelse både på kort og lengre sikt. Det beregnende engasjement var mindre fremtredende enn det solidariske (Revans 1984:21f, kursiv ved undertegnede).

Begrepsapparatet og metoder i aksjonsforskning ble opprinnelig utviklet ved å eksperimentere systematisk med de *samme elementene* som nevnt over under mindre ekstreme forhold.

2.1.1 Aksjonslæringens forutsetninger og logistikk

2.1.1.1 Innsikt i å spørre

En av aksjonslæringens grunnleggende forutsetninger er at de som er engasjert i en slik læreprosess utvikler innsikt i hvordan spørsmål skal stilles, gjennom å takle reelle problemer som hittil har unndratt seg noen løsning. Revans kaller tilegnelsen av *programmert lærdom* – programmed knowledge – for P, og *innsikt i å spørre* – questioning insight – for Q. Ut fra dette kan læringsligningen skrives som $L = P + Q$. Hovedinteressen ligger i begrepet aksjonslæring (Q), og ikke i den formelle opplæringa (P). Innenfor denne forståelsesrammen er det viktig at aksjonslæringsgrupper ikke møtes for å utveksle følelser og meninger, men fokuserer på løpende, faktiske oppgaver som deltagerne har i sitt arbeid. Denne læringsstrategien, at man angriper reelle problemer, eller fruktbare muligheter, innebærer en betydelig risiko for negative konsekvenser hvis den mislykkes. Dette står i

motsetning til risikofrie øvelser som case- diskusjoner der resultatet er likegyldig, og følgelig ikke egnet til å utforske egne verdisystemer. Både Revans og den amerikanske pedagogen Argyris kritiserer case-metoden ut fra slike vurderinger. Essensen i aksjonslæringen etter Revans syn, er at man fra et startpunkt kjennetegnet av uvitenhet, risiko og forvirring, skal utvikle seg til å stille stadig mer innsiktsfulle spørsmål (Revans 1984).

Aksjonslæringen må i følge Revans ha *tre hovedformål*:

- a) å gjøre nyttige framskritt når det gjelder å håndtere et eller annet problem (eller mulighet) i et organisasjonsmiljø;
- b) å gi deltagerne tiltrekkelig spillerom til å lære på egen hånd, og sammen med sine kolleger;
- c) å oppmuntre lærere og andre innenfor lederutvikling til å begynne «på ny frisk» i sine fag. Disse tre formålene er for aksjonslæringen hva de tre sidene er for en trekant (Revans 1984:45f).

2.1.1.2 Aksjonslæringens logistikk

De fremgangsmåtene man anbefaler å følge, logistikken i aksjonslæring, inneholder i følge Revans fire prinsipielle utvekslingsalternativer å velge mellom:

- a) en kjent problemtype i et kjent miljø
- b) en kjent problemtype i et ukjent miljø
- c) en ukjent problemtype i et kjent miljø
- d) en ukjent problemtype i et ukjent miljø

	Kjent problem	Ukjent problem
Kjent miljø	a	c
Ukjent miljø	b	d

Tanken bak aksjonslæring er at den skal brukes til behandling av problemer eller muligheter hvor det nødvendigvis ikke kan eksistere noen «løsning» på forhånd på ulike verdssystemer, erfaringer og framtidshåp blant ledere og virksomheter. For å oppnå læring må den formelle kunnskapen (P), suppleres med evnen til å stille nyttige spørsmål (Q) noe som er særlig viktig i en verden med behov for å mestre forhold som skifter svært raskt.

2.1.1.3 Innføring i aksjonslæring

Ved starten av et aksjonslæringsprosjekt vil det normalt være behov for en kort innføring i hva aksjonslæring er ment å være, gjøre deltagerne nysgjerrig på den påvirkningen de har på andre personer, samt utruste dem med et sett av ideer for kommende gruppediskusjoner. Innføring i didaktiske kategorier som redskap for å tenke og planlegge i, loggbok, samt kommunikasjon og samarbeidslæring er eksempel fra Ådalsbruk på områder der undertegnede gjennom læringsøkter har formidlet grunnleggende kunnskap. I tillegg er en rekke områder belyst underveis i prosjektet gjennom spørsmål, diskusjoner og kommentarer på trinnmøter og i felles fora. Revans anbefaler å se nye problemstillinger i lys av følgende diagnose:

1. Hva prøver vi egentlig å gjøre?
2. Hva hindrer oss i å gjøre det?
3. Hva kan vi gjøre med det?

Her finner vi likhetstrekk mellom Revans diagnose og den modellen for skriving av loggbok som er gjennomgått på Ådalsbruk, presentert innenfor en aksjonslæringsfilosofi etter Tiller (1999). I sin bok om temaet aksjonslæring presenterer Tiller en enkel og oversiktlig modell for skriving av loggbok basert på begrepene: gjort, lært og lurt, forkortet til (GLL-metoden). Den sentrale forskjellen mellom aksjonslæring, case-studier og tradisjonelle læreformer uttrykkes gjennom følgende utsagn: «*Det er ikke nok å vite hva som er bra, man må også vite hvordan det skal gjøres.*» (Revans 1984:64).

Deltagerne bør tidlig i prosessen bli klar over at det er lite som kan gjennomføres i denne verden uten noen allierte. Målet er å danne et sammensveiset lag som kan sette strategien ut i livet. Til dette er det behov for tre typer støttespillere:

1. Hvem *kjenner* til (forstår) det problemet som er under behandling?
2. Hvem *bryr seg om* (innerst inne vil ha gjort noe med) problemet?
3. Hvem *kan* (har makt nok til å) gjøre noe effektivt med det? (Revans 1984:67)

Erfaringsgruppens eller arbeidslagets metoder kan bli bedre forstått av deltagerne om de selv *rapporterer* til andre. Om deltagerne også fører en *journal* over det de ser skje med seg selv og opplevelse i en aksjonslæringsfase og nedtegner dette av en slik standard at de kan benyttes i doktoravhandlinger vil det kunne avstedkomme høy grad av læring (Revans 1984:68). I prosjektet ved Ådalsbruk har man som nevnt benyttet loggbok, for lærerne individuelt og til dels som gruppelogg på trinnet etter GLL metoden.

På oppvekstsenteret blir rapportering, diskusjoner og planlegging ivaretatt gjennom hyppige møter i de to arbeidslagene eller teamene for småskole og mellomtrinn. Det blir også ført referat av diskusjoner på teamene og i plenum. Etter innføring i bruk av loggbok ved undertegnede er det i løpet av prosjektperioden gjort noen forsøk både med å føre individuelle logger samt logg for teamene. Halvårsrapport fra mellomtrinnet for høsten 02 kan stå som eksempel på den siste varianten – se vedlegg i slutten av rapporten.

Så langt har imidlertid arbeidet med loggbok ikke vært sentralt verken tematisk i diskusjoner i læringsmiljøet, eller i praktisk bruk, noe som er en forutsetning for å utvikle en standard som antydnet over. Både grunnleggeren av aksjonslæring, Revans, og den mest aktive eksponent for aksjonslæring i Norge i dag, Tom Tiller (1999) har understreket betydningen av å bruke loggbok. Slik sett kan en si at loggboka og de mulighetene som ligger i bruk av denne for læring i miljøet, har vært en lite utnyttet ressurs de to første årene av prosjekt Zebra. Her ligger antagelig et betydelig potensial både når det gjelder individuell og kollektiv refleksjon, samt kommunikasjon utad i det videre prosjektforløp ved Ådalsbruk.

2.2 Aksjonsforskning i et tverrfaglig perspektiv

I en doktoravhandling fra 1992 hevder Olav Eikeland at det moderne «møtestedet» for filosofi, erfaringsvitenskap og aksjonsforskning er *metodelæren* eller *metodelærens metode*. Utsagnet blir fulgt opp i en artikkel i: Sosiologi i dag 1994 der han skisserer bakgrunn og kontekst for diskusjonen i Norge tidlig på 90-tallet om aksjonsforskning og empirisk samfunnsforskning, ved å trekke fram fire «fag-tradisjoner» eller «diskursformasjoner». De fire er (1) filosofi, (2) empirisk samfunnsforskning, (3) aksjonsforskning og (4) praktisk organisasjonsutviklings- og ledelsestenkning. Eikeland er opptatt av om *relasjonene* i dette feltet er preget av konkurranse, arbeidsdeling eller peker mot et felles møtested. Her følger en kort skisse av hver av tradisjonene.

2.2.1.1 Filosofi

Eikeland deler den moderne filosofien i to strømninger. Den første, en «*vitenskapsteoretisk*» tradisjon, befinner seg innenfor en bestemt vitenskapsforståelse som i utgangspunktet synes gitt. Det mest sentrale spørsmålet her er: «Hva vil det si å drive vitenskap?» Denne tradisjonen går tilbake til Descartes, Hobbes og Locke på 1600-tallet. Den andre, en «*eksistensialistisk*» strømning, er opptatt av den menneskelige eksistens før vi begynner å drive vitenskap. Det mest sentrale spørsmålet er: «Hva vil det si å være menneske?» Denne tradisjonen går tilbake til Herder, Humboldt og Schleiermacher på 1700-tallet.

Den første retningen, ved Wiener-kretsen, utviklet en radikal og logisk empirisme i 1920 og 30-årene, der en «teorifri» avbildning av virkeligheten var det vitenskapelige idealet. Motpolen, fenomenologien ved Husserl og Heidegger, bidro til synliggjøring av den hverdagslige «*livsverden*». Vår menneskelige værensform «Dasein» eksisterer i verden og kjenner verden primært gjennom praktisk omgang. Med Heideggers fenomenologi og senere Gadammers hermeneutikk får mennesket et aktivt, handlende, håndterende, fortolkende og dialogisk forhold til sine egne tradisjoner og omgivelser. Fra rundt 1960 har den eksistensialistiske filosofien ved bl a Sartre, og her hjemme Hans Skjervheim og Dag Østerberg, bidratt til synliggjøring av hverdagskompetansens struktur og tydeliggjort denne som fundamental og uomgjengelig.

2.2.1.2 Empirisk samfunnsforskning

Et hovedproblem i empirisk samfunnsforskning er datainnsamlingsmetodenes egen ukontrollerbare påvirkning av «studieobjektet». Det at man samler data skaper en «kunstig» kontekst som nettopp *ikke* sier hvordan det ellers er, dvs. «naturlig». Det andre problemet er forholdet mellom *forskerens* begrepsliggjøring av det som observeres og av dets forklaring på den ene siden, og de observertes *egen* begrepsliggjøring av det de selv gjør og er på den andre siden. Det første problemet har fått betegnelsen «Hawthorne-effekten» etter at økt produktivitet til slutt måtte forklares med det faktum *at* de ble studert av utenforstående, jf avslutningskapitlet. Til det andre problemet har vitenskapsteorien påvist det umulige i fordomsfrie observasjoner og teorifrie data, og gjennom «tesen om teorimangfoldet» som viser at uendelig mange teorier kan forklare de samme observasjoner eller data. Pierre Bourdieus *habitus*-begrep er utviklet gjennom forsøk på å gjøre «empirisk forskning» tilgjengelig og nyttig for «de utforskede».

Istedenfor å forsøke å *unngå* all påvirkning av det man studerer, har fokus derfor blitt rettet mer og mer mot *hvordan* man påvirker og virker i forskjellige sosiale kontekster. Dermed blir forskeren selv det viktigste «forskningsinstrumentet». Det forskeren *gjør* og refleksjonen omkring det – *metodelærens metode* – blir en form for aksjonsforskning *i sentrum* av forskningsprosessen. Jo mer selvbevisst og kontekstsensitiv «bruken av selvet» blir i datainnsamlingsprosessen, jo *mer* sosialt og historisk blir også det erkjennende subjekt, jo *mindre* cartesiansk og rent anskuende blir

det og jo *mer* humanistisk og eksistensielt i vår betydning her blir det. Dette er etter min oppfatning kjernen i den empiriske samfunnsforskningen og dens metoder. (Eikeland 1994:108).

2.2.1.3 Aksjonsforskning

Den generelle utviklingen innenfor aksjonsforskningen har gått fra en hovedvekt på «verdiorientering», i retning av forsøk på å finne fram til «epistemologiske alternativer». Det er i følge Eikeland tilfelle i en rekke aksjonsforskningstradisjoner, bl a følgende tre:

(1) En tradisjon som er oppsummert i Carr og Kemmis` bok fra 1986 «*Becoming critical – Education, knowledge and action research*» og i Richard Winters doktoravhandling fra 1987 «*Action-Research and the Nature of Social Inquiry*». Tradisjonen er sterkt knyttet til skoleutvikling i England og Australia. (2) En tradisjon som er knyttet til Chris Argyris og Don Schöns organisasjons- og ledelsesutviklingsarbeid gjennom de siste 20 årene. (3) En tradisjon som er knyttet til voksenopplæring, og lokalsamfunnsutvikling i den tredje verden med et viktig utgangspunkt i Paulo Freires pedagogikk, nylig oppsummert i antologien «*Action and Knowledge – Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*» redigert av Fals-Borda & Rahman. I alle disse er den kollektive selvrefleksjon blant praktikerne omkring *egen* praksis – dvs. metodelærens metode – satt i sentrum for aksjonsforskningsbegrepet. Forståelse og mestring av egne grep er aksjonsforskningens mål og gjenstand, ikke forklaring av «ytre» objekter. (Eikeland 1994:109).

2.2.1.4 Organisasjons- og ledelsesfilosofi og -praksis

Både teoretisk og praktisk har det lenge vært et oppgjør mot «scientific management»- tenkningen, en hierarkisk organisasjonsmodell knyttet til Fredrik Taylor fra tidlig i forrige århundre, hvor arbeidet ble mer og mer «tankeløst» oppdelt og mekanisk utført jo lenger ned i organisasjonen man kom. I dag jobber man med å snu denne tenkningen på hode, idet man fokuserer på kvalitet, hierarkier bygges ned, og beslutningsmyndighet flyttes nærmest mulig, kunder, brukere eller klienter. Istedenfor streng individuell arbeidsdeling og ekstern styring, utvikles team-arbeid hvor alle i størst mulig grad skal «kunne alt» og tre inn i andres sted.

Organisasjonsmodellen «*Flat struktur*» i Løten kommune med utvidet ansvar for virksomhetslederne, samt organiseringen i team på trinnene i prosjekt Zebra, viser at både kommunen og Ådalsbruk Oppvekstsenter gjennom organisasjonsutvikling og erfaringslæring, ligger i front når det gjelder å sette nyere teori og praksis ut i livet.

2.2.1.5 Oppsummering og konklusjoner

Poenget med de fire skissene har vært å synliggjøre en kontekst som i følge Eikeland *må* være synlig når man pretenderer å skulle evaluere et fenomen som aksjonsforskning. I tillegg har det vært et poeng å vise hvordan den metodiske – eller den dialogiske – gjennomtenkning og synliggjøring av egen praksis og erfaring får en mer og mer sentral plass innenfor alle fire tradisjoner. Det holder ikke å henvise til autoriteter som begrunnelse av det man gjør. Imidlertid setter Wittgensteins måte å bedrive filosofi på en standard for hvordan aksjonsforskning skal drives. Eikeland (1994:113) sier det slik: «Wittgenstein er ikke et fundament man kan henvise *til*, bare en praksis man må lære seg; nemlig det *å vise* ting. Det *å vise ting* er å tenke selv, det *å henvise til* er å overlate tenkningen til andre. »

Aksjonslæringens logistikk, de fremgangsmåtene man anbefaler å følge, inneholder som vi har vist foran fire prinsipielle utvekslingsalternativer å velge mellom – et kjent/ukjent problem i et kjent/ukjent miljø. De fire utvekslingsalternativer eller alternativer for «hospitering» overført til *Ådalsbruk Oppvekstsenter* vil kunne arte seg slik: Hospitering/bytte av kontaktgruppe på samme trinn (a), «kritiske venner» invitert til å arbeide sammen med kollegaer på en annen skole (b), deltidsjobb med en større oppgave på et annet trinn (c), bytte av arbeidsplass f eks i et år for å lære ideene bak, eller oppdage nye dimensjoner ved prosjekter som har overføringsverdi til egen arbeidsplass (d). Det siste alternativet er det mest radikale og svært lærerik idet man forlater både egen virksomhet, kjent arbeidsområde og egen profesjon. Tilbakemelding til egen arbeidsplass om hvilke konsekvenser det har hatt å prøve ut det som etter lange drøftinger virker som fornuftige forslag, vil være svært viktig for å få fullt utbytte av de ulike modellene for hospitering. «*Utfallet av aksjonslæring – til forskjell fra utfallet av case-studier – må testes under virkelige forhold og virkelig ansvar, av virkelige mennesker i en virkelig verden.* » (Revans 1984:51).

For å oppnå et positivt utfall er det følgelig viktig å utvikle innsikt i å spørre både som forsker, i veiledning av lærere, samt i lærernes egen veiledning av eleven gjennom elevsamtalen. I stedet for å forsøke å *unngå* å påvirke lærerne og skolen som organisasjon ved Ådalsbruk, har fokus heller blitt rettet mot *hvordan* jeg som forsker og veileder påvirker og virker i forskjellige sosiale kontekster. Dermed er jeg som forsker sett i lys av Eikelands perspektiv foran, selv blitt det viktigste «forskningsinstrumentet». I min rolle på Ådalsbruk har det vært en kontinuerlig utfordring å ambulere mellom rollene som aksjonsforsker på den ene sida og som veileder i prosjekt Zebra på den andre sida. Noen kompromiser har det måttet bli underveis, men siden målsettingen om aksjonsforskning og aksjonslæring har ligget under i begge perspektivene har det vært noe enklere å arbeide målrettet underveis i prosjektet.

Aksjonsforskningens etymologi og noen bredere historiske linjer er behandlet foran. Senere i kapittel 4 i rapporten kommer vi tilbake til aksjonsforskning/ aksjonslæring, men da i et smalere perspektiv med særlig fokus på *elevsamtalen som plan og utviklingsdialog*.

3 Feltarbeid og relasjoner i skolen

I boka: *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*, en omarbeid utgave av en doktorgradsavhandling, presenterer Otto Laurits Fuglestad (1993) observasjoner og analyser etter ett år som deltagende observatør i en ungdomsskole. Flere av de perspektivene og resultatene han presenterer i sin forskning er sammenlignbare og relevante for min tilnærming til feltarbeid ved Ådalsbruk Oppvekstsenter. Andre forhold er ulike som at man ved Ådalsbruk for øyeblikket er midt i et prosjekt som strekker seg over fire år, samt at min rolle som nevnt, er å være veileder og aksjonsforsker, i motsetning til Fuglestads rolle som «nøytral» observatør.

Fuglestad beskriver sine ulike roller i feltarbeidet i skolen som: forsker, arbeidskamerat, «assistentlærer», og hvordan han på den ene sida er tildelt en rolle, og selv må ta en rolle. Lærerne hadde det han kaller denne litt «på vakt-haldninga» i forhold til han som forsker, og etter et halvt år forsøkte han å ufarliggjøre prosjektet ved å forklare nærmere hvilke motiv han hadde. Han viser også eksempel på hvordan lærerne *brydde seg* om at forskeren var til stede, mens elevene på sin side brydde seg ikke, og oppførte seg som de pleier å gjøre, og bråket i vei dersom det passet dem. En av lærerne uttrykte at han *skjerp*et seg, og reflekterte mer gjennom det han gjorde. Elevene var særlig i begynnelsen nysgjerrige og usikre fordi det var «ein framand» der, og på Fuglestads rolle i klasserommet. De stilte en rekke spørsmål som her i første timen i en 8. klasse, etter at han hadde sagt hva han ville der:

«Kor jobbar du? », «Kva gjer du der? », «Korfor vil du finna ut korleis det er å vere i ein ungdomsskole? », «Kva skal du bruka det til? » (Fuglestad 1993:24).

Fuglestad hevder at ved at feltarbeidet strakte seg over et helt skoleår, var virkningen av observatøren på samhandlinga i klasserommet lite. Et indisium på dette var at ingen lærer nektet å ha han med i klassen.

«Feltforskeren må balansere intellektuelt mellom *innforlivelse* og *fremmedgjorthet*, mens han eller hun sosialt svever mellom *fremmed* og *venn*» (Hammersley og Atkinson (1987:107). I motsetning til Fuglestad var min rolle ved Ådalsbruk ikke primært observatørens, men derimot en aktiv rolle som veileder og aksjonsforsker. På den ene sida var det viktig å ivareta balansen mellom nærhet og distanse i relasjonen til elever og lærere, men samtidig var min rolle som veileder og aktør den sentrale for å ivareta prosjektets uttrykte målsetting om å fremme aksjonslæring. Dette kan stå som et uttrykk for at forskeren har endret rolle de siste åra fra primært å være en nøytral observatør til en mer aktiv rolle i skoleutvikling med formålet å fremme aksjonslæring f eks innenfor partnerskapsavtaler mellom profesjonsutdanning og skole. Tom Tiller har gjennom boken: *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen* (1999) vært den fremste eksponent i Norge de siste årene for utbredelsen av en slik aksjonslæringsfilosofi.

3.1 Faser i feltarbeidet

Fuglestad (1993) deler sitt forskningsprosjekt kronologisk i tre deler: En forberedelsesfase som omfatter teoretisk arbeid og valg av studieobjekt, Vågan skole. Deretter følger en første kontakt med feltet, nøkkelpersoner som rektor, skolesjef og enkelte lærere. Og for det tredje hovedfasen som strakte seg over ett skoleår med observasjonsperioder på 3-4 uker i hver klasse, alle timer, to dager i uka. Fuglestad skisserer en rekke møtesteder i skolen som var aktuelle arenaer for observasjon: klasserom, kontorer og personalrom, korridorer, skolegård, fotballplass og mediatek m fl.

Det viktigste redskapet i datainnsamlinga (Fuglestad 1993:29) var *dagboka* med feltnotater fra klasserom og andre arenaer. I tillegg kom *uformelle samtaler* med lærere og elever, og samtaler og intervju som ble tatt opp på *lydbånd*. Også skriftlige *assosiasjoner* fra elevene til ord som: timen, faget, klasserommet osv, gikk inn i det empiriske materialet.

Forskeren prøver gjennom teksten å rekonstruere den studerte erfaringa. Det er imidlertid ikke noe entydig forhold mellom feltet og den teksten som beskriver og analyserer det. Den etnografiske teksten som leseren

møter er en konstruksjon. Den engelske forskeren Atkinson (1990 og 1991) formulerte tre krav til den etnografiske teksten:

- a. den skal virke overbevisende
- b. den skal ordne, strukturere og fremheve det viktige
- c. gjennom bruk av konkrete eksempler skal forfatteren komme i *dialog* med leseren.

Konstruksjon av tekst foregår som en integrert del av hele forskningsprosessen, fra skriving av feltnotater fram til det ferdige produktet foreligger. Feltforskning har visse *karaktéristiske* trekk som kan summeres opp i følgende punkter (Gudmundsdottir 1992, Hammersley og Atkinson 1987, Fuglestad 1993:32):

1. Forskeren studerer et geografisk avgrensa felt. I pedagogikken kan en studere en eller ei gruppe lærere eller elever, en klasse, en skole.
2. Forskeren oppholder seg i feltet over en lengre periode, helst ett år eller lenger.
3. Deltagende observasjon er hovedmetoden for datainnsamling. Forskerens *feltnotater* er det viktigste materialet. Observasjonene blir ofte supplert med andre metoder som uformelle samtaler og intervju, lydbånd- og videoopptak m m.
4. Feltforskeren foretar detaljerte undersøkelser av sosiale interaksjonsmønstre.
5. Han eller hun har særlig som mål å forstå og skrive om kulturen og de sosiale strukturene som påvirker interaksjonen i feltet.
6. I feltforskning legger en vekt på å utvikle teori og begreper.

Ved starten av et feltarbeid står forskeren framfor en del spørsmål det er viktig å ha svar på – *Hva vil jeg undersøke? Hvordan vil jeg gjøre det? Hvorfor finner jeg dette så interessant?* (Fuglestad 1993:34). Jf neste kapitlet som tar opp temaet empirisk forskning.

3.2 Teoretiske og analytiske begreper

I følge Fuglestad (1993:43) er skolen «mykje «meir» enn mål, innhald og metodar i undervisninga. » Dette «meir» får vi ikke så lett takk i med didaktiske begreper. Slik han ser det er relasjonen lærer – elev *primærrelasjonen* i skolen. Dette synet korresponderer med budskapet i artikkelsamlinga: «Samfunnsrettet pedagogikk» (Hoëm 1979) der *den minste pedagogiske enheten* er en relasjon med to parter. Og i ei artikkelsamling ti år etter: «Kunnskap» (Mellin-Olsen 1989) introduserer forfatterne begrepet «møte» mellom lærer og elever som en didaktisk kategori. Forskerne Griffin & Mehamn (1980) benytter ordet «vessel» som metafor for – det fartøyet lærere og elever seiler i hver dag og hver time. «*Den minste pedagogiske enhet* vil bestå av to individer, og samspillet mellom disse blir den pedagogiske situasjonen som begge individene, hver for seg og samlet, må forstås i forhold til» (Hoëm 1979:14, kursiv ved undertegnede). Enda et viktig perspektiv som kan belyse relasjonen i skolen er *semiotisk kommunikasjonsteori*, en tradisjon som understreker sammenhengen mellom kommunikasjon og kultur, der kommunikasjon er definert som «produksjon og utveksling av mening» (Fiske 1982, Fuglestad 1993:54).

Ådalsbruk virksomhetsplan, jf vedlegget *Gule sider*, peker nettopp på primærrelasjonen i skolen: relasjonen lærer – elev som nevnt i foregående avsnitt, som det viktigste for å fremme god læring. Neste kapittel vil fokusere nærmere på denne primærrelasjonen i et teoretisk og empirisk perspektiv.

4 Elevsamtalen i lys av empirinær forskning

Jeg har valgt å forske på elevsamtalen av flere grunner: Dialogen har en sentral plass i filosofien og vitenskapshistorien fra antikken og fram til i dag. – Platon fremstilte sin lære i 34 dialoger; flere av disse er viet Sokrates' siste dager og regnes som litterære mesterverker, og dialogen i form av elevsamtalen er kjernen i eget forskningsarbeid. Å forske på elevsamtalen innebærer for undertegnede på den ene sida å arbeide med utgangspunkt i teori og tidligere forskning, og på den andre sida å arbeide i forskende partnerskap i spennet mellom kvalitativ analyse, aksjonsforskning og empirinær teori. Fra august 2001 foreligger det en avtale om partnerskap mellom Høgskolen i Hedmark og Ådalsbruk Oppvekstsenter om veiledning i forbindelse med et større pågående skoleutviklingsprosjekt. Jeg har fulgt dette prosjektet som veileder/aksjonsforsker fra oppstart. Både skoleutviklingsprosjektet, og et treårig forskningsprosjekt om elevsamtalen finansiert av Norges forskningsråd (NFR) vil strekke seg fram til sommeren 2005.

Problemstillingen i den rapporten som her foreligger har vokst fram i kombinasjon av teoristudier og empirinær forskning. Fokus i forskningsprosjektet er et resultat av at elevsamtalen og planboka stadig ble løftet fram av lærerne og foreldrene som viktig i f m dokumentasjon, læring, tilpassa opplæring, informasjon til foreldrene osv. Slik sett har forskningsprosjektet elementer av Grounded Theory – tenkningen i seg. Teoristudier, veiledning og aksjonsforskning bidro til utvikling av problemstilling for forskningsprosjektet. Og en empirinær forskning vil i prosessen videre kunne gi viktige bidrag i utvikling av en teori for elevsamtalen – som plan- og utviklingsdialog. Kirsten Limstrand, Høgskolen i Bodø er prosjektmedarbeider i forskningsprosjektet som er finansiert av NFR. Delkapitlene 4.1 t.o.m. 4.4.2 er som nevnt i innledningen basert på en felles prosjektbeskrivelse utarbeidet i samarbeid mellom Kirsten Limstrand og undertegnede. Hovedfokuset i NFR-prosjektet om elevsamtalen er for

Limstrand utviklingsdialogen i ungdomsskolen, mens det for undertegnede er plansamtalen i barneskolen.

I essayet: *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* (1976) skiller filosofen Hans Skjervheim mellom vitenskaper som er et resultat av **teoretisk og praktisk interesse**. Han nevner fysikk og psykologi som eksempel på rene teoretiske vitenskaper, og medisinen som eksempel på en praktisk vitenskap. Pedagogikken er ingen ren teoretisk vitenskap, den springer ut av en praktisk interesse og en nødvendig oppgave: den yngre generasjonens behov for oppdragelse.

Skjervheim prøver å vise at den tekniske oppfatninga av pedagogikken, mål-middel-modellen, ikke kan brukes som grunnmodell i pedagogisk tenkning. Hovedinnvendingen er at den praktiserende pedagogen ikke har herredømme over materialet – eleven – på samme måten som en billedhugger eller en ingeniør. I den pedagogiske situasjonen er det ikke snakk om et subjekt/objekt forhold (som i teknikken), men et subjekt/subjekt forhold, der makta ikke på en entydig måte ligger hos pedagogen. I dette perspektivet er den tekniske oppfatninga av oppdragelsen i prinsippet det samme som autoritær oppdragelse.

En annen hovedteori i pedagogikken med røtter tilbake til Rousseau legger vekt på den frie oppdragelsen. Eleven er et individ i utvikling og det gjelder for pedagogen å skaffe nok spillerom slik at han kan utvikle seg fritt. Denne teorien bygger på en biologisk oppfatning av mennesket som godt fra naturens side. I motsetning til den tekniske (mekaniske) oppfatninga av mennesket gjelder det å la det utvikle seg i samsvar med sin egen natur, uten autoritære inngrep utenfra. Skjervheim innfører to grunnmetaforer for de to modellene for pedagogisk tenkning. Han bruker metaforen «å påvirke» om den tekniske modellen, og «fri vekst» om den biologiske utviklingsmodellen. I tillegg lanser han en tese om at det finnes et tredje alternativ: det dialektiske, med Sokrates som eksempel på en mann som på samme tid både var en stor oppdrager og en stor dialektiker.

Den klassiske filosofien skiller mellom *episteme* og *doxa*, mellom rett innsikt og bare meninger. Med bakgrunn i dette skiller Platon mellom retorikk og dialektikk. Gjennom dialogene Gorgias og Faidros drøfter

Platon problemene omkring retorikken, og tar avstand fra den sofistiske retorikken fordi den bare fører til tro (mening) uten innsikt. Skjervheim innfører begrepsdistinksjonen *å overtale* og *å overbevise*: det første fører bare til tro (mening) uten innsikt, og det andre søker å fremelske innsikt.

Å overtala andre forutset eit subjekt/objekt-forhold. Den andre er eit objekt som gjennom overtalingskunsten skal manipulerast slik retorikaren ynskjer. Men eit slikt subjekt/objekt-forhold er og eit herre/knekt-forhold. Difor seier òg Gorgias uttrykkeleg at gjennom talekunsten kan ein gjera seg sjølv til herre og andre til knektar.

Å overtyda andre, derimot, forutset eit subjekt/subjekt-forhold, eller slik det heiter i dag, eit eg/du-forhold. Her går ein ikkje bakom den andre sin fridom, det gjeld ikkje for kvar pris å overtala den andre. Det gjeld ikkje heller berre den andre si innsikt, men den innsikta som, dersom det er verkeleg innsikt, må vera den same for baa to. Her er det ikkje eit herre/knekt-forhold det er tale om, men ekte dialog. Og ein ekte dialog er berre mogleg ved at ein stiller seg inn under skilje mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og berre meiningar. (Skjervheim 1976:238f).

Påvirkningsteorien etablerer et herre/knekt-forhold, der prinsippet er at eleven enten skal *lyde blindt*, eller pedagogen skal *manipulere* på en så subtil måte at eleven gjør det han skal, uten å være klar over at han blir manipulert. Negasjonen av den autoritære oppdragelsen er teorien om fri vekst, der eleven skal få vokse fritt og ikke påvirkes i noe bestemt retning. En opphever med andre ord all aktiv pedagogikk. Ved å forkaste påvirkning, den autoritære oppdragelsen, kommer i stede den mer subtile manipulasjonsteknikken. «Men ved ei slik manipulering opphevar ein den ekte dialogen, ein risikerer å verta kommunikasjonslaus i høve til den ein skal påverka» (Skjervheim 1976:240).

Skjervheim skisserer en situasjon med allmenn relativisering, der skillet mellom det som er gyldig og det som er ugyldig er i ferd med å falle bort. I en slik situasjon der en ikke lenger har noe bestemt å si til andre, vil en lete etter tekniske løsninger på oppdragesspørsmål. Resultatet av en slik pedagogisk optimisme, forsøkene på å løse de menneskelige problemene som tekniske problemer, blir fremmedgjøring.

Grunnproblemene i den pedagogiske filosofien er i følge Skjervheim de samme som i filosofien. «Dette vedkjem spørsmåla om kva som er sant i motsetning til falskt, kva som er rett handling i motsetning til å handla galt, kva som er verkeleg innsikt i motsetning til berre meining» (Skjervheim 1976:243).

I Gorgias kritiserer Platon den talekunst eller retorikk som ikke er basert på dialektikken. Dialektikken er, i motsetning til retorikken, overbevisningskunst og ikke overtalingskunst. I lys av dialogen Faidros blir den rene retorikeren en narr, en som ikke er i stand til å bli herre over andre gjennom å overtale eller å lure andre, uten selv å bli lurt. Opp mot dette setter Platon den ekte og kunstferdige retorikken.

Den ekte retorikken har to forutsetninger: dialektisk metode og kjennskap til sjelens vesen. Platon kaller denne retorikken *psychagogi*, sjeleledelse utført gjennom ord. Pedagogikk er et spesialtilfelle av *psychagogi* idet oppdragelse også innebærer ledelse av barn og ungdom. Denne oppfatningen av pedagogikken sitt vesen er i følge Skjervheim uten tvil like gyldig i dag som tidligere.

4.1 Elevsamtalen som dialog

I løpet av de siste 10 åra har det foregått mye uformell og formell forsøks- og utviklingsvirksomhet rundt bruk av *elevsamtaler* i grunnskolen. Elevsamtalen har vært definert innenfor ulike sjangre og forståelseskategorier, eksempelvis som utviklingssamtaler, medarbeidersamtaler, plan- og vurderingssamtaler, responssamtaler og/eller planboksamtaler. Felles for forsøksprosjektene har vært å finne fram til en måte å skape god dialog mellom lærer og elev med tanke på å etablere gode læringsprosesser.

Gjennom ulike forskningsmiljøer finnes en god del dokumentert erfaring rundt de ulike typer elevsamtaler, men analyser og erfaringskunnskap har ikke vært koordinert med tanke på helhet og sammenheng i læringsprosessen. Vi prøver i dette prosjektet å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse ved å samle og videreføre viktige forskningsresultater fra samtaleforskning generelt og fra elevsamtaleforsøk spesielt. Med målsetting om å stadig forbedre dialogen og refleksjonen rundt lærings-,

utviklings- og vurderingsprosessen, definerer vi derfor elevsamtalen som en planleggings- utviklings- og vurderingssamtale, forkortet til *plan- og utviklingssamtale*. Vi forutsetter her at *vurderingsaspektet* inngår i plan- og utviklingsbegrepet. Gjennom dette prosjektet understreker vi at den «nye» elevsamtalen dekker flere områder enn det som tidligere forsøk kan vise til.

I prosjektet søker vi å dekke opp intensjonene både i generell del og fagdel av L-97. Prosjektet har fokus på læring og dialog, med basis i elevsamtalen som plan- og utviklingssamtale. Det handler også om bevisstgjøring og refleksjon rundt hvordan barn og unge lærer og hvordan dialogen mellom lærer og elev kan stimulere læringsprosessen.

4.2 Problemstilling og mål

Formålet med dette prosjektet er å analysere og videreutvikle *elevsamtalen* som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev med tanke på *tilpasset opplæring* i forhold til opplæringslov, forskrifter og L-97. I denne sammenheng er både det individuelle og samfunnsperspektivet vektlagt, slik L-97 antyder:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. (L-97:17).

Læreplanen antyder dermed et verdisyn som tar sikte mot å utvikle og utnytte ressursene og talentene hos den enkelte elev, samtidig som den minner om bevisstgjøring og styrke sjølbildet og sjøltilliten hos barn og unge:

Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling slik at de får tillit til egne evner. (L-97:32).

Prosjekt «Elevsamtalen» setter eleven i sentrum, som aktiv deltaker i sin egen læring og utvikling, men også som medansvarlig i samfunnsutviklingen, slik L-97 skisserer:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (L-97:50).

Innenfor temaet elevsamtalen innebærer det en begrepsutvidelse i forhold til tidligere forskning, idet vi vil fokusere på dialogen, både som medarbeidersamtale/ utviklingssamtale (Reisby, Limstrand m.fl.) og som plan- og vurderingssamtale (jf forsøksprosjekt ved Ådalsbruk Oppvekstsenter, der undertegnede er engasjert som veileder og aksjonsforsker).

Elevsamtalen vil ta utgangspunkt i planboka som en integrert del av elevenes daglige arbeid og læring, og lærernes planlegging og vurdering. Dokumentasjonsgrunnlaget vil utgjøre en kombinasjon av *planboka* (fra Ådalsbruk) og *porteføljen* (Limstrand 2002). Planboka er et kommunikasjonsredskap mellom skole og heim, som dokumenterer arbeid og utvikling i fagene. Den følger elevens ransel til og fra skolen hver dag. Porteføljen inneholder et bredt spekter av elevenes ulike arbeider på ulike områder og viser en kontinuerlig utviklingsprosess over tid. Sammen med planboka utgjør denne på en måte *elevens fortelling* som kan være et verdifullt grunnlag å bygge en dialog på.

Vi kan skissere følgende delmål med prosjektet:

- synliggjøre og bevisstgjøre elevens ressurser og talenter, gjennom dialog og teoriutvikling
- skape større helhet og sammenheng i elevens læringsprosess gjennom systematisk bruk av elevsamtaler i planlegging, utvikling og vurdering
- få innsikt i hvordan plan- og utviklingssamtalen, dokumentasjonen og fortellingen rundt den enkelte elev kan danne et godt grunnlag i veiledningsprosessen
- kartlegge og analysere elevsamtalen og fortellingen som en del av veilednings- og vurderingsgrunnlaget i profesjonsutdanninga
- studere forbindelseslinjer mellom plan- og utviklingssamtalen og kontaktmøtet (samarbeid med heimen)

Prosjektutviklingen vil foregå i forskende partnerskap mellom høgskolen og grunnskolen. Arena for analyse i prosjektet vil være to utvalgte skoler, en barneskole og en ungdomsskole. Gjennom å etablere samarbeid mellom høgskole og partnerskole ligger det an til å studere og analysere hvordan profesjonsutdanning og profesjonsutøving kan skje gjennom felles prosjektutvikling.

4.3 Teorigrunnlag

«Stated positively: there will always be room for new, better theories. Let no *ism* keep us from trying them and no pride from caning them» (Mario Bunge: *Philosophy of science*).

Ifølge Fuglestad (1999) kan det være grunnlag for å hevde at systematisk gjennomførte samtaler mellom lærer og alle elever på en skole er en ny pedagogisk sjanger. Som pedagogisk fenomen er elevsamtalen mangetydig og kan praktiseres og forstås på flere ulike måter. Gjennom erfaringen med samtaleintervjuer med elever hevder han at kanskje er det nettopp det mellommenneskelige og *dialogiske* som gir kraft og mening til elevsamtalen. «Og kanskje er dialogen det sentrale om elevsamtalen som pedagogisk sjanger skal bli en viktig del av arbeidet med læringsmiljø og skolekultur» (Fuglestad 1999:127).

Løkensgaard Hoel (1995) har gjennom sin forskning gitt viktige bidrag til *elevsamtaler* og samtalenes betydning i tekstutvikling, gjennom *responssamtaler*. Det er blant annet dynamikken i denne virksomheten og betydningen av ulike måter å respondere på som er Hoels forskningsfokus. Hoel viser til hvordan utvidet respons som et samordnende element oppfordrer til undring, spørsmål, fantasi, vurdering og kritisk tenkning. Kirsten Limstrand (1996:18) legger hovedvekten på elevsamtalen som en *utviklingsamtale*: «En samtale som har til hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn. Utviklingsbegrepet er målbærende og retningsgivende og innebærer også refleksjon, handling og vurdering.»

I Danmark gjør Kirsten Reisby (1992) et skille mellom tre ulike typer elevsamtaler: den problematiserende samtalen, utviklingsamtalen og den disiplinerende samtalen. Ellmin og Josefson (1996) i Sverige setter

utviklingssamtalen og *dialogen* i fokus. Fuglestad (1999) benytter begreper som *relasjonelt og emosjonelt* arbeid, samtalen som arbeid med *læringsforhold*, og samtalen som arbeid med *skolekultur*, med henvisning til kanadieren Andy Hargreaves (1996) og Wadel (1992 og 1997). Sølvi Lillejord (1999) viser hvordan elevsamtalen danner utgangspunkt for arbeid med skolen sin kultur på alle nivå: relasjonen lærer–elev og elev–elev, relasjonen lærer–klasse og lærer–lærer, og slik kan inngå som et element i arbeid med *skolevurdering*.

Tobiassen (1997) har innført betegnelsen *vurderingsdialog* for å karakterisere at forholdet lærer/elev skal være et gjensidig forhold og at vurderingsprosessen skal medvirke til kompetanseutvikling hos begge parter. Her tar han utgangspunkt i den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin, som anvender dialog i minst tre ulike sammenhenger: 1) dialog i et makroperspektiv, dvs. et overordnet syn på menneskelig eksistens; 2) dialog i et mikroperspektiv, dvs. hvordan mening og forståelse blir skapt i interaksjon; 3) dialog som motsetning til monolog (Dysthe 1996).

4.3.1 Begrepsavklaring og utdyping

I definisjonen av den samtaletypen vi her ønsker å sette fokus på, er det vesentlig at samtalen ikke bare blir en pragmatisk, plan – og rutinemessig samtale som disiplinerer til arbeid. Samtalene må få karakter av entusiasme og gi rom for visjoner. Det kan derfor være naturlig å skille mellom de visjonære samtaler (utviklingssamtaler) som kan gi tid og rom for tankens frie spinn og de mer planmessige samtaler som inngår i den jevnlig planlegging og vurdering (plansamtalen). Dette innebærer likevel ikke at dynamikken må forsvinne i de mer rutinemessige samtaler. Det hentes derfor ut en definisjon som elevsamtalen som kan være dekkende både for utviklingsperspektivet og det rutinemessige i elevsamtalen (Limstrand 2002):

En elevsamtale er en planlagt, deltakerstyrt, dynamisk og visjonær samtale mellom lærer og elev (eller ei gruppe elever) som er av både faglig, sosial og personlig karakter. Elevsamtalen er fundamentert i elevens sosiale og kulturelle dimensjon og er refleksiv og handlingsorientert. Samtalen har som overordnet mål å bidra til en helhetlig og sammenhengende forståelse i lærings- og utviklingsprosessen, både for

elever og lærere. Elevsamtalen sikter mot en økologisk, demokratisk og entusiastisk utvikling av skole og samfunn. (Limstrand 2002)

I prosjektet skilles altså mellom to typer samtaler, som samtidig forsøkes forenet til en helhet. *Utviklingssamtalen* vil normalt gjennomføres som en *individuell* samtale av en times varighet to ganger pr. år. Samtalen knyttes opp mot en kartlegging av utviklingspotensialet og talenter, ut fra et teorigrunnlag bygget over Howard Gardners flerintelligensteori (1983) og Vygotsky teori om nærmeste utviklingszone (1974). *Plansamtalen* vil komme inn mer rutinemessig og gjennomføres som vurderingsdialog på ca 20 minutter hver 14 dag, ut fra et teorigrunnlag basert på Dewey med særlig henblikk på det kontinuerlige prinsipp (Thuen og Vaage 1989). Plansamtalen kan gjennomføres individuelt, i par eller gruppe. Samtalen vil ha fokus på *elevenes læring og selvvurdering*. Begge samtaletyper har til hensikt å utvikle elevenes selvvurdering og kommunikative kompetanse. Samtalene kan følges opp i gruppe og klasse gjennom «samtaletorget» og ved å sette dialog i sin alminnelighet på dagsorden.

Sjøl om elevnivået vil være hovedfokus for prosjektet er det imidlertid ikke til hinder for at problemstillingene har implikasjoner på flere nivåer - både på lærer-, skole-, og samfunnsnivå. I tillegg til fokus på individuell læring og vurdering vil det være interessant å studere hvilken betydning elevsamtalen kan ha for:

- lærerens læring
- skoleutvikling og skolebasert vurdering
- utvikling av elev og lærer, skole og samfunn

Fra prosjektet «elevsamtalen i ungdomsskolen» (Limstrand 2002), har vi vunnet erfaring med hvordan nettopp elevsamtaler påvirker læreres tenkemåte. Dette er særlig interessant i forhold til deltakerperspektivet, men trenger å studeres over tid for å se på hvilke langsiktige virkninger det gir. Det vil også være interessant å studere sammenheng med plansamtalen med tanke på større kontinuitet og utvikling av evne til å ta *valg og beslutninger*. Ettersom «individuell vurdering uten karakter» i følge forskriftene også skal rettes mot læreplanens generelle del, vil vi studere hvorvidt elevsamtalen vil være med på å realisere målene i den generelle

delen av L97, f eks: det kreative, det arbeidende, det miljøbevisste, det samarbeidende mennesket og ikke minst det integrerte menneske.

Jevnlig individuell vurdering uten karakterer er en del av den daglige opplæringa, og skal også være med i faste og planlagte samtaler mellom lærer, elev og foreldre/foresatte. I en slik vurdering skal en legge vekt på individuelle forutsetninger, arbeidsprosesser og arbeidsresultat, med utgangspunkt i målene i læreplanen. En skal gi individuell veiledning i hvordan eleven kan arbeide videre (L97:79 – fra nynorsk ved undertegnede). I og med at målene peker i så ulike retninger vil det være behov også for å studere forholdet mellom vurdering opp mot generell del av L97, og andre mål i læreplanen, individ- og målrelatert vurdering.

4.3.2 Utvikling av talenter og ressurser hos eleven

For å kunne videreutvikle en kombinasjon av utviklingssamtalen (medarbeidersamtalen) og plansamtalen, trenger vi teori som gir innsikt i og viser vei i begge samtaletypene. Vi kan skille teoriene, så vi lettere ser hva som er felles og hva som er særskilt for de ulike samtaletyper vi her har med å gjøre.

Howard Gardners teorigrunnlag rundt utvikling og læring tar utgangspunkt i en flerintelligensteori (1983,1994) der han postulerer at alle mennesker er i stand til å forstå verden på minst *sju* forskjellige måter; menneskets sju intelligenstyper (det arbeides nå med en utvidelse av kategori-inndelingen). Disse omtales i teorien også som *kompetanser*, som kan nevnes i vår språkdrakt som *språklig-lingvistisk*, *logisk-matematisk*, *romlig-visuell*, *musikalsk*, *kroppslig-kinestetisk*, *sosial* (forståelse av andre mennesker) og *individuell* (forståelse av oss selv). Det som skiller folk fra hverandre er hvor sterke hver av disse intelligenstypene er, den såkalte *intelligensprofilen*, og hvordan intelligensen blir anvendt i oppgaveløsning, mestring og handling. Dette understreker den erkjennelse at folk lærer, framstiller og utnytter kunnskap på forskjellig måte, dermed må vi i læringsprosessen ta utgangspunkt i forskjelligheten. Teorien fordrer at vi finner en måte å kartlegge, observere og utnytte intelligensprofilen på.

Gardners teori er bygget på Jean Piaget kognitive teori, hvor de begge har som utgangspunkt at all læring bygger på tidligere erfaring og etableres gjennom behovet for en likevektstilstand, ekvibrasjonsprosessen. Teorien utfyller og utvider Deweys teori om læring, idet den problematiserer og tar utgangspunkt i den grunnleggende forskjelligheten hos barn, slik også L-97 formulerer det.

Overordnet begrep hos Dewey er *kontinuitet*. Kontinuitet er idèen om at alle ting henger sammen, at de er deler av en verden som omfatter de tradisjonelle todelinger mellom det mentale og det fysiske, mellom det indre og det ytre, mellom tenkning og følelse, mellom arbeid og skapelse, og at ting omdannes i en vekst eller en utviklingsprosess som gjør endemålet forskjellig fra utgangspunktet. Her vil elevsamtalen som *plansamtale* i skolen kunne finne sin naturlige plass som en del av det kontinuerlige. Den vil kunne binde sammen forståelsen gjennom fortid og fremtid, og den vil søke å forhindre fragmentarisk læring. For å studere hvordan entusiasme og drivkraft oppstår og opprettholdes i læringsprosessen, bygger vi på teori rundt Mihaly Csikszentmihaly (Csikszentmihaly 1991), som er opptatt av optimalopplevelsen (flytopplevelsen). Dette er en indre drivkraft som holder den gode motivasjonen oppe og som leder til et høyere prestasjonsnivå (ibid, s.94) og bevisstgjøring av selvet.

Flyt-teorien ligger nært opp til teorien rundt Vygotskys begrep «the zone of proximal development» eller «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotsky 1974, Wertsch 1985, Hoel 1995). Begrepet handler om at kognitiv endring skjer innenfor individets nærmeste utviklingszone ved at det får hjelp av andre personer eller av kulturelle hjelpemiddel som individet har til rådighet. Den nærmeste utviklingssonen viser mulig utvikling når man ser framover.

D. Newman, P. Griffin og M. Cole (1989) har lansert begrepet «the construction zone». (Hoel 1995:196f). For Newman et al. er konstruksjons-sonen et område hvor ulike meninger, synspunkter, evner og erfaringer møtes og diskuteres. I denne sonen blir kunnskap skapt gjennom en prosess slik elever gjør når de går inn i komplementære roller og man leder hverandre i utviklingsprosessen. Slik vi ser dette i forhold til elevsamtalene vil disse nettopp kunne representere konstruksjonsnivået, hvor ting drøftes og skapes. Konstruksjonssonen kan forstås som det kommunikative rom i

Fuglestad's begrepskonstruksjon (Fuglestad 1993) og kan videre sammenstilles med begrepet «stillasbygging» hos Jerome Bruner. Dysthe refererer til Bakhtin (I Dysthe 1995, s 60-69) hvor begrepet dialog brukes i et vidt perspektiv i kraft av at *all menneskelig handling er dialogisk i sin natur*. I det ligger at menneskene fører *en* indre dialog med seg sjøl og *en* dialog med verden omkring dem. I klassesamtalen fremkommer dette, i følge Dysthe, på den måten at *elevens «stemme»* hos læreren vil være tilstede i lærerens bevissthet ved siden av sin egen «stemme» under hele dialogen.

I sammenheng med dokumentasjonen og planbok vil vi benytte oss av livshistorieforskere (Giddens 1991, Goodson 1981, 2000 m.fl) som delvis har utviklet metodisk grunnlag for å dokumentere og analysere livshistorier. Ivor Goodson er en av dem som har valgt å framheve *fortellingen, narrativet* som forskningsmetode, for å kunne belyse og forklare fenomener rundt personlighetsutviklingen (Goodson 2000). Hans teori- og metodegrunnlag vil bli anvendt for å bygge opp og analysere hvordan dokumentasjon best kan utvikles gjennom plan- og utviklings-samtalene.

4.4 Metode og design

Forskningen vil foregå i *forskende partnerskap*, i kombinasjon aksjonsforskning/aksjonslæring (Tiller 1999). Innenfor skoleforskning handler metoden om nært samarbeid i og rundt forskningsprosessen, mellom profesjonsforskere (her skoleforskere) og forskende praktikere (her lærere). Når man forsker i partnerskap går man sammen om å studere materialet med felles, men samtidig forskjellige briller, mens man søker etter svar og konstruerer nye spørsmål underveis i lærings- og forskningsprosessen. Tiller (ibid, s.9) beskriver forskende partnerskap i det pedagogiske landskap som det å sette nye spor og søke nye stier. Sett i forhold til vårt prosjekt, *elevsamtalen*, vil vi forsøke å forfølge to delvis nytråkkede spor, nemlig *elevsamtalen som utviklingssamtale* og *elevsamtalen som plansamtale*. Videre vil vi se om sporene kan føre oss fram til en samtale som rommer alle de elementer vi setter oss som mål (se formål).

Sentrale begreper i forskende partnerskap er *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. Begrepet aksjonsforskning benyttes vanligvis om en type frigjørende forskningsmetode som skiller seg ut fra tradisjonell forskning gjennom å kunne veilede til forandringer i det studerende forskningsfelt (Carr og Kemmis 1986, Mc.Taggart 1997). I så måte skiller denne type forskning seg fra etnometodologi, hvor påvirkningsgraden minimaliseres. Aksjonsforskning krever samarbeidende aktører og konstruktiv dialog (Rommetveit 1990). En slik forskning er å betrakte som hermeneutisk, idet den beveger seg mellom helheten og delen ut fra kontekst. Forskingen har som grunnpremiss at resultatene skal komme både forskere og praktikere til gode i en eller annen form. Denne type forskning er verdibasert og krever at partene har «tatt stilling» og har tru på det de gjør.

Carr og Kemmis hevder at der forskere utenfra er de som har utfordringene og skaper forskningsprosessen fra et utvendig perspektiv, fratas ofte skolens medlemmer initiativet, utfordringene og læringspotensialet. Da mister forskningsopplegget sin frigjørende funksjon. De taler for å finne en måte å styrke det indre perspektivet fra deltakerne. Mc. Taggart er opptatt av både eierforholdet og åpenheten. Han sier: «Eierforholdet skal være helhetlig og dypt og det skal vises og dokumenteres i konkret handling. Til og med forskningsmetodene skal legges fram for diskusjon og eventuelt revisjon». (Mc.Taggart 1997, s. 6). Tiller (1999) «løser» dette med å innføre begrepet *aksjonslæring* for aktørene som deltar i forskningsprosessen og la aksjonsforskningsbegrepet være knyttet til forskernes domener. Dernest «innvilger» han forskere og forskende lærere lik «status» gjennom møtestedet, som vil være den profesjonelle oppgaven. Oppgaven i dette tilfelle vil være videreutvikling av *elevsamtalen*.

Begrepet aksjonslæring er hentet fra (Revans 1982), som argumenterer for en metode hvor selvutviklingsaspektet står sentralt, ved at personene i en organisasjon utvikler seg sjøl og sin organisasjon gjennom møter, diskusjoner og vurdering fra andre. Forskende partnerskap, slik det her er beskrevet, kan knyttes nært opp til erfaringsbasert læring og videre til profesjonsutvikling hos Dreyfus & Dreyfus (1986) og Flyvbjerg (1994). Flyvbjerg argumenterer for hvordan man gjennom praksisnær forskning og utvikling i menneskelige organisasjoner kan bevege opp på et profesjonsnivå i yrkesutøvelsen som nærmer seg «kunstneren», hvor man etter hvert blir intuitiv beslutningstakende gjennom flytende og

automatisert prestasjon. Intuitiv beslutningstaking og aksjonslæringens målsetting om å skape bevissthet og refleksjon kan imidlertid peke i motsatt retning og må være gjenstand for diskusjon. I vårt prosjekt vil både forskeren og læreren gis mulighet for å utvikle sin yrkesprofesjon gjennom elevsamtalene.

4.4.1 Datainnhentingsstrategier og empiri

Aksjonsforskning i skolesammenheng krever nærhet til klasserommet og elevene, gjennom feltarbeid, observasjon og samtaler om samtalen. Forskingen setter også krav til et visst felles teorigrunnlag knyttet til forskningens fokus. Den krever god og felles kunnskap, både i å samtale, i observasjonsteknikker, i føring av forskningsdagbok og i registrering og innhenting av aktuelle kilder som kan bidra til kunnskap om elevenes ressursutvikling. Ettersom prosjektet omfatter både en *innføring* av samtalen og en *studie* av den, krever det først og fremst felles kunnskap om teori- og metodegrunnlaget. Dette innebærer kompetanseheving gjennom teoristudie og felles diskusjon og refleksjon rundt følgende spørsmål:

- a) Samtalens betydning for identitetsutvikling og kontinuiteten i læreprosessen.
- b) Kriterier og oppfølgingsstrategier for den gode samtale, herunder også forholdet til kontaktmøtet (samtalen med heimen).
- c) Kunnskap om elevfortellingens betydning for læringsprosessen, gjennom relasjoner, situasjoner, historikk og visjoner.

Dette innebærer en kompetanseoppbygging og veiledning gjennom hele forskningsprosessen. Ettersom prosjektet også bygger på teorigrunnlag rundt Howard Gardner «multiple intelligenser» er det mulig å legge inn en *årlig ressurskartlegging* av elevene som deltar i prosjektet og la dette danne utgangspunktet for utviklings samtalen. Dette kan gjøres som en del av elevenes kunnskapsutvikling rundt egne talenter og ressurser og betydningen av dialogen og dialogpartnerne i sin egen lærings- og utviklingsprosess. Så langt har Ådalsbruk valgt å ikke prioritere denne type ressurskartlegging innenfor prosjektets rammer.

4.4.2 Metodiske overveielser

- Elevsamtalen representerer en oversiktlig og kontrollerbar situasjon m h t rammefaktorer, observasjon og kartlegging – til vanlig er det kun to personer til stede: en lærer og en elev som sitter overfor hverandre.
- Åpner for stor bredde av dokumentasjon: Lyd, video, elevenes planbøker, feltnotater og gir muligheter for utdypende intervju/samtale med lærer og elev.
- *Qualitative Media Analyser (QMA)*: video/dataprogram for skåring og sekvensanalyser – De kvalitative dataene åpner for *kategorisering av utsagn* i dialogen mellom lærere og elev samt å fokusere på avgrensede problemstillinger innen didaktikk, vurdering, læring, veiledning, planlegging, kroppsspråk, tilpassa opplæring, rammefaktorer m m
- Dette åpner for at empiri fra profesjonsutøvelse kan trekkes direkte inn og benyttes som illustrasjon innenfor didaktikk og fagdidaktikk i profesjonsutdanning. jf KUPP
- I valg av forskningsmetoder er det lagt vekt på at disse ikke skal bli et forstyrrende element i lærernes planlegging og elevenes læring. Det har også vært viktig og nødvendig å etablere en grunnleggende tillit mellom lærere og elever på den ene sida og undertegnede i rollen som aksjonsforsker i prosjektet. Rollen som aksjonsforsker forutsetter grundige etiske vurderinger og en god balanse mellom involvering/nærhet og analytisk distanse, og stiller samtidig høye krav til behandling av data som samles inn.

4.5 Grounded Theory - en empirinær metode

Da boken *The Discovery of Grounded Theory* av Glaser og Strauss ble publisert i 1967 skjedde dette i en brytningstid med opprør mot etablerte krefter innen vitenskap, politikk og kultur. Kulturrevolusjonen i Kina stod på sitt høydepunkt og mai-revolusjonen i Frankrike var forestående.

Internasjonale publikasjoner som Bunges vitenskapsteoretiske standardverk *Scientific Research 1-2*, Bourdieus et al *Le métier de sociologue* (Sosiologiens yrke), og Habermas' klassiker *Knowledge and Human Interests* kritiserte positivismen ut fra ulike ståsteder: et naturvitenskapelig, et rasjonalistisk og et i lys av ulike kunnskapsinteresser. Grounded Theory har sine røtter i den symbolske interaksjonismen, en kvalitativ metodologisk retning utviklet av Mead, Cooley og Blumer i USA i begynnelsen av 1900-tallet. En rekke begreper i Grounded Theory har sin bakgrunn i den symbolske interaksjonismen bl a: pragmatisme, idiografisk forskning, kvalitativ metode, sosial handling, kognitive symboler, empirinærhet, og skrittvis induksjon fra empirien. (Alvesson og Skjöldberg. 1994:61-65)

Hovedmålet med forskningen innen Grounded Theory er teorigenerering, og verifiseringen skal stå i dennes tjeneste. Hver og en kan skape sin egen teori, bare de tar utgangspunkt i virkeligheten (Glaser og Strauss 1967:28). Konsekvensen av en slik tenkning er at en ikke bør lese for mye om et faktaområde for å beholde *friske øyne* på dette. En kritisk innvending er at man da risikerer å havne i «naiv empirisme» og common sense-tolkninger.

Kvalitative metoder og teorigenerering er hovedsaken i Grounded Theory, kvantitative metoder og teoriverifisering er supplement. I følge grunnleggerne fokuserer de på kvalitative data av en rekke grunner, men framfor alt fordi disse er mer hensiktsmessige for å studere komplekst sammensatte fenomener og prosesser, og fordi kvalitative resultater ofte er sluttproduktet av forskning på et empirisk område, og den mest «adekvate» og «effektive» måte å oppnå ønsket informasjon (Glaser og Strauss 1967:18).

Forfatterne legger stor vekt på at teorien må være praktisk anvendelig. Skal aktørene kunne anvende en teori må den være formulert i et språk som er forståelig for dem, ja til og med brukbar og lettforståelig for berørte lekmenn: «Teorien må også være lett forståelig for sosiologer med ulike synspunkt, for studenter og for signifikante lekmenn» (Glaser og Strauss 1967:3).

Det sentrale begrepet som de øvrige begrepene kretser rundt kalles *kjernekategori*. Denne gir så og si nøkkelen til teorien. Kjernekategorien

kan i følge (Strauss 1987:36 i Alvesson og Sköldberg 1994) identifiseres gjennom følgende kjennetegn:

1. Den er sentral, dvs. relatert til så mange andre kategorier/egenskaper som mulig, og mer enn andre kategorier
2. Den forekommer frekvent i datamaterialet
3. Den er lett og i overflod relatert til andre kategorier
4. Den utvikler teorien
5. Den har klare implikasjoner for en formell teori
6. Den tillater gjennom sine egenskaper maksimal variasjon i analysen.

En av problemstillingene en kan reflektere rundt er f eks forskjellen mellom kjernekategori i Grounded Theory og grunnkategoriene innenfor didaktikken. Med utgangspunkt i en grunnkategori som elevforutsetninger kan en f eks relatere denne til andre kategorier (didaktiske og andre) som mål, innhold, arbeidsmåter, rammer og vurdering, eller tilpassa opplæring, (ansvar for egen) læring, samarbeidslæring, intelligensprofil, kommunikasjon, elev- og lærerrolle (eks turtaking, initiativ eller refleksjon) i elevsamtalen.

Det finnes to abstraksjonsnivåer av Grounded Theory, substansiell og formell teori. Forskjellen mellom disse er at den substansielle teorien «utvikles for ett substansielt, eller empirisk, område», og den formelle teorien «utvikles for et formelt, eller konseptuelt, område». En teori basert på studiet av planboksamtalen på min partnerskole, Ådalsbruk, er eksempel fra det substansielle området. En teori om elevsamtalen generelt, basert på flere substansielle teorier, om elevsamtalen i ulike skoleslag, f eks aldersblandet og fulldelt skole, og ulike sjangere og forståelseskategorier for eksempel utviklingssamtaler, medarbeidersamtaler, plan- og vurderingssamtaler, responssamtaler og planboksamtaler, på ulike nivåer og klassetrinn, kan inngå i utvikling av en formell teori. (Glaser og Strauss 1997:88, Alvesson og Sköldberg 1994:88f, Christensen 1994:254)

I Grounded Theory ligger vekten på forståelse av symbolsk meningsinnhold i sosiale interaksjoner, og teorigenerering framfor

verifisering, og kvalitative framfor kvantitative data. (Alvesson og Sköldberg 1994:90) Målsettingen for forskningsprosjektet om elev-samtalen, korresponderer i en viss forstand med første av de nevnte momentene, nemlig i å analysere og utvikle dialogen mellom lærer og elev.

På 90-tallet har opphavsmennene til Grounded Theory skilt lag. Skismaet mellom dem synes i hovedsak å dreie seg om spørsmålet om forskerens forforståelse, som Glaser vil tillegge en mindre og negativ rolle, Strauss en større og mer positiv sådan. (Alvesson og Sköldberg 1994:94f). Glasers kritikk retter seg særlig inn på at Strauss og Corbin altfor mye betoner

- Forforståelse i stedet for forutsetningsløshet
- Generering av kategorier gjennom intensive analyser av en eneste episode i stedet for gjennom konstant sammenligning av hendelser
- Verifisering i stedet for generering
- Regler i forskningsprosessen i stedet for teoriens frie framvekst fra data

Imidlertid innfører Glaser (1992) selv et kanskje like tungt krav, som alle Strauss og Corbins til sammen, idet han mener at forskningsspørsmålet alltid bør innrettes på å undersøke hva som er *aktørenes* problem, deres hovedsakelige bekymring (worry). «Strevet i Grounded Theory etter forutsetningsløshet leder altså til at forforståelsen kommer inn allikevel, mer gjennom bakdøren og på en ureflektert måte, enten i form av rasjonalistisk antagelse, eller som tilpasning til aktørenes vilkår» (Alvesson og Sköldberg 1994:95).

Det kan reises spørsmål ved om Grounded Theory faktisk er så «grounded» (empiristyrte), som den fremstilles av Glaser og Strauss, og om de i sin modell selv begrenser mulighetene for en reell empiristyring. Er det mulig i forskningsprosessen å bevege seg *fra empiri til teori*, slik at empirien hele tiden er det *styrende* element for forskningsprosessen? Sosiologen Karen Christensen (1994) problematiserer selve grunn-antagelsen i Grounded Theory-metodologien ved å reise slike spørsmål, idet hun diskuterer følgende tre standpunkter: Det første er Glasers og Strauss antagelse om empiriens styringsmulighet. Det andre er den amerikanske filosofen Norwood Russell Hansons idé om at empiri og teori ikke kan atskilles og dermed gjør empiristyring til en umulighet. Det tredje

standpunkt er representert ved den danske antropologen Kirsten Hastrups idé om «en tredje kultur», som oppstår i *dialogen* mellom forskere og de utforskede (Christensen 1994:245).

4.5.1 Hva innebærer en empiristyring for forskerrollen?

Både Hanson og Hastrup legger vekt på det subjektive i forskningsprosessen, og begge anser idéen om at to forskere skal kunne komme fram til samme resultat som lite troverdig. Glaser og Strauss tar imidlertid ikke klar avstand fra en slik idé. I følge Hanson er det ikke mulig å være forutsetningsløs, når både synet og språket vårt er gjennomsyret av teori. Og det er heller ikke ut fra Hastrups forståelse mulig å se objektivt på en verden, som man selv er en del av.

Hos Glaser og Strauss blir det subjektive en feilkilde, «fordi de implisitt stiller krav om en potensielt objektiv forskerrolle, hvor vi hele tiden *teoretisk* må forholde oss til neste skritt i forskningsprosessen, selv om vi samtidig skal være mest mulig følsomme og mottagelige for, hva empirien viser.» (Christensen 1994:249). Ut fra et slikt resonnement hevder Christensen at Hastrup i større grad enn Glaser og Strauss tar idéen om empiriens styring på alvor.

Innen Grounded Theory starter man en studie *uten en teori*, som skal forklare det fenomenet man studerer. Man begynner også studiet uten en problemstilling, fordi denne skal utledes av empirien. Den teori man kommer fram til, skal være et produkt av analysearbeidet med empirien. Både fenomenet man studerer og ikke minst *interessen* for nettopp dette fenomenet må være hentet i empirien for ikke å bryte med prinsippet om empiristyrte teoriutvikling (Christensen 1994:252f). I min studie av elevsamtalen har litteratur og diskusjoner gjennom egen og andres kursvirksomhet vært viktige inspirasjonskilder. Lærere og foreldres interesse for fenomenet planboksamtale, har i tillegg vært viktig for valg av problemstilling for selve forskningsprosjekt.

4.5.2 Oppsummering

Jeg er fortsatt i en tidlig fase i selve forskningsprosjektet om elevsamtalen, men selv om det Glaser og Strauss beskriver som teoretisering kan være

relevant for egen kodingsprosess, vil jeg ikke legge avgjørende vekt på Grounded Theory. I en slik prosess beveger man seg fra åpen koding til selektiv koding, der den siste lar analysen forfølge et fenomen som har vist seg å være viktig. Etter grunnleggernes modell fortsetter empiri-innsamlinga til saturasjon er oppnådd, dvs. at nye data ikke tilfører analysen flere dimensjoner (Glaser og Strauss 1967:61, Christensen 1994:253).

Styrken i Grounded Theory – metodologien er, at den stiller sterke krav om en empirinær teoriutvikling, og trekker fram sider av virkeligheten som ellers ignoreres og undertrykkes. Svakheten er at flere av de tradisjonelle positivistiske krav til vitenskap ikke forandres radikalt og får som konsekvens for Grounded Theory – metodologien, at mulighetene for å leve opp til grunnforutsetningen om empiristyring vanskeliggjøres. (Christensen 1994:256f) Empiristyringen begrenses av at empirien skal være synlig og verbaliserbar, og at systematisk arbeid med empiriens enkeltdeler tas med i teoriutviklingen, mens den helhetstenkende analyse må forkastes. Det er også en begrensning at det ikke legges større vekt på å utrede den del av teoriutviklingen, som skjer i sammenheng med *dialogen med aktørene* noe som gir et forsterket inntrykk av at den egentlige teoretiseringen først starter, når alle data er samlet inn. Dette står i motsetning til målsettingen for aksjonslæring om å utvikle praksis med dialogen som metode ut fra den enkelte lærers erfaringsgrunnlag og ståsted fra første dag. Teorien vil ut fra et slikt perspektiv, i tråd med forskningens natur, kunne vokse fram som et resultat av utviklingen av praksis.

Begrepsdistinksjonen å *overtale* og å *overbevise* har vist oss skille mellom den klassiske retorikk, og den sokratiske dialektikk i Platons dialoger. Målet med den siste har vært å søke å fremelske innsikt. Og som vi har sett er den ekte dialog bare mulig ved at en stiller seg inn under skillet mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og bare meninger. Dialogen er et av temaene fra vitenskapshistorien som er like aktuelt i dag som i antikken - enten det gjelder kommunikasjon mellom lærer og elev i grunnskolen, eller mellom aksjonsforsker/veileder og lærere i et aksjonslæringsprosjekt. Problemstillingene er aktuelle og universelle både i en oppdragelses-situasjon og i den vitenskapelige diskurs.

5 Veiledning i teori og praksis

5.1 Veiledning med ansatte ved oppvekstsenteret

Undertegnede er veileder ved Ådalsbruk Oppvekstsenter innenfor rammen av en partnerskapsavtale med perspektivet aksjonsforskning/ aksjonslæring som fundament. I dette perspektivet har det vært veiledning på mange områder og nivåer. Jeg har vært veileder for lærerne og virksomhetsleder ved oppvekstsenteret for selve skoleutviklingsprosjektet - Zebra. For det andre har jeg vært veileder for øvingslærere ved Ådalsbruk som har hatt ansvar for studenter fra Høgskolen i Hedmark. Øvingslærersamarbeidet er inneværende skoleår utvidet med ett team på småskoletrinnet. Og for det tredje er det gitt grunnleggende innføring i veiledningsteori for personalet i barnehagen vinklet mot behovet for kompetanse i perioder med studenter og lærlinger i barnehagen. Og sist men ikke minst har veiledningen vært fokusert på refleksjon og videre utvikling av veiledningsdialogen i tilknytning til planboksamtaler mellom lærer og elev.

I det følgende gis det en oversikt over hvilke elementer som går inn i tenkningen om veiledning ved oppvekstsenteret i løpet av de to første årene av skoleutviklingsprosjektet. Fra våren 2003 er det i tillegg tatt i bruk videoopptak av planboksamtalen i kombinasjon med en metode for å generere data kalt *Stimulated Recall* (Haglund 2003), dette kommer vi nærmere inn på senere i rapporten i kapittel 10: *Videoopptak – en introduksjon*. Samarbeidsavtalene mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark inneholder følgende formuleringer om veiledning for perioden 2001-2003.

5.1.1 Veiledning for skoleåret 2001/2002

- vil foregå på Ådalsbruk Oppvekstsenter
- Målgruppe/deltagere: Ansatte ved senteret
- Møter med arbeidslagene/virksomhetsleder basert på meldte behov: lagsamarbeid/teamutvikling
- Observasjon/veiledning i klassesituasjon
- Kurs- økter om dokumentasjonsformer: observasjon og lærer- og elevlogg

5.1.2 Veiledning for skoleåret 2002/2003

- Vil foregå på Ådalsbruk Oppvekstsenter
- Målgruppe/deltagere: Ansatte ved senteret
- Veiledning, møter og samarbeid med arbeidslagene og virksomhetsleder
- Videreføring av fjorårets samarbeidsmodell basert på meldte behov
- Veiledning og kompetanseheving fra Høgskolen på noen utvalgte områder, der Ådalsbruk Oppvekstsenter stiller seg til disposisjon for å gi høgskolen praksiskunnskap
- Eksempel på slike områder:
 1. Elevsamtale
 2. Planbok
 3. Teamutvikling
 4. Lærerlogg
 5. Samarbeidslæring
 6. Vurdering/observasjon
 7. Veiledning i forhold til øvingslærerne

Til sammen kan de ulike områdene fremme læring og utvikling på ulike nivåer: Elevsamtale og planbok (tilpassa opplæring og vurdering) på individnivå, samarbeidslæring og vurdering/observasjon vil også omfatte gruppenivået, mens teamutvikling, lærerlogg og veiledning av øvings-

lærere vil fokusere på lærernivået. Elevsamtalen, planbok, lærerlogg samt observasjon representerer i tillegg vurderingsinstrumenter i tråd med og anbefalt etter Reform 97.

For å ivareta de ulike områdene i samarbeidsavtalen har det vært en viktig målsetting for veiledning med de ansatte å gi kunnskaper og ferdigheter om gjennomføring av førveiledning, samt å utvikle positive holdninger til å videreutvikle egen praksisteori. Veiledning av øvingslærerne har inngått som en del av samarbeidsavtalen. Det har vært tett kontakt med en erfaren øvingslærer, samarbeid med praksisavdelingen ved høgskolen, og bistand ved etablering av øvingslærerpraksis for nye øvingslærere ved Ådalsbruk. Innholdet i dette arbeidet har vært konsentrert om: Veiledningsteori, veiledningstradisjoner, didaktiske kategorier samt førveiledning.

Grunnlaget for arbeid med temaet veiledning ved oppvekstsenteret har vært områdene som ligger i samarbeidsavtalen samt boken: *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere* av Handal & Lauvås (1999). Vi har tatt utgangspunkt i den profesjonelle/kyndige lærer og begrepet praksisteori. En tradisjonell måte å drive «veiledning» på i øvingsundervisningen var tidligere å la studenten planlegge og gjennomføre en undervisnings-sekvens, for så å karakterisere og vurdere praksisferdighet og dyktighet med bakgrunn i den gjennomførte undervisninga.

I den veiledningsmetodikken Ådalsbruk har valgt å bygge på (Handal & Lauvås), foregår hovedvekten av veiledningen *før* undervisningen gjennomføres. Studentene og veileder diskuterer med utgangspunkt i studentenes forslag til plan - et såkalt veiledningsdokument. Dette leveres veileder på forhånd.

Hovedhensikten er å hjelpe studentene til å begrunne sine didaktiske valg, slik at de blir stadig mer bevisst på sin egen praksisteori. Etterveiledningen har heller ikke som hovedmål å karakterisere og vurdere studentene, men å hjelpe dem til å vurdere gjennomføringen av undervisningen i forhold til planen og til å videreutvikle eventuelt endre egen praksisteori.

5.2 Praksisteori

«Praksisteori»: er en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. (Handal & Lauvås 1999:19ff).

Praksisteorien består av tre komponenter:

- personlige erfaringer
- overført kunnskap, andres systematiserte erfaringer (det vi ofte kaller teori)
- verdier (filosofiske, politiske og etiske)

Pedagogiske utsagn kan støtte seg på tre ulike argumenter (eller begrunnelser):

- teoribaserte argumenter
- praksisbaserte argumenter, basert på personlig erfaring og overført kunnskap
- etiske argumenter, basert på moralske/etiske hensyn eller verdier

Tese: «Enhver lærer har en «praksisteori» om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med lærere må følgelig ta utgangspunkt i den enkelte lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring» (Handal & Lauvås 1999:46).

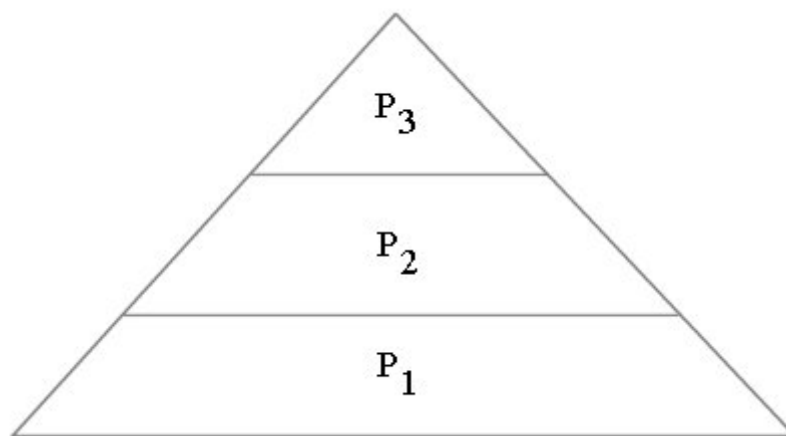
Aktuelle problemstillinger som er viktig å diskutere og reflektere over i forbindelse med begrepet praksisteori, er hvorvidt noe kan være teori hvis det ikke er artikulert, eller om teoribegrepet bør forbeholdes det som er artikulert. Et annet problem er at tesen gjør habitus til teori. Tesen har i tillegg et individuelt fokus og mangler en organisasjonsdimensjon. I selve skoleutviklingsprosjektet ved ÅOS er den kollektive dimensjonen, elever og lærere i samspill og team svært sentral. Veiledning med lærere og

studenter ut fra innholdskomponenter i prosjekt Zebra: teamorganisering, kontaktlærerordning, aldersblanding og samarbeidslæring vil i tillegg til en individuell praksisteori, også måtte innebære arbeid med strategier for å ta den andres standpunkt.

Praksisteori og praksistrekanten har som nevnt vært utgangspunkt for veiledningssamtalene med lærerne for å få fram og øke refleksjon over egen praksis. Denne veiledningsstrategien er også tatt i bruk av lærerne i veiledningen av lærerstudenter fra høgskolen. Strategien er også gjennomgått for personalet i barnehagen. I et eget kapittel senere i rapporten er det tatt med en eksemplarisk *veiledningssamtale* med en lærer der hun med utgangspunkt i begrepene i praksistrekanten begrunner sine pedagogiske valg.

5.2.1 Praksistrekanten

Pedagogisk praksis kan ved hjelp av en trekant deles i tre ulike nivåer, og etter (Handal & Lauvås 1999) fremstilles slik:



P1-nivået: Hva læreren har planlagt skal skje i undervisninga og hvordan?

P2-nivået: «På dette nivået er didaktikken relevant som analytisk redskap. Uten den risikerer en at analysen på P2-nivået blir svakt faglig fundert, med en risiko for at det bare blir snakk om hva hver enkelt av oss «liker».» (Handal & Lauvås 1999:123).

P3-nivået: Her dreier det seg om vårt personlige forhold til etiske spørsmål, verdier, egen identitet og kulturell tilhørighet. - Etter veiledningssamtalen hevder begge parter at de snakket om etisk rettferdiggjørelse. «Våre observasjoner, eller lydopptak av samtalen viser at det gjorde de likevel ikke – *eksplisitt*. » (Handal & Lauvås 1999:125). Videoopptak av elev-samtaler ved Ådalsbruk viser også at verdier og etiske spørsmål i liten grad blir berørt. Problemstillinger som berører egen identitet blir derimot ofte trukket inn, men her ser rammefaktoren – hvorvidt samtalen foregår i eller utenfor klasserommet ut til å være avgjørende for hvor dypt man går når man tar opp verdier som berører den enkelte elev.

Sentrale *perspektiver* som kommer fram i veiledningssamtalene ved oppvekstsenteret er presentert i kapittel 7 etter en analyse av planbøker for alle trinn ved Ådalsbruk.

5.2.2 Metakommunikasjon

Vi kaller det metakommunikasjon når vi tar et steg til siden for å samtale om hvordan samtalen eller veiledningen foregår, for å få klarhet i hva som er meningen med veileders spørsmål. Metakommunikasjon kan være et bidrag til at begge parter blir mer trygge på hverandre. Det kan skje i form av «Time-out»: dvs. at partene ikke snakker om det veiledningen handler om, men om hvordan veiledningssamtalen forløper, hvordan den oppleves for begge parter, og hvor en er i veiledningsstrategien. Gjennom verbalt initiativ, eller ved å forme et T-tegn for Time-out med hendene kan både veileder og lærer ta initiativ i samtalen til å gå ut av denne for å snakke om hva det er som egentlig skjer i veiledningssamtalen. «Veiledningsstrategien er et slags *kart som begge parter må kjenne*, for at de skal kunne følge med på den reisen som en god veiledning innbyr til. » (Handal & Lauvås 1999:130, kursiv ved undertegnede).

5.3 Veiledningsdokument

Følgende avsnitt tar utgangspunkt i hvordan øvingslærerne ved Ådalsbruk har benyttet veiledningsdokument i arbeidet med studenter fra lærer-utdanninga ved Høgskolen i Hedmark. Formuleringene som følger er i futurum – dvs. at de peker på at det ligger et betydelig potensial i at

øvingslærer og student går sammen om å arbeide med utgangspunkt i et felles veiledningsgrunnlag her i form av et veiledningsdokument.

Studentene kan i forståelse og samarbeid med øvingslærer planlegge, gjennomføre og vurdere et avgrenset undervisningsopplegg i praksisperioden. Det kan lages et *veiledningsdokument* på opplegget, der øvingslærer gir før- og etterveiledning.

Studentgruppa står samlet ansvarlig for opplegget og bestemmer sjøl hvem av studentene som skal gjennomføre (de ulike delene av) undervisningen. Oppgaven kan i tillegg til veiledningsdokument på opplegget, inneholde studentenes begrunnelser for de didaktiske valgene som er gjort, referat fra og refleksjon over veiledningssekvensene, samt gruppas egen vurdering av planlegging og gjennomføring. Hvis gruppa har planlagt eller kommer inn i et større opplegg ved oppvekstsenteret som går over lengre tid, kan den velge ut en mindre del av opplegget som det skrives veiledningsdokument på. Men det er viktig å vurdere disse timene som en del av helheten.

Dette er et *eksemplarisk* eller mønstergyldig arbeid på alle vis; både når det gjelder krav til didaktisk refleksjon og begrunnelser og til før- og etterveiledning. Det er verken realistisk eller fruktbart å stille de samme kravene til detaljert planlegging og veiledning på all undervisning som studentene gjennomfører i praksisperioden. Det som er viktig, er at disse prinsippene for planlegging og veiledning ligger under og representerer en felles forståelse av hva undervisning og veiledning er, når studenter og øvingslærere samarbeider. Den eksemplariske arbeidsformen, kan være et viktig bidrag til å redusere avstanden mellom teori og praksis.

På bakgrunn av kunnskap om tidligere og kommende praksisperiode fyller lærerstudentene ut et veiledningsdokument hver. De tar utgangspunkt i en realistisk situasjon/case fra oppvekstsenteret samt egen praksisteori. De kan f.eks. belyse en læringssituasjon, motivasjon, et fagdidaktisk opplegg f.eks. i norsk eller matematikk, tverrfaglig problemstilling, planboksamtalen, temaarbeid, eller et av de seks hovedområdene i prosjekt Zebra.

I forkant av praksisoppholdet på Ådalsbruk kan medlemmene i praksisgruppa prøve ut rollene som veileder, veiledet og observatør og gi hverandre tilbakemelding på erfaringer med denne måten å arbeide på. Det

anbefales å gjøre veiledningsdokumentet til et integrert verktøy både i praksisperiodene og senere som et naturlig ledd i en profesjonell yrkesutøvelse.

5.4 Førveiledning

«Førveiledning» representerer et større potensial for læring enn den tradisjonelle etterveiledningen. Påfølgende etterveiledning kan da i tillegg få sterkere preg av *læring* enn av vurdering og kontroll. (Handal og Lauvås 1999:104ff).

- Førveiledning foregår på det *hypotetiske* planet. Veiledningsgrunnlaget diskuteres og analyseres, og det er opp til læreren selv å beslutte om hun vil revidere planen eller ikke.
- Læringspotensialet i førveiledningen knytter seg til mobilisering, avklaring, utfordring, endring og/eller konsolidering av trekk ved lærerens praksisteori.
- Det foreligger «*amputert førveiledning*» – hvis denne oppfattes som kontroll og tvang til å gjennomføre undervisningen slik man ble enige om uansett hva som skjer i timene.

5.4.1 Trinn 1: Avklaring, utdyping

Veileder går *detaljert* gjennom *hva* læreren har tenkt å gjøre, og *hvordan* han har tenkt å gjøre det. Fokus er på P1-nivået og veileder skal vise seg genuint interessert i det læreren har tenkt.

- Hva er det læreren *ønsker* å få til, er det nye forestillinger om lærer-/elevrolle, god undervisning?
- Hvor har læreren tenkt for grunt, mangler alternativer, overser viktige sider?
- Hvilke erfaringer, kunnskaper, ideer, forslag kan være til *hjelp* for læreren?

- Få læreren til å fortelle om det som ikke er tenkt ferdig, usikker og taus kunnskap
- Det er lærerens (ikke veilederens) plan og tenkning som står i *fokus*

Trinn 1 avsluttes med at veileder gir en konsentrert oppsummering av hva han har forstått av lærerens *intensjoner*: «Har jeg forstått det riktig? Er det dette du forsøker å få til? » Svarer læreren bekreftende, er trinn 1 ferdig. I motsatt fall går man en ny runde til veileder har forstått hva læreren forsøker å få til.

5.4.2 Trinn 2: Analyse

Veileder kommer med sine innspill (ikke konklusjoner) til lærerens plan og tenkning. Hensikten er å hjelpe læreren til å

- utforme en bedre plan og
- tenke mer nyansert om den planlagte undervisningen

Det skal være mer en *undrende* enn en *lukkende* samtale – fokusert mot sentrale temaer. På trinn 2 bør man forsøke å sortere P2- og P3-nivåene fra hverandre, analysere dem og – i noen grad – utfordre dem. På P2-nivået inngår de erfaringsmessige og teoretiske begrunnelser. Holdbarheten av disse begrunnelsene kan analyseres ved hjelp av de didaktiske kategoriene. På P3-nivået er det den personlige vurdering – i et verdiperspektiv det dreier seg om. Hva er forsvarlig, hva ønsker jeg å vektlegge og stå for, og hva kan jeg ikke få meg til å gjøre.

Trinn 2 skal gi rom for en *ekspanderende* samtale der veileder gjennom både støtte og utfordring, bidrar aktivt til å utvide perspektivet og dermed hjelpe læreren til å komme videre. Som veileder skal du følge rekkefølgen i de tre punktene under

- *få tak i*, og underkaste deg, lærerens egne intensjoner og ambisjoner
- *bistå* læreren, alt du kan, i å realisere disse intensjonene og
- samtidig forholde deg problematiserende og *kritisk* til lærerens intensjoner

5.4.3 Trinn 3: Konklusjon

På dette trinnet skal ballen spilles tilbake til læreren. Veileder skal først og fremst lytte. Og *læreren* skal få ro til å trekke trådene sammen selv. Læreren skal nå treffe sine *egne* beslutninger med forankring i en mer bevisst, gjennomdrøftet og utfordret del av egen praksisteori. Veilederen skal ikke eksportere sin praksisteori, men heller ikke «gå i ett med tapetet». Veilederen må her framstå som en autentisk person med egne meninger og synspunkter, eventuelt egne kjepphester, vaner og rutiner.

Handal og Lauvås (1999) ser trinnene som en *tankemodell*, mer enn som en handlingsmodell som kan følges slavisk. Det viktigste er at veileder er klar over hvilket trinn i modellen samtalen er på, og ikke slipper taket i trinn 1 før det er ferdig bearbeidet.

5.5 Veiledning og observasjon

Følgende tre arketyper av forholdet mellom ros og ris kan fange noe av variasjonen i veiledningen:

- *Ekspertkritikeren*: Kritikeren har udiskutable kriterier for hva som er godt og dårlig
- *Den oppmuntrende*: «Støttekontakten» leter etter, og trekker fram alt som er positivt
- *Den nøytrale*: Favorittuttrykk er «på den ene siden, på den andre siden» ...

I førveiledningen ved Ådalsbruk, jf områdene i samarbeidsavtalene nevnt foran, har en bl a forsøkt:

- å identifisere forhold som det er spesielt *interessant* å observere med tanke på etterveiledningen – f eks elevaktivitet, ansvar for egen læring, elev- og lærerrolle
- at læreren gir veilederen *observasjonsoppdrag*, dvs. at veileder skal observere noe som læreren selv ser behovet for – på dette punkt er både øvingslærere og undertegnede utfordret
- å sørge for at læreren *presiserer hva* i undervisningen hun ønsker tilbakemelding på

«Det er et temmelig *sterkt symbol på makt* når en person sitter tilbaketrukket fra situasjonen og observerer hva som foregår, kanskje til og med tar notater underveis. » (Handal og Lauvås 1999:115, utheving ved undertegnede). Veilederen kan på den andre sida bli så *redd for maktposisjoner og –symboler* at han blir vag, utflytende eller usynlig, og det er heller ikke veiledningen tjent med. Denne dimensjonen er det viktig at ulike parter ved Ådalsbruk er seg bevisst: det gjelder både øvingslærere versus studenter og undertegnede i veiledningsrollen overfor alle lærerne ved oppvekstsenteret.

5.6 Oppsummering

Veiledningen ved Ådalsbruk har vært basert på en grunnleggende tillit mellom undertegnede og de ansatte ved oppvekstsenteret. Den har foregått på en rekke områder i henhold til samarbeidsavtalen med det primære formålet å bidra til utvikling og endring innenfor rammen av prosjekt Zebra. Veiledningen har vært basert på åpne rammer fra oppvekstsenteret slik at jeg til en hver tid har kunnet gå inn på de områdene der behovene for veiledning har vært størst. Veiledning overfor den enkelte har vært supplert med felles ukentlige tilbakemeldinger på trinn og i plenum, samt læringsøkter innenfor avgrensede temaer ut fra bestillinger fra lærerne, virksomhetsleder eller etter råd fra undertegnede.

I løpet av prosjekt Zebra har det vært økene bevisstgjøring og mer bruk av målrettet veiledningsstrategi blant lærerne. Oppvekstsenteret har vært øvingsskole gjennom lang tid, men har siste året utvidet denne virksomheten med et team av øvingslærere på småskoletrinnet. I tillegg har man også i større grad tatt i bruk veiledningsstrategier overfor studenter og praktikanter i barnehagen. For undertegnede har en av utfordringene vært å gi faglige input til de ulike målgruppene i temaet veiledning, og samtidig ivareta rollen som veileder for personalet på individuelt nivå og i plenum, i henhold til samarbeidsavtalen og alle innholdskomponentene i prosjekt Zebra.

Selv om den langsiktige strategien ved Ådalsbruk er å arbeide med vekt på førveiledning, er det fortsatt slik at etterveiledning både av studenter og ansatte er den dominerende veiledningsstrategien ved oppvekstsenteret. Som vedlegg til rapporten følger et eksempel på hvordan et veilednings-

dokument med sine innholdskomponenter kan se ut. Et slikt veiledningsdokument kan være strukturerende for planlegging av undervisning, og kan brukes av øvingslærere i skolen og personalet i barnehagen ved gjennomføring av planboksamtale eller ved studentveiledning.

Det er arbeidet etter strategi for veiledning med lærere etter (Handal og Lauvås 1999) modell både overfor lærerne, øvingslærere og studenter. Samme strategi overfor alle målgrupper, tilpasset nivå og utfordringer, åpner for at man kan utvikle et felles begrepsapparat og arbeide mer presist og målrettet samtidig overfor lærere, studenter og elever.

6 Elevsamtalen som plansamtale

Elevsamtale og planbok står svært sentralt i prosjekt Zebra. I dette kapitlet blir det foretatt en gjennomgang av målsetting, bruk av planboksamtalen samt vurdering av erfaringene med denne arbeidsformen som indikator på utviklingen i prosjekt Zebra. Følgende problemstillinger blir reist:

- Hva var målsettingen med bruk av planboksamtalen ved starten av prosjekt Zebra?
- Hva forelå av skriftlige kilder ved oppvekstsenteret om planboksamtalen?
- Hvilken plass har planboksamtalen i prosjekt Zebra?
- På hvilken måte kan planboksamtalen være en indikator på om målene i prosjekt Zebra er realisert?

Innholdet i dette kapitlet er disponert etter tidsperspektivet i prosjekt Zebra:

1. Hvilken dokumentasjon forelå ved prosjektstart?
2. Hva foreligger av dokumentasjon etter først og andre året av prosjektet?
3. Hva kan vi lære av de erfaringene som er gjort så langt?

6.1 Hvilken dokumentasjon forelå ved prosjektstart?

- Zebra folder
- Zebra informasjonsavis
- Samarbeidsavtale I
- Veiledningsoppgave ved Astrid Murray (2001)

6.2 Dokumentasjon etter første og andre året av prosjektet

- Samarbeidsavtale II
- MPA avhandling ved virksomhetsleder Trond Sjøberg (2002) – Beskriver bakgrunnen for prosjekt Zebra
- Planbøker fra første året av prosjekt Zebra
- Forskningsprotokoller 1 – 4 ved undertegnede
- Læringsøkter eks: elevvurdering, logg, samarbeidslæring, veiledning
- Halvårsrapport fra småskoletrinnet høst 2002
- Halvårsrapport fra mellomtrinnet høst 2002
- Evaluering av vurderingsmøter 2003
- Kvalitetssikring av pedagogisk arbeid.
- Søknad om å bli nominert til demonstrasjonsskole

Jf vedleggsdelen i denne rapporten.

Samarbeidsavtale I inneholder følgende momenter under temaet veiledning:

- Møter med arbeidslagene/virksomhetsleder basert på meldte behov: lagsamarbeid/teamutvikling
- Observasjon/veiledning i klassesituasjon

- Kurs- økter om dokumentasjonsformer: observasjon og lærer- og elevlogg
- Samarbeidsavtalen for første året av prosjekt Zebra inneholder *ikke* begrepet *planboksamtale*.

Samarbeidsavtale II inneholder følgende momenter under temaet veiledning:

- Veiledning og kompetanseheving fra Høgskolen på noen utvalgte områder, der Ådalsbruk Oppvekstsenter stiller seg til disposisjon for å gi høgskolen praksiskunnskap
- Eksempel på slike områder:
 1. Elevsamtale
 2. Planbok

Til sammen kan de ulike områdene som er nevnt foran, fremme læring og utvikling på ulike nivåer: Elevsamtale og planbok (tilpassa opplæring og vurdering) på individnivå, samarbeidslæring og vurdering/observasjon vil også omfatte gruppenivået, mens teamutvikling, lærerlogg og veiledning av øvingslærere vil fokusere på lærernivået. Elevsamtalen, planbok, lærerlogg samt observasjon representerer i tillegg vurderingsinstrumenter i tråd med og anbefalt etter Reform 97.

Aksjonsforskning/Aksjonslæring

Ola Johan Sjøbakken er tildelt forskningsmidler fra Norges Forskningsråd innenfor programmet: Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP). NFR- prosjektet vil kunne støtte opp under partnerskapsavtalen og perspektivet aksjonslæring som står sentralt i Zebra-prosjektet ved Ådalsbruk Oppvekstsenter.

I Samarbeidsavtalen for andre året av prosjekt Zebra er begrepene elevsamtale og planboksamtale nevnt først av sju punkter for veiledning og kompetanseutvikling. Begrepene elevsamtale og planbok er i samarbeidsavtalen satt inn i en større sammenheng der en fokuserer på ulike nivåer:

individ, gruppe og lærernivå, samt relasjon til andre begreper som tilpassa opplæring, samarbeidslæring, aksjonslæring og aksjonsforskning.

6.2.1 Prosjekt Zebra informasjonsbrosjyre

Denne brosjyren fra januar 2001 er distribuert til alle foreldre ved oppvekstsenteret. Under overskriften Vurderingsprosjekt i informasjonsbrosjyren, det vi tidligere har kalt «Activitus», finner vi følgende:

Vurderingen vil foregå på mange ulike måter. Utviklingssamtaler, *elevsamtaler*, foreldresamtaler, spørreskjemaer, loggbøker, *planleggingsbøker*, årsmøter etc. er eksempler på metoder eller verktøy for vurderingen. Statens utdanningskontor i Hedmark og Oppland er ansvarlige for prosjektet, og hovedmålet er å utvikle en positiv vurderingskultur. Skolevurderingsprosjektet vil vare fram til 2003. (uthevinger ved undertegnede).

Vi ser her at både begrepet elevsamtale og planleggingsbøker er brukt, da som metoder eller *verktøy for skolevurdering*.

6.2.2 Informasjonsavis fra mai 2001

Tittelen på forsida av informasjonsavisa fra oppvekstsenteret lyder: *Prosjekt Zebra – vi lærer av hverandre*. Under overskriften *Hvordan får en elev best utbytte av skoledagen?* – heter det:

Timeplaner er like. Barn er ikke like. De vet hva de synes er morsomt og hva de er flinke til. Hvorfor skal ikke barna være med og bestemme hva de lærer og hvordan de lærer det? Alle elever ved Ådalsbruk har medansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring og felles oppgaver. For å gjennomføre dette bruker vi *planleggingsbok*, *elevsamtaler*, utviklingssamtaler og loggskrivning (mine uthevinger).

Og under neste overskrift *Hvordan kan pedagogikken bedre tilpassens den enkelte elev?* sies det videre: «Tilpasset opplæring er det viktigste stikkordet for det pedagogiske opplegget ved Ådalsbruk. »

6.3 Master of Public Administration

Virksomhetsleder Trond Sjøberg har skrevet mastergradsavhandlingen: «*Det var en gang en Zebra: Hvordan skape skoleutvikling?*» (Sjøberg 2002). Det følgende er en gjennomgang av hvordan begrepene elevsamtalen og planbok anvendes under de overskrifter og den rekkefølge de forekommer (side 61-70) i avhandlingsteksten. (*Planbok/elevsamtale* er satt i kursiv, og **tema** som fokuseres i fet og kursiv skrift ved undertegnede).

6.3.1 Kontaktlærerordning

I tillegg fokuseres det på samarbeidslæring, *plan-bok* og *elevsamtaler*. *Alle elever har ei planleggingsbok (en form for individuell opplæringsplan)*, og kontaktlærer gjennomfører elevsamtale/***medarbeidersamtale*** med hver elev minimum hver 14.dag. Disse samtaler skal ha en innretning mot ***utvikling*** og som nevnt relateres til innholdsfokuset i Zebra.

6.3.2 Brukerfokus

Skolevurderingsprosjektet har også i stor grad ***engasjert foreldrene***, bl.a gjennom innføring av skolens årsmøte/vurderingsmøte, bruk av spørreskjemaer, *planbok m.v.*

6.3.3 Skolevurderingen skal gi oss svar på om vi lykkes!

Det er viktig å opparbeide kompetanse på bruk av flere ulike metoder. Våre verktøy videre vil være å arbeide utfra erfaringene fra skoleårene 2000/2001, 2001/2002 med *elevsamtale* og *planbok*, elevlogg, utviklingssamtaler, spørreskjemaer, foreldremøter og «klassenes/ gruppenes/teamenes vurderingsmøter».

6.3.4 Drøftingsarenaer

Klassemøter, klasseråd, elevråd, *plansamtaler* og utviklingssamtaler.

6.3.5 Hvem tolker data?

Arbeidslaga tolker data fra logg og *elevsamtaler/plansamtaler*. Høgskolen tolker sin observasjon. Samtale/dialog på *vurderingsmøtene*, med Høgskolen og «kritiske venner» tilstede. Det vil ellers variere hvem som tolker data, avhengig av bl.a tema og utvalg.

6.3.6 Oppsummering

For Ådalsbruk Oppvekstsenter vil *elevsamtaler/plansamtaler*, elevlogg, lærerlogg og arbeidslagenes samarbeid benyttes som aktive vurderingsverktøy kontinuerlig gjennom året, som verktøy og utgangspunkt både for *elevvurdering og skolevurdering*. En videre utvikling av arbeidet med elevsamtale og planbok vil kunne generalisere mye vedrørende skolevurdering.

6.3.7 Et høyt prioritert tema

Begrepene elevsamtaler og planbok er som vi ser benyttet i tre av kapitlene i avhandlingen foran, og da under overskriftene: kontaktlærerordning, brukerfokus og skolevurdering. Det er spesielt under siste punktet skolevurdering at temaet er hyppig nevnt, og da i tilknytning til: metoder for skolevurdering, drøftingsarenaer, spørsmål om hvem som tolker data, som verktøy og utgangspunkt både for elevvurdering og skolevurdering, samt gjennom skolevurdering å generalisere data om elevsamtale og planbok. Vi får gjennom dette innsyn i virksomhetsleders vurdering og prioritering av temaet. Ut fra sammenhengen begrepene står i og de begrunnelser som er benyttet i avhandlingsteksten får vi et klart inntrykk av at elevsamtaler og planbok er et høyt prioritert tema i selve skoleutviklingsprosjektet – prosjekt Zebra.

6.4 Plansamtalen med lærer som veileder

Astrid Murray lærer ved Ådalsbruk har skrevet oppgave i veiledning ved Høgskolen i Hedmark under tittelen: *Plansamtaler. Med lærer som veileder* (Murray 2001). Hennes vurderinger slik de blir presentert her gir innsikt i betraktninger om plansamtalen i lys av sentral veiledningsstrategi, men gir også tilgang til refleksjon vedrørende elev- og lærerrolle, samt innblikk i hva en av lærerne tenkte om tilpassa opplæring og ansvar for

egen læring, de overordna målene i prosjekt Zebra før skoleutviklingsprosjektet ble iverksatt.

Astrid Murray innførte i januar 2000 planleggingsbok i det som den gang var 5. klasse. Bakgrunnen for dette var skolens omfattende interne vurdering av egen praksis i lys at den generelle delen i L97 vårhalvåret 1999, som viste at det var behov for endringer i både læringssyn, elev- og lærerrolle. Videre var det ønske fra læreren at elevene skulle ta mer ansvar for egen læring og være mer aktive i læringsprosessen, og at planleggingsboka kunne være et egnet verktøy for dette. I vurderingsprosjektet «Activitus», nevnt tidligere i rapporten, fokuseres det i følge (Murray 2001) på følgende:

Læreren som tilrettelegger og veileder for aktive og medvirkende elever. Tre forhold elevrolle, lærerrolle samt relasjoner i læringsarbeidet blir vektlagt. Om første punkt heter det:

Elevene skal være aktive i egen læring. Det skal være synlig progresjon gjennom skoleløpet når det gjelder elevens ansvar for og styring av læring. På alle trinn skal elevene ha medansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring og felles oppgaver. Elevene skal ikke være «kunder» eller mottakere, men personer som deltar i egen læring. Det innebærer at de i økende grad har medinnflytelse på

- hva de skal lære
- hvilken sammenheng lærestoffet skal stå i
- hvordan de skal lære

Om *formål og mål* for veiledningsgrunnlaget sier Murray:

På plansamtalene er målet å komme i dialog med elevene. Jeg må støtte elevene i å forstå ny kunnskap i lys av tidligere kunnskap og bygge på de erfaringer elevene har med seg i livet i og utenfor skolen. Min hovedoppgave blir å få elevene til å lære seg å lære. Jeg skal være støttende i læreprosessen, men samtidig gi utfordringer som elevene kan mestre. Planmøtene skal i størst mulig grad være en oppmuntring i elevenes læringsarbeid.

Om *rammebetingelser* sier læreren videre:

Når elevene møter til plansamtale, skal de ha vurdert arbeidet sitt fra de siste 14 dagene, samt satt opp en plan for de neste 14 dagene. Jeg planlegger med 8 elever hver uke. Møtene varer i ca 20 min pr elev, og i år har vi lagt de til mandag og tirsdag. Jeg er alene med klassen min begge dagene, det betyr at jeg må ha planleggingsmøtene i klasserommet mens resten av klassen har arbeidstimer. Elevene i min klasse sitter i arbeidsgrupper på 4, og i disse timene har de lov til å samarbeide. Vi har også «ledige arbeidsplasser» slik at elever med samme problem/oppgave kan gå dit og jobbe sammen. Dette avlaster meg som lærer. Jeg har sagt at jeg vil *helst ikke forstyrres* under en plansamtale. Dersom det er noen som trenger hjelp, må de passe på mellom møtene. Dette fungerer bra, fordi jeg har en klasse som er svært rolig og arbeidsom og som er vant til denne arbeidsformen.

Under *prosessintensjoner* har Murray formulert følgende:

Jeg forlanger at elevene skal *møte forberedt* til plansamtalene, det betyr at de skal ha gjort en vurdering av eget arbeid som beskrevet ovenfor, samt planlagt og satt seg mål for neste arbeidsperiode. Hva skal veileder gjøre? Min hovedoppgave blir å vise at jeg bryr meg om elevene og opptre som en *interessert hjelper*. Jeg vil gi ros der hvor det er på sin plass, fokusere på elevens sterke sider, utfordre, gi råd og oppmuntring til de som strever.

Når det gjelder valg av *vurderingsstrategi* konkluderer læreren med at det ikke er så lett å skille før- og etterveiledningsfasene. Hun gir følgende eksempel på hvordan samtalene ofte blir:

«Jeg ser du er usikker i divisjon, kanskje er det lurt å sette opp mer øving på dette i neste periode»? «Du har jobbet mye med leseprosjektet, bør du prioritere andre fag neste uke»? «Jeg har problemer med å forstå skriftera di, du bør sette opp skriftforming i neste planperiode». «Dette greier du kjempebra, kan du lage en oppgave til de andre elevene»? (Murray 2001).

Teksten i dette sitatet, med lærerens spørrende og åpne formulering, kan være interessant å analysere og diskutere, med utgangspunkt i Skjervheims begreper – å overbevise eller overtale. En av problemstillingene det er naturlig å reise i forlengelsen av Murray 2001 er: Kan elevene selv avgjøre hva og hvordan de skal lære, og hvilken sammenheng stoffet skal stå i

formelt og reelt? Her er det naturlig å drøfte hva elevene kan mestre ut fra Vygotsky på de ulike alderstrinn i barneskolen. En problemstilling en bør diskutere er at det i følge Vygotsky kan være problemer knyttet til å planlegge før i 11 årsalderen, eller 6 og 7 klassetrinn, dvs. først de to siste årene av barneskolen. Hva betyr dette synet for vurderingen av elevenes evne til å planlegge de fem første årene på Ådalsbruk? Ut fra Vygotsky reiser dette også en aktuell problemstilling som er viktig å diskutere i personalet, til avsnittene foran, vedrørende mulighetene for å få elevene til å lære seg å lære, vurdere eget arbeid, samt sette seg mål og egen plan for neste arbeidsperiode.

Roger Säljö (1993) er en av de som har forsket på barns begrepsforståelse og evne til å planlegge på ulike alderstrinn, også han hevder at den er knyttet til den formelt – operasjonelle periode – evnen til abstrakt tenkning, som etter Piagets og Vygotskys stadietenkning utvikles først ved 11 årsalderen. Rammebetingelsene har i følge Murray endret seg idet elevene i varierende grad har foretatt egen planlegging for de neste 14 dagene. Veiledningssamtalene med Murray gir tilgang til refleksjon over dette fenomenet i praksis, idet hun gir uttrykk for at hun har måttet justere kravet overfor elevene til å planlegge med utgangspunkt i erfaringer og endring av sin egne forståelse av elevenes evne til å planlegge og vurdere.

6.4.1 Plansamtalen i lys av noen veiledningsstrategier

Til slutt kan vi foreta en oppsummering av noen av problemstillingene som går inn i lærerens drøfting av veiledningsstrategier ved Ådalsbruk Oppvekstsenter (Murray 2001). Elevene står *ikke fritt* til å lære det de selv ønsker. Samfunnet har bestemt hva de bør lære, og følgelig vil læringa ikke bare kunne skje «på egen vilkår» (Handal & Lauvås, 1999). Veiledning i undervisninga innebærer imidlertid at lærer og elever kan reflektere sammen *uten at for mange svar er gitt på forhånd* (Gjems 1995). Kunnskapsspørsmål har som regel *lukkede svar i motsetning til reflekterende spørsmål* som er åpne og stimulerer til utforskende aktivitet. I lys av dette har Murray som intensjon for sine plansamtaler å gjennomføre prosessorientert veiledning med åpne spørsmål.

I veiledningssamtaler er lærer-elev relasjonen en *asymmetrisk relasjon* der læreren er den som vet og kan, og eleven den som skal tilegne seg noe. Men lærer-elev relasjonen kan også ses i lys av en komplementær relasjon

med to posisjoner. Den ene parten (læreren) har en primær posisjon, den som kan mest om et forhold, mens den andre parten (eleven) har en sekundær posisjon, den som kan minst om et forhold (Bateson 1972). På den ene sida dokumenterer læreren betydningen av å forstå veiledning i lys av teori. På den andre sida peker hun på at læreren også må erkjenne at eleven har noe å lære bort. «Klarer en lærer å lære noe av en elev, vil han få innblikk i hvordan eleven tenker og strukturerer sin kunnskap. Dette er av stor betydning for å støtte eleven videre i læreprosessen» (Murray 2001).

Da Astrid Murray tok i bruk planleggingsbok fra januar 2000 i 5. klasse, var det første halvåret avgrenset til fagene norsk og matematikk. Fra høsten i 6. klasse ble det utvidet til tre fag idet også engelsk ble tatt med. Da prosjekt Zebra startet skoleåret etter fungerte planboka fint for denne målgruppa. I andre året av prosjekt Zebra fungerer imidlertid ikke elevenes planlegging i forkant like godt for de nye i 5. klasse noe som av læreren blir forklart med det store omfanget av prosjekt Zebra. I følge Murray var dette et skritt tilbake idet hun gir uttrykk for at hun ikke greide å følge opp dette med de nye 5. klassingene like bra som i første runde.

Ut fra det vi foran har nevnt om variasjon i elevenes evne til å planlegge i lys av Vygotsky og Säljö – er dette et sentralt perspektiv som må drøftes grundig ved Ådalsbruk. Hvilken kompetanse i planlegging kan man ut fra kognitiv utvikling forvente hos elevene, før og i den formelt operasjonelle perioden? Vygotsky bruker begrepet «den nærmeste utviklingssonen» om stedet der et barns empirisk rike, men uorganiserte spontane begreper «møter» det voksne resonnementets systematiske karakter og logikk. Et mulig sluttprodukt av dette samarbeidet f eks gjennom plansamtalen, er at løsningen blir internalisert og på den måten en integrert del av barnets egen tenkning. (Vygotskij (2001).

Den nærmeste utviklingssonen må ses i lys av lærerens planlegging sammen med eleven. Også planleggingsferdigheter må utvikles. Læreren må være samarbeidspartner i elevens egen planleggingsprosess og ikke en passiv tilskuer. På den andre sida må heller ikke læreren ta styringa og legge premissene i så høy grad at planlegginga med eleven blir fiktiv. Det kan være stor diskrepans mellom elevens levealder og intelligensalder, noe som kan avdekkes og kartlegges gjennom samarbeid og planlegging med

eleven. Det datamaterialet som foreligger gjennom planboka og videoopptak åpner for å analysere dette nærmere på et senere tidspunkt i aksjons-forskningsprosjektet.

7 Funn basert på analyse av planbøker og veiledningssamtaler

7.1 Begrunnelse for utvalg

Presentasjonen som følger er basert på analyse av 12 planbøker fra 1.–7. klassetrinn. Alle trinnene og alle kontaktlærerne ved oppvekstsenteret er representert i foreliggende utvalg. Utvalget er foretatt ved at alle kontaktlærerne ble bedt om å velge ut en representativ eller typisk planbok fra sin kontaktgruppe. For øvrig la jeg ingen føringer eller kriterier for lærernes valg.

Analysen av planbøkene gir tilgang til et omfattende, detaljert og gjennomarbeidet materiale. God kommunikasjon mellom lærer, elev og foreldre er trolig overrepresentert i de planbøkene som er analysert. Slik sett kan man hevde at dette er et skjevt og ikke tilfeldig utvalg. På den andre sida finner vi eksempler i utvalget som nyanserer dette bilde, f eks:

- elever som ikke har skrevet et eneste ord selv i hele planboka
- elever som først begynner å skrive i planboka etter et halvt år
- elever som i løpet av året får en realitetsorientering og gjør store framskritt
- gode eksempler på tilpassa opplæring/differensiering og progresjon
- at elevene reiser kritiske spørsmål til mål, innhold eller arbeidsformer i prosjekt Zebra
- at foreldrene klart støtter opp under elevenes og lærernes arbeid, men også bidrar til nyanserte og kritisk å utfordre lærernes vurderinger og komme med konstruktive forslag de tror kan forbedre læringa ut fra kjennskap til eget barn og ut fra den kompetanse de besitter

Til sammen representerer utvalget et stort mangfold av problemstillinger som er svært forskjellige i de ulike planbøkene. Samtidig viser utvalget en rekke problemer og utfordringer som er gjennomgående for småskoletrinnet, mellomtrinnet, begge trinn, eller problemstillinger av mer prinsipiell karakter som også angår hele prosjekt Zebra eller måten dette er organisert på. Presentasjonen er disponert i rekkefølgen fra 1. til 4. og fra 5. til 7. klassetrinn, med oppsummering underveis, og analyse av felles utfordringer, problemer og vurderinger til slutt.

7.2 Planbøker for småskoletrinnet

7.2.1 Planbok 1. klasse

Planboka blir tatt i bruk allerede fra første klasse ved Ådalsbruk. I den utvalgte planboka skriver læreren elevens plan med navn på aktivitet med store bokstaver og blokkskrift, lager tegninger, illustrasjoner og skisser til de samme aktivitetene som støtte for elevenes arbeid. Ark med sangtekster, og med registreringer som: Hva leste jeg?, Hvem leste jeg med? – blir limt inn i planboka. Til slutt finner vi avsluttende vurdering av skoleårer fra kontaktlærer. Eks på aktiviteter i planboka for 1. klasse er: spille spill, tegne i naturboka, klippe, lime, male, kle meg ut, spille data, danse, leke med barbie, tallbok, og øve på sangene. Året avsluttes med en vurdering foretatt av kontaktlærer der hun bl a skriver følgende:

Nå er snart første skoleåret over. Det har gått fort. Det har vært kjempefint å ha deg på gruppa. Jeg gleder meg til høsten da skal vi jobbe videre og du starter med p-bok på ordentlig.

7.2.1.1 Problemstillinger 1. klasse:

- Problemstillinger dette reiser er: Når bør man begynne med planbok i grunnskolen, og hva kan skolen gjøre for å utvikle et sterkere eierforhold til planboka fra det tidspunkt man tar den i bruk?
- Eleven har ikke skrevet eller tegnet noe i planboka selv, men blir bedt om å tegne i naturboka, kunne også planboka vært brukt til det samme for å styrke elevens eierforhold til planboka?

7.2.2 Planbok 2. klasse

Denne planboka for 2. klasse inneholder følgende mål for skoleåret: Lære klokka, Lære å lese, og Lære å tenne opp bål i gapahuken. Målene er signert av de tre partene: elev, begge foreldre og lærer. Kontaktlærer inviterer til samarbeid med hjemmet allerede i sin første kommentar idet hun skriver:

Det er fint om eleven lærer seg å *sette strek hver gang han har jobbet i planboka*. Håper dette er passe arbeid. *Gi kommentarer* hvis noe er vanskelig.

Strekmarkering ved målene for fag og aktiviteter i planboka gir en god pekepinn på antall ganger eleven har vært innom ulike felter, spredning og volum i arbeidsinnsats. Strekene indikerer hvor ofte eleven har arbeidet med hvert av fagene: norsk, matematikk, fargelegging, og annet.

7.2.2.1 Problemstillinger 2. klasse:

- Bør all elever, i en periode på noen uker, sette strek hver gang de jobber i planboka?
- Planboka dokumenterer omfattende og svært god kommunikasjon mellom lærer og foreldre. Mor viser detaljert kunnskap og oppfølging av elevens hjemmearbeid, og gir læreren tilbakemelding om læring, motivasjon, og har spørsmål og kommentarer på en rekke forskjellige områder. Hvordan ta vare på et slikt foreldre-engasjement?
- Hva med elevens eget bidrag til planboka finner vi eksempler på det? Læreren uttrykker seg slik: «Han har planlagt selv, så vi håper det er akkurat passe.» Videre setter eleven streker i planboka og har slik sett et aktivt bidrag selv.

7.2.3 Planbok 3. klasse

Læreren bruker konsekvent *fargeblyant som visuell støtte for de ulike fagene*: matte (blå), norsk (rød), annet (gult) for hele året, og det viser seg at eleven adopterer denne fargebruken selv idet han lager sin første plan selv – noe som avstedkommer følgende kommentar fra læreren:

«Denne planen har eleven lagd sjøl, og gjennomført! Kjempebra. »

Læreren gir korte og konsise positiv tilbakemeldinger når ulike mål i planboka er realisert f eks når eleven har lært seg 3-gangen, som er et konkret læringsmål, eller når eleven har vært veldig flink til å hjelpe 1. klassingene i kontaktgruppa si. Det siste er et eksempel på et av målene med delprosjektet «aldersblanding» i Zebra har gitt positive resultater.

7.2.3.1 Problemstillinger 3. klasse

- Kan elever også på andre kontaktgrupper dra nytte av en strategi med å benytte fargeblyanter som visuell støtte for ulike fag?
- Hvordan kan planboka brukes i en positiv læringsdialog? Kommunikasjonen mellom hjem og skole består i dette tilfelle ofte bare av en positivt ladet setning som fungerer som en bekreftelse på at planboka blir åpnet og sett i. F eks der mor bekrefter at eleven bakte kjempegodt brød til familien i helga, hvorpå læreren repliserer: «Ferske brød er godt! Planen er gjennomført! Bravo! »

7.2.4 Planbok 4. klasse

Eleven har selv *skrevet samtlige formuleringer for eget arbeid i planboka* annenhver uke i et tidsrom på 12 uker etter hverandre. Elevens egen tekst/plan er relativt detaljert og omfatter ca 20 linjer pr gang. Eleven har som kommentar til rammeplanen skrevet: «ferdig» på noen punkter, og i tillegg formulert setninger som inneholder kommentarene: «greit» eller «bra» eks: «Skriftforming gikk greit». I individuell plan har eleven strøket over det som er gjort ferdig, har skrevet en kort generell kommentar til hver planperiode, samt utdypende kommentarer til fire av delområdene i planen for de 12 ukene.

Eleven har en aktiv rolle idet han skriver ned sin egen plan, og markerer hva som er gjennomført, vurderer vanskelighetsgrad, hva som var morsomt, samt en kommentar som karakteriserer hele planperioden. Eks på elevens vurdering av egen fortelling i planen:

«Jeg synes jeg lagde en fin fortelling men noen feil med doble konsonanter var det vel - elers fint»

7.2.4.1 Problemstillinger 4. klasse

- Bør det være et mål at flere elever selv skal skrive samtlige formuleringer for eget arbeid inn i planboka? – Og fra hvilket alderstrinn har elevene nådd en modenhet som gjør det mulig og/eller ønskelig å forvente at elevene kan beherske denne type planlegging? Med andre ord: Når er eleven moden nok til å planlegge selv?
- Lærerrollen avspeiler aktiv dialog med mor om faglige og andre forhold. Læreren kommuniserer med mor om foreldremøte, om elevens arbeid, hvordan han jobber, hva han er flink til, hvor det er behov for større innsats, at eleven er ansvarsbevisst, og lærer har kommentarer til både fag og andre aktiviteter på skolen. Hvor viktig er dialogen med hjemmet for at elevene kan utvikle planleggingsferdigheter på et så høyt nivå som denne planboka viser?

7.3 Oppsummering for småskoletrinnet

Problemstillingene som er nevnt for elevene foran er aktuelle for hele småskolen. Hovedmodellen er at planboka gir oversikt over elevens arbeidsoppgaver for to uker. Den følger elevens ransel til og fra skolen hver dag, og er ofte en god illustrasjon på kommunikasjon mellom hjem og skole. Ei side av ei planbok i småskolen kan bestå av følgende tre deler: Første avsnitt skrevet av kontaktlærer som viser elevens individuelle plan for en periode på to uker. Andre avsnitt, kommentarer fra elevens mor ved slutten av planperioden. Tredje avsnitt, lærerens kommentarer. Av sammenhengen kan vi se om en slik planbok dokumenterer kommunikasjon og dialog mellom skole og hjem.

Ei av planbøkene viser eksempel på at mor stiller krav til skolen vedrørende arbeidsmengde, innhold, samt skolens ansvar. Læreren på sin side følger opp mors ønsker om mengde og innhold, og begrunner sine valg ut fra dialog med eleven. Slike planbøker dokumenterer dialogen mellom skole og hjem, og illustrerer *samtaler i samtalen* i alle fall i fem forskjellige ledd med de tre ovennevnte aktørene involvert:

- lærer og elev,
- elev og mor,
- mor og lærer,
- lærer og elev,
- lærer og mor

Andre planboksamtaler som vi har analysert inneholder ofte i tillegg referanser til

- medelever
- lærere og assistenter i tillegg til kontaktlærer som gjennomfører samtalen
- far, søsken, besteforeldre og andre slektninger

Vi ser eksempel på aktive foreldre som skriver kommentarer i planboka etter hver eneste planperiode, stiller *faglige spørsmål* til lærer, gir uttrykk for at de er svært godt fornøyd med hvordan lærerne *legger planer og følge opp eleven*, og med *14 dagers planer* fordi det gir tid til å gjøre lekser uten for mye mas. De er fornøyd med sammensetning av kontaktgruppe, er interessert i resultatet av lesetester. Og de reiser spørsmål ved hvorvidt elevene er der de bør være ved overgang til neste klassetrinn?

Vi finner eksempel på mødre som forteller om elevens arbeidsrytme hjemme, at eleven har god oversikt over eget arbeid, er flink til å jobbe, kommenterer ferdighet i ulike fag, hva som er vanskelig, morsomt og hvor det er behov for å øve mer, samt diskuterer elevens og egen forståelse og prioritering av hjemmearbeid. Planboka illustrerer eksempel på aktive

foreldre, fyldig vurdering og eks på skjønnsmessig valg /prioriteringa av hjemmearbeid på bakgrunn av en helhetsvurdering.

På den andre sida finner vi eksempel på at kommentarene fra foreldre *opphører* på et gitt tidspunkt i skoleåret, eller at det *ikke* foreligger noen *bekreftelse* fra foreldre om at planleggingsboka er sett av dem i det hele tatt gjennom året. En aktuell problemstilling som nevnt foran, blir da om man bør utvikle en felles strategi for hele skolen for å etablere kontakt og dialog med hjemmet fra det tidspunktet planboka tas i bruk? Andre problemstillinger som bør reises er: Hva er målet med planboka, hva bør den inneholde, og på hvilket tidspunkt bør den introduseres i småskolen, og hvilken rolle skal den ha i skole – hjem samarbeid? I det følgende skal vi presentere en analyse av planbøker for mellomtrinnet som viser at noen problemstillinger er felles for begge trinn, mens andre er mer typisk for mellomtrinnet.

7.4 Planbøker for mellomtrinnet

7.4.1 Planbok 5. klasse – I

Fra midten av høsten er det overgang til en *plan med detaljert fordeling av arbeidsoppgaver* mellom skole og hjem, samt fordeling av fag, oppgaver og sidetall på de ulike ukedagene – denne limes inn i planboka, og eleven stryker over og krysser av etter hvert som oppgavene blir løst. Mor uttrykker i planboka at hun synes det er fint med fordeling av oppgavene dag for dag etter først å ha vist til skippertak med leksene uka før.

Årsrapporten på siste siden i planboka er standardoppsett i A4 format med underpunkter kommentert av lærer og undertegnet av foreldrene, inneholder følgende momenter / underpunkter som eleven er vurdert etter:

Årsrapport for navngitt elev

- Bruk av planboka
- Arbeidsinnsats
- Samarbeid
- Orden

- Faglig utvikling
- Underskrevet og datert av kontaktlærer og foresatte

7.4.1.1 Problemstillinger 5. klasse – I

- Hvilke fordeler og ulemper innebærer det med en svært detaljert plan, som nevnt over, med fordeling av arbeidsoppgaver mellom skole og hjem, og mellom ukedager? Hvordan er forholdet mellom en detaljplan og målsettingen om «ansvar for egen læring» i prosjekt Zebra?
- Årsrapporten vist over er fyldig, detaljert strukturert og kommentert. Er dette en modell som er aktuell også for resten av mellomtrinnet?

7.4.2 Planbok 5. klasse – II

Målsettinger første halvår: Stole på meg sjøl, Egen plan fra dag til dag, Trikse 10 ganger på annethvert bein. Underskrevet av eleven. Elevens første vurdering i planboka kommer i slutten av januar, dvs. først etter at halve skoleåret er tilbakelagt, og vurderinga er kort og svært generell karakter: «Jeg synes det har godt bra i matten hjemme og jeg synes det har godt bra ... » læreren repliserer: «med hva da?» Elevens vurdering kommer etter at lærer i planboka har skrevet at eleven må skrive en oppsummering for forrige uke.

Neste vurdering fra eleven er noe mer nyansert. Etter lærerens invitasjon til utdyping av elevens første vurdering, har også læreren foretatt en mer omfattende vurdering enn tidligere i planboka. Resultatet er at det i motsetning til tidligere er *etablert en dialog i planboka* mellom lærer og elev fra slutten av januar.

7.4.2.1 Problemstillinger 5. klasse – II

- Målformuleringene i planboka er eksempel på områdene: holdningsmål og ferdighetsmål. En interessant og viktig problemstilling er vurdering av hvilke mål vi setter for eleven med utgangspunkt i tilpassa opplæring. I målformuleringene over finner

vi ikke eksempel på kunnskapsmål, hvilke vurderinger bør inngå ved et slikt valg eller bortvalg?

- Lærervurderingene en god indikator på stor framgang gjennom året. I en slik situasjon blir det viktig at foreldrene også gir respons på elevens utvikling og lærerens støtte til eleven! I motsatt fall er dialogen mellom lærer og elev, den muntlige, og den skriftlige gjennom planboka desto viktigere hvis fokuset er - hvordan fortsatt stimulere stor framgang for eleven?

7.4.3 Planbok 6. klasse – I

I Rammeplanen for 6. klasse for de to siste ukene i august skriver kontaktlærer følgende under overskriften – Informasjon til hjemmet:

Velkommen til et nytt og spennende skoleår. Mye i år vil være nytt og mye vil være som før. Rammeplanen vil være utgangspunkt for planboka. Hver enkelt elev jobber med fagstoffet i sitt eget tempo. Noen vil rekke hele planen og noen vil kanskje nøye seg med deler av planen. Enkelte perioder vil domineres av noen fag, mens andre fag vil dominere andre perioder.

Læreren har følgende kommentar til en av elevens arbeidsbøker:

Er det veldig mange like eller lette oppgaver, kan du hoppe over noen

Eleven på sin side har følgende kommentar i sin egen planleggingsbok – er dette en indikasjon på at kontaktlærers forventninger er internalisert hos eleven?

Husk å planlegge *før* jeg prater med ... (navn på kontaktlærer)

I elevens julerapport gir hun både: kontaktgruppe, rammeplan og planbok 6, som er høyest mulige skår på en skala fra 1 til 6. Hun skriver videre at hun og en medelev «skravler mye for vi samarbeider og trenger hjelp av hverandre». Dette er en kommentar til en tidligere formulering fra lærer om at de to bør prøve å skravle litt mindre. – Er dette eksempel på en type dialog som kan bevisstgjøre en fenomenologisk dimensjon i den forstand at

elevens utsagn kan bidra til at læreren bedre får tilgang til elevens verden sett gjennom elevens perspektiv?

7.4.3.1 Problemstillinger 6. klasse – I

- Kan og bør skriftlig planlegging fra eleven *før* plansamtalen blir gjennomført være en fellesmodell for mellomtrinnet?
- Kan småskoletrinnet gjøre noe tilsvarende i forkant i form av gule lapper el lignende som viser at elevene har bladd og tenkt gjennom hva de vil gjøre, før selve plansamtalen blir gjennomført?

7.4.4 Planbok 6. klasse – II

Av åtte planområder har eleven delvis formulert eget mål for tre av fagene. For øvrig er det ikke formulert mål for de fem andre områdene i egen plan. Det er hyppige kommentarer fra lærer i planboka to påfølgende dager, og etter ti dager der hun etterlyser helt grunnleggende forhold vedr planlegging, og hun oppfordrer eleven til å planlegge og fordele oppgavene over to uker, og å gjøre hjemmearbeid begrunnet med at eleven ikke rekker å gjøre alt på skolen.

I mars etterlyser læreren mål i både matte og geografi da begge mangler i elevens egen plan. Lærer kommenterer også elevens manglende arbeidsinnsats og stiller krav om at arbeidsoppgaver i engelsk må gjøres ferdig hjemme. Krav om hjemmearbeid og underskrift på prøver fører til en *negativ fokus i dialogen* med mor idet hun gjerne vil skrive under, men ikke har sett prøvene, og idet hun ikke vil at eleven skal bli sittende etter skoletid, men heller jobbe mer i timene.

7.4.4.1 Problemstillinger 6. klasse – II

- Planboka er et svært godt eksempel på *hvor krevende dialogen kan være* både for lærer og elev når eleven i liten grad tar ansvar for egen planlegging og læring. Konsekvensene av elevens manglende plan og egenvurdering gir utfordringen: Hvordan motivere eleven til å ta ansvar selv, og hvordan skape en mer positiv dialog mellom elev, lærer og mor?

- I samtaler med lærer antydte jeg noen problemstillinger som kan åpne seg gjennom å kontakte 1. linjetjenesten. Eleven ble da også i prosessen forespeilet «tilbud» om kontakt med PP-tjenesten. Konsekvensen av dette ble helt avgjørende for eleven. Etter dette har eleven selv valgt en aktiv og konstruktiv strategi for skole- og hjemmearbeid, og vist store faglige framskritt. Antydning om å kontakte PP-tjenesten resulterte i en utilsiktet, men svært positiv synergieffekt på individnivå, idet selve problemstillingen om kontakt med hjelpeapparatet i dette tilfelle fungerte som en *realitetsorientering* for eleven.

7.4.5 Planbok 6. klasse – III

«Jeg gjør bare det som står på planen så jeg trenger ikke å planlegge noe. OK?» Hilsen eleven. – Kommuniserer hun her at rammeplanen erstatter individuell plan? Måneden etter introduseres *vertikal deling av A4 ark med plan* for den først uka til venstre, og andre uka til høyre – dvs. mer detaljert tidsplan en før. «Jeg er ferdig med alt jeg har planlagt. **Kan dere prøve å lage neste ukes plan litt før?**» (sign elev).

Diktat med k-j – lyden: Lærerkommentaren er 22/22 Supert: Elevkommentar: *Jeg hadde alt riktig*. Dialogen illustrerer en god stimulus – respons forbindelse, begge kommentarene bidrar til å forsterke elevens opplevelse av mestring, med selvforsterkende læring som konsekvens.

7.4.5.1 Problemstillinger 6. klasse – III

- Hvilke konsekvenser har introduksjon av *vertikal deling av A4 ark med plan* for den først uka til venstre, og andre uka til høyre for forholdet mellom detaljstyring og ansvar for egen læring? – og i hvilken grad er delingen et resultat av elever eller lærers forslag?
- *Kan dere prøve å lage neste ukes plan litt før?* – Et av hovedmomentene i prosjekt Zebra og L97 er tilpassa opplæring. Hvordan ivareta dette perspektivet for alle kategorier elever, også de «flinkeste» elevene? Hva med spesifisering av mål, innhold,

arbeidsmåter i rammeplan for trinnet versus ansvar for egen læring. – Diskuter hvorfor eleven ikke planlegger sitt eget arbeid når hun er ferdig med egen plan?

- Planboka viser fyldige kommentarer fra både lærer og elev og åpner for god innsikt i hvordan en «skoleflink» elev tenker om skole, undervisning og læring. Eleven er både kritisk og konstruktiv i sine kommentarer og kan slik være et bidrag til å vurdere prosjekt Zebra ut fra et elevperspektiv.

7.4.6 Planbok 7. klasse

Periodeplanene for mellomtrinnet er på fire til seks uker. Fra mars og ut skoleåret er det egen rammeplan på to uker for 7. klasse. I første periodeplan for mellomtrinnet, på høsten, blir både elever og foreldre orientert om at undertegnede er veileder for prosjektet. I planen er dette formulert slik: «Vi får besøk på mellomtrinnet hver tirsdag fram til høstferien, Ola Johan Sjøbakken fra HHH er her for å veilede oss i forhold til ZEBRA».

Planboka for 7 klasse er en god illustrasjon på hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev utvikler seg i løpet av året. Den er også en god dokumentasjon på hvilke læringsmål man har arbeidet med, hva som er vektlagt, hva som er oppnådd, og gir i tillegg tilgang til både elev og lærers vurdering av læringsløpet. Planboka dokumenterer:

- Hva som er gjort, eller ikke gjennomført eller avsluttet
- Hva som har gått bra, og hvor problemene har vært størst
- Viser eksempler på at eleven har internalisert lærerens formuleringer f eks: «Regn så mye du greier i kap 2» formulert med elevens egen håndskrift

I de første ukene av året dominerer elevens fokus på hva hun ikke har fått gjort, eller er blitt ferdig med, mens læreren gir positiv og generell tilbakemelding, f eks utsagn som: bra og fint! Midt på høsten skriver læreren en *målrelatert* og nyansert vurdering av en tre ukers periode, som lyder slik:

- Norsk: Du har gjort *som planlagt* i norsk. Bra. Fin orden i norskboka.
- Matte: Prøva gikk fint, du har *nådd målene* dine i kapittel 2.
- Engelsk: Jobbet godt med arbeidsoppgavene i workbook. *Rettet opp en liten feil*, ellers var alt riktig. Bra, (elevens navn), dette var vanskelige oppgaver. Fin gloseprøve!

To uker etterpå etterlyser læreren egne kommentarer i planboka fra eleven, læreren skriver: «Savner kommentarer fra deg». Etter at neste planperiode er slutt følger eleven opp og har egne kommentarer, hva som har gått greit i kjernefagene: norsk, engelsk og matematikk, og hva hun ikke har fått gjort i disse begrunnet i arbeid med prosjekt. Siste kommentar før jul, medio desember, lyder slik fra elev og deretter lærer:

Kommenter 😊 (eleven har tegnet et smileansikt her)

- Jeg har jobbet mest på skolen.
- Jeg har jobbet med (medelev)
- Jeg har lært mye om å lage fortellinger
- Jeg har skrevet noe på data

Lærers kommentar:

- Engelsk: Fine gloseprøver. Mangler arbeidsoppgaver for begge ukene. Det er ikke lurt å sluntre unna dette. Viktige kunnskaper for neste år. Leser og oversetter bra.
- Norsk: Greit å høre at du synes du har lært mye om å skrive fortellinger. Du må komme ut det siste heftet før jul.
- Matte: Er på nr xxx. Du ligger dårlig an, bør jobbe hjemme her. *Pass på at du når målene dine.*

7.4.6.1 Julerapport for eleven

Første året av prosjekt Zebra deltar alle elevene på mellomtrinnet i en spørreundersøkelse. Lærerne har utarbeidet et spørreskjema kalt: Julerapport 2001 (se vurderingsskjema i rapportens vedleggsdel). Her blir elevene bedt om å vurdere høsten ut fra følgende hoveddimensjoner:

1. Hvordan har skoleåret vært så langt?
2. Hvilken arbeidsmåte synes du er best i forhold til det å lære? - Nedenfor er svarene til eleven kommentert.

Hvordan har skoleåret vært så langt?

Når eleven vurderer hvordan skoleåret har vært så langt, etter første halvår av prosjekt Zebra, er det to områder: planbok og arbeidsinnsats på skolen, som på en skala fra 1-6, girs høyeste skår (6). Sett i forhold til målene for prosjekt Zebra om tilpassa opplæring og ansvar for egen læring ser vi at svaret fra denne eleven synes å indikere at målene slik hun her uttrykker, i høy grad er oppnådd.

Hvilken arbeidsmåte synes du er best i forhold til det å lære?

Her er det kontaktgruppe og tema/prosjektarbeid som skårer høyest med henholdsvis 6 og 5. Eleven kommenterer at tema/prosjekt er en fin måte å lære på for da må man ta ansvar for gruppa.

«Planbok skal alltid ligge i sekken»

Sitatet over danner overskrift for egenvurdering i planboka for ovennevnte elev. Utsagnet er skrevet med store, fete skrifttyper og er i tillegg understreket. Etter overskrifta følger elevens vurdering av egen innsats for en planperiode på to uker i siste halvdel av januar 2002. Deretter følger lærerens vurdering som avsluttes med følgende utsagn: «*Pass på at du når målene dine!*» Under dette har læreren satt inn «*Sett:*», hvoretter signaturen fra elevens mor følger.

Med mors signatur foreligger den første tilbakemeldingen i planboka fra hjemmet i dette skoleåret. Etter dette avslutter læreren sine vurderinger i planboka for resten av året med å skrive inn «*Sett*». Resultatet av lærerens

nye standardformulering uteblir ikke. Konsekvensen blir at foreldrene, først mor og deretter far skriver under, og dermed gir respons på elev og lærervurdering i planboka for resten av skoleåret. På denne måten blir foreldrene brakt synlig inn i vurderingen av elevens læring. Idet foreldrene trer inn på arenaen blir dialogen utvidet fra to, lærer og elev, til å omfatte tre (fire) aktører idet mor og far dermed blir aktive deltagere i elevens læringsprosess.

7.5 Oppsummering for mellomtrinnet

Ut fra gjennomgangen foran er det naturlig å reise en rekke problemstillinger. Noen av de mest sentrale er oppsummert i punktene under:

1. Kan og bør en sette inn begrepet «sett» i planboka allerede når første vurdering fra elev og lærer foreligger to uker etter skolestart, på høsten?
2. Hvordan kan skolen eventuelt begrunne og informere om et slikt tiltak?
3. Hvilke faglige argumenter kan ligge til grunn for å forvente at foreldrene skal følge opp en eventuell ny felles praksis fra skolen?
 - a) Korresponderer med hovedmålet i L 97 og prosjekt Zebra: tilpassa opplæring
 - b) Synergieffekter i skole – hjem samarbeid: faglig, psykologi, motivasjon, kommunikasjon, vurdering m m
 - c) Foreldrenes egen begrunnelse og positive vurdering av planbokas betydning i skolens årlige vurderingsmøter
 - d) Lærerens behov for tilbakemelding på hvordan foreldrene opplever elevens forutsetninger og behov på ulike områder som: læring, utvikling, trivsel, motivasjon, samarbeid osv

- e) Skolens behov for tilbakemelding på foreldrenes vurdering av de ulike delprosjektene i skoleutviklingsprosjektet Zebra, og som et ledd i en helhetlig vurdering av i hvilken grad og på hvilke områder prosjektet oppleves som vellykket eller ikke
 - f) Planboka og elevsamtalens potensial på ulike nivåer fra elev-, gruppe- til skolenivå, for læring og utvikling vurdering og justering av kurs underveis
4. Kan noen av disse momentene også være en begrunnelse for at man også bør bygge inn forventninger til foreldrene om at de i tillegg til signatur også foretar en kvalitativ tilbakemelding i planboka?
 5. Er det aktuelt å tenke seg at også foreldrene kan bli utfordret på noen utvalgte områder, dimensjoner der de kan foreta en vurdering av elevenes læring?
 6. Kan og bør det utvikles noen enkle kriterier som kan inngå som en støtte for foreldrenes egen vurdering – se relevant litteratur på feltet, samt hva det europeiske nettverket i skole – hjem samarbeid kan bidra med om denne type problemstillinger?

I svarskjema for julerapport gir en av elevene planboka nest høyeste skår på en skala fra 1- 6, dvs. 5, men har samtidig følgende utdypende kommentar til samme tema:

«Planboktime med læreren er litt forvirrende, fordi i alle de årene jeg har gått på skolen, har vi alltid fått et stivt skjema. Sebra-prosjektet er så løst, hvis du skjønner hva jeg mener. »

Er forvirrende planboktimer et resultat av overgangen fra rammeplan med faste skjema til individuell plan? Er dette ei større utfordring på mellomtrinnet der elevene har vært vant med en annen læringsstrategi gjennom fire år på småskoletrinnet? Hvordan redusere ulempene ved introduksjon av en ny modell for planlegging samtidig som målet er større ansvar for egen læring? (jf oppsummering etter veiledningssamtale med lærer på småskoletrinnet foran).

Vi finner eksempel på egenvurderinger i planboka som omfatter ei hel A4 side etter hver planperiode, noe som dokumenterer omfattende og grundig

vurdering og planarbeid fra elevens side. På dette området er noen av planbøkene eksempel på ansvar for egen læring og vurdering på et meget høyt nivå. Planboka sett under ett, synes å være en god dokumentasjon på at intensjonene i Zebra, og L97, som tilpassa opplæring og ansvar for egen læring, med de forbehold som er nevnt foran, blir godt ivaretatt gjennom pågående skoleutviklingsprosjekt.

7.6 Veiledningssamtale med lærer

I det følgende tar jeg utgangspunkt i en eksemplarisk og tilfeldig valgt veiledningssamtale. Hensikten med å presentere den er å gi en illustrasjon på veiledningssamtalene slik de har vært gjennomført med alle kontaktlærerne på Ådalsbruk der elever fra alle klassetrinn er representert. Utgangspunktet for denne og de øvrige veiledningssamtalene, har vært analyse av elevens planleggingsbok, elevsamtale samt tilbakemelding til lærerne i plenum.

Før samtalen ble gjennomført forelå en analyse av ei planbok foretatt av undertegnede i form av et notat på 1½ side. Hovedmomentene i notatene fra planbøkene ble først gjennomgått med lærerne i plenum. Deretter hadde jeg veiledningssamtale med alle lærerne og reiste noen sentrale problemstillinger til oppfølgende refleksjon. Læreren satt med elevens planbøker for inneværende og forrige skoleår foran seg, slik at det var mulig å se elevens utvikling i løpet av de to siste årene i sammenheng.

På bakgrunn av en problemstilling fra planboka ble elevens motivasjon og spesielle interesser i forbindelse med å lage avis, arbeide med tegneserier, Internet etc. og formidle dette til andre elever berørt. Med utgangspunkt i behov for å fokusere på et av de skriftlige fagene har mor tatt initiativ til en avtale med lærer på ettermiddagstid uten at eleven er til stede. Dette er gjennomført med gjennomgang av: L97, pensum, bøker, forventninger ut fra elevens alder og kartlegging av elevens læringsstrategier i faget. For småskoletrinnet gjelder hovedmålene for hvert halvår i planboka fra en utviklingssamtale med foreldrene til neste samtale som i overgangen mellom to skoleår finner sted i september. I tillegg blir det formulert delmål i planboka for hver planperiode á 14 dager.

7.6.1 Planbok

I veiledningssamtalen inviterer jeg læreren til å reflektere rundt planboka og eventuelle problemer knyttet til bruk av denne. I sin kommentar til denne problemstillinga gir læreren spontant uttrykk for at det er ingen ulemper med planboka. Det er derimot behov for mer tid til kommunikasjon med hjemmet. Det er f eks behov for veiledning på innlæring av bokstaver, samt å invitere foreldrene til utdypende samtaler i tillegg til det som lar seg formulere i planboka. Læreren gir uttrykk for at hun er ydmyk fordi foreldre ønsker oppfølging, men hun stiller spørsmål om hvordan få dette til. – Kunne man ta ulike temaer som foreldrene kunne melde seg på? – Hvordan få til en jevnbyrdighet i dialogen med foreldrene? – Og hvordan ta vare på dialogen med foreldrene og troen på at alle foreldre kan gjøre noe for ungene hjemme?

7.6.2 Gjort, lært, lurt (GLL)

Deretter inviterer jeg læreren til å reflektere rundt begrepene: gjort, lært, lurt forkortet til GLL (Tiller 1999), som tidligere er gjennomgått som metode for å skrive loggbok for lærerne, individuelt, eller felles for småskole eller mellomtrinnet, jf kap 2. Læreren reflekterer og nevner følgende momenter som kan være lurt (L) å gjøre framover:

- Å videreutvikle dette med mål for hver planperiode, som varer to uker
- At ungene selv blir aktive i forberedelsesfasen til planboksamtalen, vurdering av egen innsats, samt i ansvar for egen læring
- Planboka skal ikke ha en kontrollerende funksjon
- Vi bør diskutere hva vi bør gjøre når elevene ikke er ferdige med planen –
- Vil vi glemme det som er ugjort, eller bør vi føre det opp på nytt?
- Hvordan få planboka til ikke å være et ork, men et positivt hjelpemiddel?

- Hvordan ivareta foreldrene som i utviklingssamtalen gir uttrykk for at de ikke er så flinke til å formulere seg skriftlig om elevenes læring, eller vurdering av denne? –
- En kollega på mellomtrinnet skriver etter lærerkommentarene i planboka: «*sett (eventuelt kommentarer)*»
- Dette åpner for at foreldrene fritt kan velge mellom to alternativer, enten bare egen signatur, eller også å skrive en mer utdypende vurdering
- Læreren tror det er lurt å gi et slikt individuelt tilbud til foreldrene siden ikke bare ungene, men også foreldrene er svært forskjellige med hensyn til skriftspråklige ferdigheter, samt at det er stor variasjon i behovet for skriftlig kommunikasjon med lærerne blant foreldrene ved oppvekstsenteret

7.6.3 Praksistrekanten – En strategi for veiledning

Etter dette utfordrer jeg læreren til å reflektere med utgangspunkt i hovedbegrepene i praksistrekanten til (Handal og Lauvås 1999, opprinnelig utviklet av Løvlie), som flere av lærerne ved oppvekstsenteret som nevnt foran i kap 5, har benyttet i sin veiledning av lærerstudenter. Praksistrekanten er delt i tre nivåer: handlingsnivået (P1), praksisbaserte og teoribaserte begrunnelser (P2-nivået), samt verdier (P3-nivået). Jeg utfordrer læreren til å reflektere rundt hvilke begrunnelser og verdier som ligger til grunn for hennes bruk av planboksamtalen. Samtalen bringer fram følgende momenter:

- Av praksisbaserte begrunnelser (P2) nevner hun at det er mye enklere for eleven å sette i gang med å arbeide individuelt –
- Elevene har strukturen for hva de skal gjøre allerede i planboka
- Hvis en av lærerne er syk har elevene en plan, dvs. at ungene er ikke priggitt en bestemt stabil eller ustabil voksen, og gjennom den individuelle planen er det faglige sikret hele veien

- På småskoletrinnet lager lærerne de individuelle planene med utgangspunkt i rammeplanene i L97, og bidrar slik til å ivareta også de nasjonale kravene for grunnskolen
- Planboka gir mulighet for individualisering og individuell tilrettelegging, ikke bare i mengde, men også etter funksjonsnivå
- På spørsmål om læreren har noen teoribaserte begrunnelser for sin tilnærming til planboka svarer hun: nei
- På spørsmål om det er spesielle verdier (P3) som ligger til grunn framhever hun at planboka ivaretar både det individuelle, kunnskaper, og relasjonen til foreldrene
- Det å gå på skolen blir litt spennende, fordi det som blir ivaretatt er noe som er av interesse og motiverende for elevene
- Både fag, kunnskaper og motivasjon trekkes inn og kan formidles til foreldrene
- Det betyr at vi både tar hensyn til elevens forutsetninger på dagens nivå, og samtidig fokuserer på hvordan vi kan bringe eleven videre

7.6.4 Problemstillinger med overføringsverdi til hele prosjekt Zebra

Til slutt i denne veiledningssamtalen utfordrer jeg læreren på hvilke problemstillinger som er mest aktuelle, sett i lys av prosjekt Zebra, å bringe videre til resten av personalet på trinnet, eller eventuelt til hele skolen i plenum. Ut fra min analyse og tilbakemelding på planboka som læreren er ansvarlig for, de momentene som kommer fram gjennom veiledningssamtalen, samt andre utfordringer fra undertegnede, bringer samtalen fram følgende fem problemstillinger:

1. **Samarbeidslæring:** I samarbeid med eleven har læreren formulert et eget mål for at eleven skal presentere et tema der han har spesiell kompetanse, for de andre elevene på trinnet. Målet for samarbeidet kommer i tillegg til tre områder der det er spesifisert mål for kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Siden planboksamtalen har karakter av å være en individuell opplæringsplan er konklusjonen at det kan være interessant å drøfte i personalet om vi også bør ha et

samarbeidsmål, som kan fokusere på gruppenivået og felles ansvar for læring, i tillegg til de individuelle målene.

2. **Foreldresamarbeid:** Læreren har utviklet en praksis der hun etter sine vurderinger av planperioden på to uker avslutter med å skrive følgende i planboka: «*sett (eventuelt kommentarer)*». Også en av lærerne på mellomtrinnet har tatt i bruk den samme formuleringen. En slik sluttkommentar åpner for at foreldrene får valget mellom alternative muligheter. De kan enten bare sette navnetrekket sitt under og slik bekrefte at de har sett lærerens, og eventuelt elevens kommentarer. Formuleringen åpner i tillegg for at de av foreldrene som vil skrive mer omfattende kommentarer eller vurderinger av planperioden også blir invitert til dette. Problemstillingen til drøfting i plenum er om denne type formulering bedre kan ivareta et *differensiert* tilbud til foreldrene og slik gå inn som et ledd i en felles strategi for å styrke foreldresamarbeidet ved Ådalsbruk.
3. **Speiling:** Å gjenta eller legge seg tett opp til foreldrenes språkbruk resulterer i dypere kommunikasjon med foreldrene. Lærer speiler mors kommentar når hun f eks formulerer: «Fint at du nå er kommet i siget med matematikk. » Dialogen i planboka viser at læreren legger vekt på å *speile* (imøtekomme) mors faglige kommentarer og utfordringer.
4. **Kontaktgruppe versus klasse:** Elevene ved oppvekstsenteret har fram til for to år siden gått i aldershomogene klasser. Det er som et resultat av prosjekt Zebra at elevene de to siste skoleårene har gått i aldersblandede grupper kalt kontaktgruppe. De eldste elevene har følgelig lengre erfaring fra aldershomogene klasser enn aldersblanda kontaktgrupper, noe som har ført til ekstra utfordringer etter overgangen til en ny organisering, for de elevene som har flere års erfaring fra klasseorganisering. Spørsmålet blir: Hvordan etablere en *ny struktur* slik at denne overgangen blir så myk som mulig. Dette er en hyppig diskutert problemstilling som fortsatt er like aktuell for alle lærerne ved oppvekstsenteret. I tillegg må lærerne takle de utfordringer som kommer fordi aldersblandinga krever at alle

kontaktlærerne må forholde seg til elever og læreplaner for 3-4 årstrinn samtidig.

5. ***Eleven som aktør:*** Eleven som aktiv deltager i dialogen mellom hjem og skole. Eleven formulerer sine synspunkter i planboka som en del av mors kommentarer idet elevens kommentar glir inn i mellom linjene i bokstavelig forstand i mors tekst. Dette kan stå som et eksempel på *ansvar for egen læring*, ett av målene i prosjekt Zebra som det er viktig å fokusere på og tilnærme seg fra ulike synsvinkler ved oppvekstsenteret.

De ovennevnte fem punkter samt problemstillinger fra de andre veiledningssamtalene foran, er drøfta i plenum samt gjort til gjenstand for analyse i det videre arbeidet med oppfølging av prosjekt Zebra. Selv om prosjekt Zebra har vært vellykke så langt, er det som vi ser gjennom eksemplene foran, mange problemstillinger som må følges opp for å sikre høy kvalitet i det videre prosjektforløpet.

8 Elevinnspill til prosjekt Zebra

I det følgende gjengis hovedmomentene i et brev fra en elev på mellomtrinnet. Brevet er adressert til Zebra-prosjektet og har tittelen: «A.D. Får tid alene med en voksen. », og foreligger våren i andre året av skoleutviklingsprosjektet. Eleven gir i brevet uttrykk for at hun ikke er fornøyd med organiseringen av plansamtalene.

Hovedinnvendingen fra eleven er at samtalene foregår i klasserommet, at de derfor blir unøyaktige, at det blir for liten tid, at de blir preget av avbrudd av medelever, og at alternativet burde være et rom hvor plansamtalen kan foregå privat. Eleven hevder videre at mange ikke får hjelp med det de ikke forstår fordi feilene de har gjort med leksene ikke alltid blir oppdaget. Noen få får også mulighet til å «utnytte» systemet, grunnet at de ikke tar ansvar for egen læring og sluntrer unna, eller ikke er spesielt nøye med skolearbeid. Hun avslutter brevet sitt slik:

«Derfor syns jeg at plansamtalen skal finne sted på et eget rom, slik at læreren kan få sett grundig gjennom skolearbeidet, og eleven kan få hjelp til det han eller hun kanskje synes er flaut å spørre om hjelp om når vennene/ klassekameratene hører på, fordi «alle» andre kan det jo!! Hilsen NN» (elev på mellomtrinnet, mars 2003).

Brevet kommer fra ei «skoleflink» jente som også har erfaring med plansamtalen i eget rom. – På småskoletrinnet er hovedmodellen at plansamtalen foregår på eget rom uten medelever til stede. Brevet fra eleven er løftet fram i trinnmøte på mellomtrinnet, og har resultert i interne diskusjoner blant lærerne om organisering av planboksamtalen, om hvordan den bør gjennomføres, og hva den bør inneholde.

Brevet fra eleven er som nevnt adressert til prosjekt Zebra og er relatert til mål i selve prosjektet. Brevet representerer konstruktiv kritikk som det er viktig blir tatt på alvor og gjort til gjenstand for interne drøftinger i

personalet som vist over. Samtidig kan brevet også stå som eksempel på at eleven dokumenterer flere av de målene som var intensjon nettopp med prosjekt Zebra som: en aktiv elevrolle, ansvar for egen læring, og utvikling av elevens vurderingskompetanse gjennom planboka, og samtalen knyttet opp mot denne. Sett i et fenomenologisk og narrativt perspektiv gir det også viktig kunnskap om hvordan skolen arter seg gjennom elevens blikk og fortelling, en dimensjon som er svært viktig for at lærerne ved Ådalsbruk skal kunne realisere intensjonene i prosjekt Zebra, samt en ny elev- og lærerrolle i forlengelsen av L97.

9 Læringsøkt ved oppvekstsenteret

Nedenfor gir jeg en oversikt over hovedmomentene i en eksemplarisk valgt læringsøkt ved undertegnede for lærerne ved oppvekstsenteret våren 2003. Den ble gjennomført 29. april i tidsrommet 14.00 – 15.30, og kan stå som en illustrasjon på et utvalg av de mange temaer som er berørt i de læringsøktene jeg har deltatt i på Ådalsbruk, i løpet av de to første årene av prosjekt Zebra.

9.1 Læringsøkt med fokus på planboka

- Hovedkonklusjon fra nylig publiserte resultater av Evaluering av L97. Norges forskningsråd siterer Kirsti Klette: Norsk skole: Hyggelig, men med uklare faglige krav
- Aksjonsforskning: noen sentrale begreper ved grunnleggeren av retningen, Revans:
 - Innsikt i å spørre – er svært sentralt i aksjonslæring, hvorfor?
 - Aksjonslæringens logistikk: fire alternativer for «hospitering» med ÅOS som eksempel
- Planbøker: Gjennomgåelse av hovedtrekk med utgangspunkt i problemstillinger fra hvert klassetrinn – eksempel på fellestemaer som ble fokusert i læringsøkta:
 - Kommunikasjon mellom skole og hjem – basert på ei planbok
 - Fokus på innholdskomponentene i prosjekt Zebra: elevrolle, lærerrolle, aldersblanding, tilpassa opplæring, ansvar egen læring osv

- Videoopptak: Stimulated Recall – erfaringer så langt. Problemstilling for videre diskusjon: Sjeldnere opptak, og heller to dager på rad, med opptak en dag, og Stimulated Recall neste, som en mulighet man kan drøfte med noe bedre tidsrammer innebygd enn i vår
- Veiledning: Informasjon om at nå har også barnehagen fått innføring i veiledning ved undertegnede: Veiledningsteori, praksistrekant, veiledningsdokument på lik linje med det opplegget som allerede er i bruk av øvingslærere og studenter ved ÅOS

9.1.1 Problemstillinger i forlengelsen av læringsøkta

- Det ble reist spørsmål i plenum til andre kollegaer om elevene vil få planboka med seg hjem når de slutter skolen
- Planboka på Ådalsbruk dokumenterer potensialet som ligger i et godt foreldresamarbeid. I følge resultatene nevnt over fra evalueringa av L97 fungerer derimot ikke foreldresamarbeidet på landsbasis etter intensjonene. (jf Klette)
- Planboka ved ÅOS kan imidlertid kompensere noe, også i de situasjonene når foreldresamarbeidet ikke fungerer
- En lærer formidler at hun gikk glipp av ovenstående tilbakemelding på planbøker ved undertegnede som de andre fikk fordi hun ikke hadde levert planbok tidligere. Hun iler for å hente ei planbok, og vi gjør en avtale om at jeg skal vurdere denne og gi henne tilbakemelding neste tirsdag
- Tillatelse til å bruke materialet fra planboka i publikasjoner og presentasjoner blir diskutert. Jeg viser til innhenting av tillatelse både fra datatilsynet og fra foreldre, samt til anonymisering av opplysninger om navn på elever og lærere i det som vil bli publisert av undertegnede fra prosjekt Zebra

9.1.2 Plan for individuelle veiledningssamtaler

Forslag til organisering for neste uke, tirsdag 6. mai, ble vedtatt i møtet: Individuelle veiledningssamtaler kl 8.30 – 13.30 med en tidsramme på 20 min pr samtale og deretter fellesmøte med alle lærerne fram til kl 15.30.

- mellomtrinnet: kl 8.30-10.10
- småskoletrinnet: kl 11.00-12.00 +12.50–13.30
- Jeg oppfordrer lærerne til å reflektere rundt følgende problemstillinger før neste ukes veiledningssamtaler:
 - Intensjonene i prosjekt Zebra, L97 og tilpassa opplæring:
 - Hva fungerer bra ved planboksamtalene, hva bør endres, forslag til tiltak på lærernivå, i småskole, mellomtrinnet eller på skolenivå?
 - Problemstillinger til bruk av videoopptak av planboksamtaler så langt som ønskes belyst individuelt eller i plenum?

Ovenstående læringsøkt er eksemplarisk valgt. I løpet av de to første årene av prosjekt Zebra har innholdet for fellesmøtene variert over en stor skala av problemstillinger fra uke til uke. Ofte har aktuelle utfordringer for den enkelte uke satt dagsorden for hva som har stått i fokus. Andre ganger er det mer langsiktige perspektiver i prosjekt Zebra som har vært tema, eller på forhånd avtalte læringsøkter ved undertegnede, der intensjonen har vært å gå i dybden innenfor utvalgte temaer.

10 Videoopptak – en introduksjon

10.1 Stimulated Recall

Stimulated Recall er en metode der forskeren ved hjelp av lyd- eller videoinnspilt materiale dokumenterer virksomheten til en intervjuperson. Den intervjuede får kort etter opptaket tilgang til materialet og kan se/høre seg selv i aksjon, og kommentere video/kassettopptaket. Det innspilte materialet kan på denne måten stimulere og minne respondenten om sin egen tenkning under den tidligere episoden. Metoden kan variere avhengig av forskningsinteresse, intervjueteknikk og mer grunnleggende antagelser om hva respondenten egentlig har mulighet til å verbalisere (Haglund 2003).

Benjamin Bloom var den første, eller en av de første som benyttet seg av stimulated recall. I en artikkel fra 1953 viser han til flere undersøkelser der metoden er anvendt. Gjennom innspilte bånd som ledetråd kunne studentene gjenkalle tanker de hadde hatt under den opprinnelige situasjonen i forelesninger og gruppediskusjoner. Studier der studenter gav tilbakemelding på avspilte sekvenser innen 48 timer etter at undervisninga var slutt, viste at de mintes 95 % av de kontrollerbare hendelsene. (Bloom 1953, Haglund 2003).

Stimulated recall tenkningen skjøt fart på slutten av 1970-tallet idet Teacher Thinking tok opp og inkorporerte dette som en metode innenfor egen tradisjon. Da tenkning ikke kunne observeres så måtte lærere og elever på en eller annen måte formulere hvordan de tenkte. Grunnlaget for utviklingen av Teacher Thinking lå i denne type resonnement, og Stimulated recall kan betraktes som en av metodene som benyttes innenfor Teacher Thinking-forskningen. Målet for Teacher Thinking har vært å få greie på læreres tanker mens de underviser. Undersøkelsene kan variere i design og interesseområde etter for eksempel de intervjuedes: interaktive

beslutninger, tenkeprosesser, beslutningsprosesser og praktiske kunnskaper (Keith 1988, Hagelund 2003).

Stimulated recall metoden er introdusert og i noen grad forsøkt tatt i bruk ved Ådalsbruk. I dette ligger det at videoopptakene fra elevsamtaler er vist og diskutert, og senere kan disse bli transkribert. Til og med videofilmede diskusjoner i etterkant kan bli transkribert. På den måten får man tilgang til både diskusjonen i seg selv, og de tanker lærerne ga uttrykk for å ha under det første videoopptaket i forbindelse med diskusjonen. Stimulated recall frembringer mye detaljer om kognitive prosesser til deltagerne, men krever også mye investeringer i tid og energi fra både forsker og lærere. Før man tar i bruk stimulated recall bør man gjøre rede for eget ståsted avhengig av om hensikten er å speile intervjupersonens interaktive tenkning, eller om man heller innretter seg mot å gestalte respondentenes kunnskaper (knowledge) eller overbevisning (beliefs) (Calderhead 1996).

I tillegg bør man stille spørsmålet om hvilke typer feil som kan oppstå i datainnsamlingen når man benytter stimulated recall som metode? Er tankene som kommer fram gjenkalt eller er de konstruert der og da? Problemet er at verken deltagerne eller forsker alltid kan vite om en tanke er gjenkalt eller konstruert (Yinger 1986). Stimulated recall må derfor kompletteres med andre typer undersøkelser som intervjuer, observasjoner og dagboknotater.

10.2 Hva har vi lært av Stimulated Recall?

Vi har startet med å introdusere Stimulated Recall som en metode for å generere data, der målet er å finne ut hvordan samtalene kan gjøres bedre. Vedlegget med tittelen: «Til foreldre ved Ådalsbruk Oppvekstsenter» viser kopi av informasjonsskriv som ble sendt ut til foreldrene i forkant, og kommentert i vurderingsmøtene i januar 2003. Frist for innlevering av svarslipp var dagen etter at begge vurderingsmøtene var avholdt. Tilbakemeldingen var tilfredsstillende idet ca 2/3 av foreldrene ved ÅOS omgående og uten noen form for purring, skriftlig gav tillatelse til bruk av videoopptak av egne barn.

Hva er så den viktigste læring ved bruk av Stimulated Recall ved Ådalsbruk våren 2003? Med bakgrunn i avspilte opptak fra plansamtaler

har vi funnet fram til, fokusert og reflektert over en rekke dimensjoner f.eks:

- Turtaking: En samtalesekvens som er transkribert og analysert gir en god illustrasjon på hvordan ordet fordeler seg, hvem som tar initiativ, eksempel på avbrudd osv
- Refleksjonsspørsmål: I en av sekvensene stiller en av lærerne et spørsmål til eleven av mer filosofisk karakter som lyder slik: Hva er det du synes er lang tid?
- Lærerinitiativ til bruk av Stimulated Recall: Lærerne har bestilt tilbakemelding, eller veiledningssamtale, ut over det som er gitt ved avspilling av opptaket på trinnet
- Stimulated Recall åpner for tilgang til analyse av lærerens planlegging og gjennomføring av samtalen, f eks med utgangspunkt i de didaktiske kategoriene: elev, mål, innhold, arbeidsmåter, rammer og vurdering.
- Stimulated recall kan også være et utmerket bidrag til refleksjon og bevisstgjøring rundt en av bærebjelkene i aksjonslæring, nemlig: å stille gode spørsmål. Jf videoopptak, feltnotater og veiledningssamtaler med lærerne.
- Bruk av Stimulated recall kan i tillegg fungere som en dokumentasjon av lærerprofesjonalitet: Min prosjektmedarbeider i forskningsprosjektet har etter å ha sett eksempel fra videoopptak av plansamtaler gitt uttrykk for at hun er imponert over hvor mye lærerne greier å turnere samtidig.

Videoopptak av elevsamtaler ved Ådalsbruk viser som tidligere nevnt, at verdier og etiske spørsmål i liten grad blir berørt i samtalene. Problemstillinger som berører elevens egen identitet blir derimot ofte trukket inn, men her ser rammefaktoren – hvorvidt samtalen foregår i eller utenfor klasserommet ut til å være avgjørende for hvor dypt man går når man tar opp verdier som berører den enkelte elev.

11 Vurderingsmøter ved oppvekstsenteret

11.1 Vurderingsmøter 2002

De årlige vurderingsmøtene med foreldre, elever, lærere og to representanter fra Storhamar skole, ble gjennomført for mellomtrinnet 12.03.02, og for småskoletrinnet 14.03.02. Antall foreldre som møtte var 35 på småskoletrinnet og 40 på mellomtrinnet. På mellomtrinnet ble foreldrene invitert til å kommentere planboka som en av flere informasjonskanaler mellom hjem og skole. Foreldrene på småskoletrinnet ble invitert til en mer åpen gruppedrøfting med utgangspunkt i en orientering i plenum om utfordringer etter omorganisering av skolen. Det ble organisert gruppearbeid slik at foreldre med barn i samme kontaktgruppe diskuterte sammen. Her følger innspill fra foreldrene i de ulike kontaktgruppene på begge trinn i den rekkefølgen de forelå:

11.1.1 Vurderingsmøte for mellomtrinnet

- Planboka fungerer fint hvis den er med hjem og blir lest
- Foreldrene synes det er lett å følge med hjemme hva ungene gjør på skolen (oversiktlig)
- Vi liker korte og oversiktlige informasjoner – A4 format. Planboka er den vi syntes var viktigst for oss for å følge med i hva som skjer
- Utviklingssamtalen er den viktigste informasjonskanalen mellom hjem og skole
- Planboka:
 - Vi har gode muligheter til å følge med
 - Den viser aktive elever
 - Det er mye enveiskommunikasjon

11.1.2 Vurderingsmøte for småskoletrinnet

- Planboka fungerer godt. Informasjon: Alle foreldrene er godt fornøyd med planboka, den fungerer bra som toveis kommunikasjon
- Vi er fornøyd med informasjon: Planboka og ukeplanen sier mye, så det er bare å følge med der
- Planboka fungerer fint
- Planboka synes å fungere bra, den fører til god kommunikasjon mellom foreldre og unger

11.1.3 Plansamtalen ved lærer

En av lærerne gir i vurderingsmøtet med foreldrene 14.03.02 en orientering om plansamtalen og legger vekt på følgende momenter:

- Planboksamtalene åpner for å sjekke ut om elevene har fått med seg alt?
- Ungene setter veldig pris på planboksamtalene –
- De får lov til å sette seg alene – sammen med en voksen
- De kan ta opp ting utenom det faglige
- De får mulighet til å prate mer om noe de ikke skjønner
- Vi kan hjelpe elevene til å se og justerer volum
- Vi kan vurdere sammen, og elevene blir stadig flinkere til å være realistisk – her følger et eksempel på et elevutsagn:
- «Jeg har ikke lyst til å ha planleggingssamtale i dag fordi jeg ikke har gjort det jeg skal»
- Lærerne opplever det også som fint å ha roen rundt samtalene
- Konklusjon: Plansamtalene fungerer fint, vi setter pris på kommentarene fra dere foreldre, og ros av eleven hjemmefra betyr mye for motivasjon og læring

11.1.4 Oppsummering

Hovedinntrykket er at planboksamtalen har fungert etter hensikten det første året av prosjekt Zebra

- Den blir positivt vurdert av både lærere, elever og foreldre
- Den blir løftet fram av lærerne i lærermøter, og av elevene i selve planboksamtalen, og av foreldrene i vurderingsmøtene for både småskole og mellomtrinnet
- Den positive vurderinga fra alle parter ved oppvekstsenteret er en viktig årsak til at det ble søkt midler til foran nevnte forskningsprosjekt i regi av Norges forskningsråd, der formålet er å arbeide med å videreutvikle elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog

11.2 Vurderingsmøter 2003

Vurderingsmøtene for våren 2003 med foreldre og lærere på trinnet, virksomhetsleder samt undertegnede ble avholdt 27. og 28. januar, mot midten av mars året før. Antall frammøtte foreldre var 25 på småskoletrinnet og 35 på mellomtrinnet. Foreldrenes arbeidsutvalg (Fau) hadde primært bedt om informasjonsmøter på begge trinnene denne gangen. Innholdet i møtene var for begge trinnene organisert som informasjon om prosjekt Zebra ved virksomhetsleder, om trinnet ved trinnleder, og om planboksamtalen og videoopptak ved undertegnede. Virksomhetsleder avslutter sitt innlegg ved å spørre om hva som er verktøyet ved *vurdering av om prosjekt Zebra har vært vellykket*, og han svarer selv: «Planboka og samtalen». Foreldrene sitter i grupper etter hvor de har plassert seg, og diskuterer og vurderer ulike sider ved prosjekt Zebra. Følgende kommentarer vedr planboksamtalen kommer fram i plenum fra foreldrene.

11.2.1 Vurderingsmøte for småskoletrinnet

- Er ikke planboksamtalen å betrakte som en privat samtale mellom elev og lærer, og blir ikke dette problematisk når samtalen foregår i klasserommet med andre elever til stede?

- Elevene er ofte mer opptatt av å bli ferdig med oppgavene i planboka enn av hva de skal lære – bør ikke lærerne legge mer vekt på mål i planboka?
- Det er vanskelig å være foreldre og finne et eget opplegg for f eks firegangen, - vi vet jo ikke om det vi forklarer hjemme er samme framgangsmåten som lærerne gjennomgår på skolen?
- Hvordan foregår plansamtalene i etterkant – etter at den er gjennomført – blir det sjekket etterpå at alt er gjort?
- Har skolen tester som viser elevenes forståelse av arbeidet med planboka – om de har skjønnt det de har gjort – det er jo ikke sikkert at foreldrene hjelper til hjemme?
- Det er ønskelig med mål for hva elevene skal jobbe med i planboka, istedenfor antall sider de skal gjøre!
- Planboka er veldig grei å forholde seg til!
- Ungene blir mer fulgt opp nå gjennom planboka, enn de tidligere ble klassevis
- Planboka er et kjempegodt verktøy, i alle fall halvparten av elevene i Løten kommune bruker den – da bør også ungdomsskolen bruke planboka!

11.2.2 Vurderingsmøte for mellomtrinnet

- Er det noen unger som har kommet med negative utsagn om prosjektet - det virker som om ungene er fornøyde. Vi har spurt, og tolker det slik: intet nytt er godt nytt!
- Kommunikasjon via planbok er bra. De av foreldrene som bruker planboka aktivt, vet at den er bra – jeg vil oppfordre de som ikke gjør det til å bruke den!
- Planboka innebærer en kontinuerlig evaluering av enkeltelever, takler alle elevene dette – i tilfelle ikke, hvordan blir det da fulgt opp av lærerne?

- Vil elevene få anledning til å bruke planbok når de begynner på ungdomsskolen?
- Til det siste spørsmålet svarte virksomhetsleder at det er foretatt en kartlegging av elevvurdering, bruk av mappe, loggbok, planbok osv ved de fire barneskolene og ungdomsskolen i Løten kommune. I forlengelsen av dette har det vært en diskusjon om hva som skal være gjennomgått og likt for alle skolene. Konklusjonen er at det vurderingsverktøyet som er brukt på barnetrinnet også skal brukes på ungdomstrinnet. Utviklingssamtalen på minimum en halv time skal gjennomføres to ganger i året, og alle skolene i Løten kommune skal bruke elevsamtalen ca hver 14. dag.
- Flere av foreldrene hadde deltatt på vurderingsmøte på småskoletrinnet dagen før, og gjentok i liten grad egne kommentarer fra gårsdagens møte. Møtet på mellomtrinnet, som på småskoletrinnet, belyste i noen grad problemstillinger som er aktuelle på begge trinn.

11.2.2.1 Planboksamtalen ved trinnleder på mellomtrinnet

I vurderingsmøtet 28.01.03 oppsummerte trinnleder noen erfaringer med prosjekt Zebra, og følgende momenter og utfordringer vedr planboksamtalen ble trukket fram:

- Planboksamtalen gjør det lettere å få dratt inn de elevene som flyter og mangler plan og struktur på eget arbeid
- Det blir en god samtale om det som foregår på skolen, men også om andre ting
- Samtalen gir læreren god oversikt, og faglig oppfølging blir bedre
- I perioder vil noen få for liten hjelp i klassesituasjonen, og det er lettere å gi hjelp der og da under selve samtalen
- Plansamtalene gjør at det går raskere og bedre å få tatt opp de problemene som elevene sliter med
- Det er et mål å hindre avbrudd i samtalen fra medelever eller voksne

- I perioder er det stressende å få til samtaler hvis noen av lærerne er syke
- Vi har valgt å gjennomføre planboksamtaler mens andre elever er til stede i klasserommet
- Dere foreldre oppfordres til å være aktive og gi tilbakemeldinger til oss gjennom planboka

11.2.2.2 Kriterier for elevenes egen vurdering

Spørsmålene nedenfor er skriftlige kriterier til hjelp i elevenes egen vurdering på mellomtrinnet, utarbeidet av lærerteamet høsten 2001.

Planbok

Hvordan har planlegginga gått?

- Hva var lett i fagene?
- Hva var vanskelig i fagene?
- Hvor mye tid brukte du med planen hjemme?
- Hva jobbet du med hjemme?
- Hva jobbet du med på skolen?
- Hva var morsomst, og hvorfor?
- Hva jobbet du sammen med andre om?
- Hva jobbet du alene med?
- Hva trengte du hjelp til?
- Hva har du lært i perioden?

Den enkelte elev limer de trykte kriteriene som er vist her inn i egen planbok slik at de er tilgjengelige hver gang planen skal vurderes. Det er også orientert om disse kriteriene i vurderingsmøte med foreldrene. Vurderingskriteriene fungerer strukturerende for eleven, åpner for ansvar for egen læring, og gir lærere og foreldre tilgang på viktig informasjon

med tanke på elevens egen vurdering av planlegging, læring, motivasjon og progresjon.

11.3 Hvordan informere foreldrene bedre om planboka?

I trinnmøte for småskolen 10. september 2002 diskuterer lærerne hvordan de skal informere foreldrene bedre om planboka. Punktet på sakslista gikk under overskriften: «Orientering om planboka». Selv om planboka fungerer godt på Ådalsbruk kan det at temaet er satt på dagsorden, stå som en indikasjon på at det stadig er behov for intern oppdatering, utvikling av planboka, og informasjon og dialog med foreldrene. I det følgende har jeg foretatt en oppsummering av de mest sentrale momentene, i den rekkefølge de kom fram i diskusjonen:

- Elever i fjerde klasse som er modne for det, bør oppfordres til å bruke planboka mer!
- Side to i planboka, motstående side til plan for hver to ukers periode, kan brukes til kommentarer – elevene kan finne en ting de var fornøyd med – og tegne sur eller blid munn, f eks i norsk eller matematikk – dette kan gå inn som et ledd i det å planlegge progresjon!
- Hvilke forventninger har vi til hvert av klassetrinnene?
- Vi lærere må be om kommentarer fra foreldrene i planboka, og presisere hvor viktig dette er, og be foreldrene *signere med underskrift*, elevens egenvurdering er også viktig!
- Å bare skrive: kjedelig og morsomt er for *unyanserte kommentarer*
- Hvilke *mål* har vi med plansamtalen?
- Hva ønsker vi å oppnå gjennom samtalen?
- Ønsker vi tilbakeblikk, elevenes egenvurdering?
- Hva bør vi fokusere på fra gang til gang?
- Vi må foreta *valg og prioritering* fordi vi ikke kan fokusere på alt!
- Planboka må samles inn av og til!

- Hvordan kommentere der og da hvis du ser at en elev jobber bra med i matematikk? Positiv tilbakemelding til en elev virket inspirerende også for de andre elevene slik at de jobba enda mer
- Noen av foreldrene bruker planboka til å kjefta på egen unge for å *demonstrere at de er kritisk*
- En av lærerne sier med ettertrykk: Jeg synes ikke at planboka skal brukes til *negative kommentarer!*
- Gjennom en lang utviklingssamtale med foreldrene kan vi supplere og nyansere det som står i planboka
- Hva bør sies til foreldre som møter planboka første gang?
- Bør vi utvikle *kriterier for bruk/ oppstart* av planbok i første klasse?
- Noen har vært nødt til å kutte ut planboka p g a tidspress i første klasse.
- Det er også umulig å avbryte leken i enkelte situasjoner for å gjennomføre en plansamtale

Randi Moxnes Karlsen ved NTNU viser i en rapport at læreren kan ha mange forskjellige roller i elevsamtalen som: lærer/kunnskapsformidler, rådgiver, veileder, og forbilde for den enkelte elev. I nevnte rapport blir resultatet av et elevsamtaleprosjekt i grunnskolen oppsummert i følgende hovedmomenter: Økt lærerkontakt, godt forebyggende arbeid, økt trygghet i skolesituasjonen/læringssituasjonen, utviklet selvtillit hos elevene, og utviklet selvinnrettelse hos elevene. (Stabbursmoen skolen 1997).

Ovenfor er det drøftet ulike strategier for å informere foreldrene bedre om planboka ved egen skole. Strategien er bygd på egen praksisteori, kunnskap og erfaringer fra kollegaer ved andre skoler, kunnskap gjennom veiledning, og teori. Informasjon gjennom skriftlig og muntlig kontakt med foreldre, rapporter, konferanser og publisering av resultater er viktig både for å nå ut med resultatene, men også for å få tilbakemelding og inspirasjon til fortsatt læring og utvikling både på individ og organisasjonsnivå.

12 FOU - publisering der skoleutviklingsprosjektet inngår

Undertegnede er medlem og kontaktperson for Høgskolen i Hedmark i Nasjonalt nettverk i skolebasert vurdering, og i Nasjonalt nettverk i individuell vurdering. Prosjekt «Zebra» er presentert som modell for skoleutvikling, vurdering og forskende partnerskap (jf Tiller 1999) i disse fora. I tillegg er forsknings- og utviklingsperspektiv (FOU) i elevsamtalen, med empiri fra prosjekt Zebra, presentert i ulike fora fra regionalt nivå til internasjonal vitenskapelig konferanse om klasseromsforskning, jf litteraturlista. Følgende publisering dokumenterer ulike sider av dette arbeidet:

1. Limstrand, Kirsten og Ola Johan Sjøbakken (2003): *Looking for enthusiasm and talent*. Abstract og paper til NFPPF's 31 kongress. København: 6-9 mars.
2. Limstrand, Kirsten og Ola Johan Sjøbakken (2003): *Hvem skjuler seg bak masken – hvordan få tak i elevens ressurser gjennom samtalen?* Presentasjon av et forskningsprosjekt. Invitert foredrag ved samling for kontaktpersonene i Nasjonalt nettverk i individuell vurdering. Hamar: 20. og 21. februar.
3. Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen i lys av empirinær forskning*. Paper til Dr Politkurs i «Grounded Theory». Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: 11. – 13. desember.
4. Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen som vurderingsdialog og pedagogisk sjanger*. Om elevsamtalen som utgangspunkt for arbeid med læringsmiljø og skolekultur i grunnskolen. Høgskolen i Hedmark: Populærvitenskapelig foredrag. Forskningsdagen 26. september.
5. Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen – i lys av forskende partnerskap*. Invitert foredrag ved internasjonal vitenskapelig konferanse med publisert abstract: «Current Issues in Classroom Research: Practices, Praises and Perspectives». Universitetet i Oslo: 22.-24. mai.

I tillegg foreligger dokumentasjon der skoleutviklingsprosjektet Zebra og vurderingsprosjektet Activitus inngår, ved virksomhetsleder ved Ådalsbruk Oppvekstsenter, rådmann i Løten kommune, ved Kommunenes sentralforbund, Statens utdanningskontor og IMTEC:

1. Søberg, Trond Ivar (2002): «*Det var en gang en Zebra: Hvordan skape skoleutvikling?*» Karlstad Universitet/Høgskolen i Hedmark: Master of Public Administration.
2. Lang-Ree, Morten og Trond Søberg (2002): *Skolevurdering uten skolesjef?* Konferansen «Vurdering for læring» på Hamar 15. og 16. oktober i regi av Statens utdanningskontor i Hedmark og Statens utdanningskontor i Oppland.
3. Kommunenes Sentralforbund (2002): *Flat struktur og resultatenheter – utfordringer for kommunal ledelse*. Underveis rapport fra KS' UoD-prosjekt, i samarbeid med NIBR og Rogalandsforskning.
4. Statens Utdanningskontor i Hedmark og Oppland (2002): «*Gjort–Lært–Lurt: En rapport fra vurderingsprosjektet i Hedmark og Oppland 1999-2002*». En oppsummering av arbeid og erfaringer fra deltagende skoler og kommuner.
5. IMTEC/ Stranden, Knut (2002): *Skolevurdering i Oppland og Hedmark: Oppsummering av en prosjektperiode*. En oppsummering og analyse av prosjektet.

13 Prosjekt Zebra – hva nå?

Japanerne hadde ikke noe ord for objektivitet. Det måtte oppfinnes idet folk fra vesten begynte å snakke. Ordet som nå blir brukt er *kyakkanteki*, bokstavelig talt «gjestens synsvinkel», mens *shukanteki* er «vertens synsvinkel» eller subjektivitet. Det er sikkert et hint av kritikk i det første av de to uttrykkene. Gjesten er ikke bare en utenforstående og fremmed, men er sannsynligvis uvitende om de usynlige forholdene i familien som blir besøkt. Gjesten «ser» flere enkelt-personer og kan til forskjell fra verten, ikke kjenne til det dynamiske mønsteret innenfor denne helheten. (Hampden-Turner and Trompenaars p.113 i Machbeath m fl 2000:56, fritt oversatt ved undertegnede). I løpet av to år som veileder og aksjonsforsker ved Ådalsbruk har jeg gjennom tett oppfølging og kritiske spørsmål, kommet nært innpå alle lærerne ved senteret. Jeg er blitt vist stor tillit, har tatt del i de utfordringer og problemer de ser i prosjekt Zebra, og over tid fått stadig bedre innsikt i vertskapets synspunkter.

For inneværende og foregående skoleår foreligger det avtaler om *partnerskap* mellom Høgskolen i Hedmark og Ådalsbruk Oppvekstsenter om veiledning i forbindelse med prosjekt Zebra. Oppvekstsenteret har to m foregående skoleår også deltatt i et større norsk/svensk vurderingsprosjekt i samarbeid med Statens utdanningskontor i Hedmark og IMTEC. I tillegg har Løten kommune deltatt i et nylig avsluttet nasjonalt prosjekt i regi av Kommunenes Sentralforbund i samarbeid med NIBR og Rogalandsforskning under tittelen: «Flat struktur og resultatenheter – utfordringer i kommunal ledelse.»

I samarbeid med Karlstads Universitet har Høgskolen i Hedmark arrangert studiet: Master of Public Administration (MPA) 2000-2002. Virksomhetsleder Trond Søberg har gjennomført MPA studiet og skrevet avhandling om utviklingsarbeidet ved oppvekstsenteret fra planlegging til oppstart av prosjekt Zebra. Dette dokumentet skisserer ideer, planlegging og føringer som ligger til grunn for prosjektet. I tillegg til de planlagte

delprosjekter i Zebra er oppvekstsenteret kommet godt i gang med å arbeide med metoder for samarbeidslæring (cooperative learning) etter Johnson m fl (2001).

Samtlige lærere ved Ådalsbruk har gjennom lokale lønnsforhandlinger, fått to ekstra lønnstrinn p g a skolens sterke satsing på skoleutvikling og omstilling. ÅOS er høyt profilert og godt kjent gjennom media og mye besøkt fra kommuner og skoler som ønsker å studere skoleutvikling, ledelse og vurdering, og en resultatenhet i en flat struktur. Oppvekstsenteret er av departementet utpekt til *bonusskole* for 2002 noe som resulterte i ytterligere ett lønnstrinn til lærerne samme år pga denne anerkjennelsen. Prosjektet innebærer et nært samarbeid mellom profesjon og profesjonsutdanning: I tillegg til partnerskapsavtalen er flere av personalet tilsatt som øvingslærere ved Høgskolen i Hedmark og har studentgrupper i praksis til sammen inntil 18 uker i løpet av skoleåret. Øvingslærersamarbeidet er inneværende skoleår utvidet med ett team på småskoletrinnet.

Samarbeid mellom lærerutdanningsmiljøet og praksisfeltet blir både nasjonalt og lokalt fremhevet som viktig. Partnerskapsavtale og øvingslæreravtale mellom Høgskolen i Hedmark og Ådalsbruk Oppvekstsenter kan stå som eksempel på et slikt samarbeid lokalt. Samarbeidet kan også ses i et videre perspektiv. Gjennom programmet: Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP), Norges forskningsråd, er Kirsten Limstrand Høgskolen i Bodø og undertegnede finansiert som forskere i tidsrommet 01.8.02-31.07.05. Prosjekttittel: *Elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog*. Formålet er å analysere og videreutvikle elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev med tanke på tilpasset opplæring i forhold til opplæringslov, forskrifter og L97.

Som en del av skoleutviklings- og forskningsprosjektet har Norsk samfunnsfaglig datatjeneste og foreldrene ved Ådalsbruk Oppvekstsenter gitt tillatelse til å foreta videoopptak av elevsamtalen. Dette har vært et viktig bidrag til å gi innsikt i dialogen mellom elev og lærer, og øke kunnskapen om lærer og elevens opplevelse og læring i elevsamtalen.

Aksjonsforskning på dette området støtter opp under systematisk oppfølging av læringsutbytte ved oppvekstsenteret.

Aksjonsforskning og aksjonslæring med bakgrunn i erfaringene fra ÅOS åpner for å fokusere på hvordan planboksamtalen, kan være et viktig fundament i skoleutvikling, den skolebaserte vurderinga, instrument for kvalitetsutvikling, og indikator for læring i skolen som organisasjon. Gjennom aksjonsforskning ved Ådalsbruk ligger forholdene godt til rette for systematisk å innhente empirisk basert kunnskap over tid. Forskningen i et aksjonslæringsperspektiv, er basert på en kritisk gjennomgang av teori og begreper.

Metodisk tilnærming har vært analyse av planer og styringsdokumenter, vurderingsmøter med foreldre, vurderingsdialoger, videoopptak, Stimulated recall, samt intervjuer med elever og lærere. Sentralt i vurderingen ved Ådalsbruk er elev-/ planboksamtalen som er en integrert del av elevenes daglige arbeid og læring, og lærernes planlegging og vurdering. Sølvi Lillejord (1999) viser hvordan elevsamtalen danner utgangspunkt for arbeid med skolen sin kultur på alle nivå: relasjonen lærer-elev og elev-elev, relasjonen lærer-klasse og lærer-lærer, og slik kan inngå som et element i arbeidet med skolevurdering. Elevvurdering og planboka i et videre perspektiv vil kunne gi ny innsikt i forholdet mellom individ og organisasjonsnivå, individuell og skolebasert vurdering og bidra til å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse. En slik vurderingsstrategi kan begrunnes både ut fra innholds-validitet og reliabilitet: Metodene som har vært anvendt sett under ett synes i høy grad å måle det de skal måle, og de synes å være pålitelige og slik sett gode indikatorer på kvalitet.

Hovedinntrykket er at prosjektet ved Ådalsbruk Oppvekstsenter som helhet har vært godt planlagt og gitt vellykket resultat. Man har lagt til grunn en gjennomarbeidet projektskisse, dokumentert at man er kommet godt i gang med de ulike innholdskomponentene, noe som igjen har utløst midler fra KUF/Læringssenteret idet oppvekstsenteret ble utpekt til bonusskole i 2002. Det er viktig å påpeke at i et så ambisiøst prosjekt som strekker seg over flere år, vil man på noen områder måtte se framover for å kunne få bekreftelse på om man er på rett vei. Man må ta med i vurderingen at endringer i rammefaktorer kan medføre behov for å justere kursen

underveis, og at det fortsatt er to år igjen av det fireårige prosjektløpet for å få alle elementene på plass.

I denne rapporten er det foretatt en gjennomgang av teori og sentrale begreper for aksjonsforskning, aksjonslæring, empirisk forskning, feltarbeid, elevsamtalen og veiledning, og vi er godt i gang med analyse av elevsamtaler, planbøker og veiledningssamtaler med lærere. Gjennom prosjekt Zebra er det innført elevsamtaler annenhver uke gjennom hele året. I forsøket har det vært brukt video og Stimulated Recall (Haglund 2003) for å minne lærerne om sin egen tenkning under selve opptaket, samt stimulere til ny refleksjon. Aksjonsforskningen viser en rekke funn som er presentert og drøftet tidligere i rapporten. For å få et helhetlig bilde av disse, og få tak i sammenheng de inngår i, er det nødvendig å lese rapporten i sin helhet. Hvis jeg allikevel skal løfte fram noen funn til slutt må det bli disse:

- Hovedformålene med *aksjonslæringen* i følge Revans (1982,1984) er å gjøre nyttige framskritt i organisasjonen, å gi tilstrekkelig spillerom til å lære på egen hånd og sammen med sine kollegaer, og oppmuntring til å begynne ”på ny frisk”. De tre hovedformålene er det tatt grundig tak i, noe som kommer tydelig fram bl a gjennom detaljert projektskisse, desentralisering av ansvar på trinn, og tett oppfølging og ledelse av prosjekt Zebra.
- Relasjonen lærer – elev kan ses som *primær-relasjonen* i skolen (Fuglestad 1993), og dette ”møte” mellom lærer og elever kan også ses på som en didaktisk kategori (Mellin-Olsen 1989). ”*Den minste pedagogiske enhet* vil bestå av to individer, og samspillet mellom disse blir den pedagogiske situasjonen som begge individene, hver for seg og samlet, må forstås i forhold til” (Hoëm 1979:14, kursiv ved undertegnede). Dette er reflektert i virksomhetsplanen ved Ådalsbruk som peker nettopp på primærrelasjonen i skolen: relasjonen lærer – elev som det viktigste for å fremme god læring.
- Primærrelasjonen i form av *elevsamtalen og planboka* er det området som oftest er blitt løftet fram av lærerne og foreldrene ved Ådalsbruk som viktig i f m dokumentasjon, læring, tilpassa opplæring, informasjon til foreldrene osv gjennom de to første årene av

prosjektet. Analyse av planbøker, veiledningssamtaler, og video har bidratt til refleksjon og nye perspektiver på læring og til videreutvikling av elevsamtalen.

- *Samtalen rundt samtalen* inkludert video-opptak og Stimulated Recall, viser seg særdeles lærerik. Det å se på, og samtale rundt det de ser, gir økt bevissthet rundt kommunikasjon mellom lærer og elev – lignende erfaringer er gjort i ungdomsskolen.
- En 15-20 minutters samtale som kommer hyppig gir større verdi enn en halv times samtale som kommer relativt sjelden f eks to ganger i året. Planboksamtalen som den ”nye samtalen” gir bedre kontinuitet, mulighet for bedre faglig og sosial oppfølging og større nærhet og større forståelse mellom lærer og elev. Denne type samtale har god innvirkning på skole- og hjemmearbeid, og dermed også resultatene idet samtalen som verktøy innebærer større forpliktelse både muntlig (det uttalte) og skriftlig (egenvurderinger i planboka) – på dette punktet er det tilnærmet like funn for barneskolen og ungdomsskolen.
- Etter innføring av planboka er det mye enklere for eleven å sette i gang med å arbeide individuelt idet elevene har *strukturen* for hva de skal gjøre allerede i selve planboka. Dette forsterkes av at elevene selv sammen med læreren på forhånd har formulert målene for egen læring. Dersom en av lærerne er syk har elevene en individuell plan som bidrar til sikring av det faglige hele veien. De individuelle planene tar også utgangspunkt i rammeplanene i L97, og ivaretar slik de nasjonale kravene for grunnskolen.

Viktige utfordringer

- En viktig utfordring framover i prosjekt Zebra er å diskutere og *videreutvikle mål* for hver av planperiodene på to uker, og styrke arbeidet med formulering av mål for læring framfor innholdskomponenter som har dominert så langt.
- Like viktig er det å vurdere grundig hva som bør være mål og innhold i selve plansamtalen og hva som eventuelt kan gjennomføres

med like godt resultat i kontaktgruppa eller andre fora. Begrenset tid til disposisjon gjør det også nødvendig å utvikle strategier for å variere innholdet i samtalen. Forholdet mellom forutsigbarhet og variasjon, og mellom vekt på basisfagene norsk, matematikk, engelsk og f eks estetiske fag, motivasjon, trivsel eller å utfordre elevenes egen refleksjon bør være gjenstand for kontinuerlig drøfting.

- Siden planboka har karakter av å være en individuell opplæringsplan kan det være interessant å drøfte i personalet om den i perioder også bør inneholde et *samarbeids-mål* (jf metoder for samarbeidslæring Johnson m fl 2001), i tillegg til mål for kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Et samarbeidsmål kan fokusere på gruppenivået og felles ansvar for læring, i tillegg til de individuelle målene som er planbokas primære fokus.
- Det er behov for å fokusere mer på *turtaking i dialogen* mellom elev og lærer, samt på *elevenes forutsetninger* ut fra kognitiv teori (Vygotsky 2001, Säljö 1993) og empiri for selv å delta aktivt i planlegging av egen læring. Samtidig er det behov for å videreutvikle strategier for at ungene selv skal bli mer aktive i forberedelsesfasen til planboksamtalen, vurdering av egen innsats, og mer aktive til å ta ansvar for egen læring.
- En problemstilling som er reist av enkelte elever og foreldre er om samtalen mellom elev og lærer kan foregå på et eget rom uten medelever til stede. På småskoletrinnet er dette hovedmodellen for organisering av plansamtalen, mens den på mellomtrinnet primært foregår inne i klasserommet. Som vist foran er det investert svært mye tid i plansamtaler som er et høyt prioritert satsingsområde ved ÅOS. Slik plansamtalen er organisert nå representerer den for småskoletrinnet et "møte" mellom elev og lærer på et eget rom, med mindre lærertetthet i kontaktgruppa som resultat. For mellomtrinnet åpner organiseringa av plansamtalen i klasserommet for at lærer er mer tilgjengelig også for resten av kontaktgruppa. Selve plansamtalen mellom elev og lærer er imidlertid samtidig mer utsatt og sårbar for avbrudd og forstyrrelser fra medelever, og mindre åpen for å fokusere på problemstillinger av mer privat karakter. Eleven kan følgelig i andre elevs påhør komme til å vegre seg for å stille

spørsmål som vedkommende ikke behersker og trenger hjelp til. De problemstillingene som her er nevnt, er det ikke noe entydige løsninger på. Med utgangspunkt i behovet for videreutvikling av målene for plansamtalen nevnt ovenfor, er det viktig at også organiseringa av samtalen er gjenstand for interne drøftinger i personalet i tida framover.

- Noen av lærerne har utviklet en praksis der de etter sine vurderinger av planperioden på to uker avslutter med å skrive følgende i planboka: ”*sett (eventuelt kommentarer)*”. En slik sluttkommentar åpner for at foreldrene får valget mellom alternative muligheter. De kan enten bare sette navnetrekket sitt under og slik bekrefte at de har sett lærerens, og eventuelt elevens kommentarer. Formuleringen åpner i tillegg for at de av foreldrene som vil skrive mer omfattende kommentarer eller vurderinger av planperioden også blir invitert til dette. Problemstillingen til videre drøfting er om denne type formulering bedre kan ivareta et *differensiert* tilbud til foreldrene og slik gå inn som et ledd i en felles strategi for å videreutvikle, det allerede svært gode, foreldresamarbeidet ved Ådalsbruk.

Flere av problemstillingene over er drøfta i plenum og gjort til gjenstand for analyse i det videre arbeidet med oppfølging av prosjekt Zebra. Selv om prosjekt Zebra har vært vellykke så langt, er det som vi ser gjennom eksemplene foran, flere problemstillinger som må følges opp for å sikre høy kvalitet i det videre prosjektforløpet.

I denne rapporten har jeg valgt å avgrense meg til elevsamtalen, og de områdene som skiller dette prosjektet ut, og som er viktig å løfte fram i forhold til andre skoleutviklingsprosjekter det kan være naturlig å sammenligne med. Flere av delprosjektene som inngår i prosjektet Zebra vil vi finne lignende eksempler på også i andre deler av landet.

Ett av delprosjektene: *lik skoledag for alle elever* synes imidlertid å være unik på landsbasis idet vi ikke har funnet dokumentasjon på andre slike prosjekter i Norge i dag. Elever på småskoletrinnet skulle etter nasjonale timetallsrammer, ved prosjektstart 2001, ha 20 timer undervisning pr uke, og mellomtrinnet 27 timer. Ådalsbruk har gjennom søknad til KUF fått dispensasjon til å gi alle elevene fra 1 til 7 klasse tilstedeværelse samme

tid, dvs. 24 undervisningstimer pr uke. Viktigste motivasjon er å ta vare på de yngstes motivasjon, iver og lyst. Departementet har imidlertid ikke gitt avvik fra L97, men har derimot understreket at innholdet i L97 må oppfylles for mellomtrinnet selv om de har færre timer enn andre elever på landsbasis til disposisjon.

På dette punktet har det kommet noen kritiske røster fra foreldre som har uttrykt bekymring for hva deres barn kan tape ved færre timer, sammenlignet med tilbud som gis til andre elever på landsbasis. De aller fleste foreldrene på mellomtrinnet har imidlertid støttet opp under dette som de andre delprosjektene i Zebra. Elevene på småskoletrinnet fikk i løpet av skoleåret 2001/02 fire timers undervisningstid ut over nasjonal standard. I løpet av barneskolen som helhet ville elevene, med gjeldende timetallsfordeling ved prosjektets start, når en ser det sjuårige skoleløpet under ett, komme ut med en uketime mer pr år enn andre elever i den norske grunnskolen. Når det fra skoleåret 2002/03 etter rundskriv F-08-02, ble innført en time ekstra pr uke i norsk på småskoletrinnet, for å styrke den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, fikk ikke dette noen konsekvenser for timetallet ved Ådalsbruk. Elevene på småskoletrinnet fikk selv etter denne reformen, gjennom prosjekt Zebra, et undervisningstilbud som omfattet tre timer mer enn de nye nasjonale kravene.

Kvalitetsutvalgets nylig fremlagte forslag til en samlet og forsterket grunnskoleopplæring, *NOU 2003:16 I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, går i samme retning som det som allerede i to år har vært gjeldende praksis ved Ådalsbruk Oppvekstsenter. I utvalgets forslag heter det: "Årstimetallet på småskoletrinnet økes slik at det tilsvarer årstimetallet på mellomtrinnet. Det økte timetallet på småskoletrinnet skal benyttes til grunnleggende matematikk-, lese- og skriveopplæring, samt fysisk aktivitet." (NOU 2003:16 - 2.4.4). Lik skoledag på Ådalsbruk må ses i sammenheng med innføring av lik arbeidsdag for lærerne á 34 timer, dvs. 10 timer til felles planlegging pr uke for alle som er tilsatt i fulle stillinger. Felles planleggingstid for lærerne har vært en viktig forutsetning for å realisere lik skoledag for elevene.

Etter at denne rapporten foreligger vil både virksomhetsleder Trond Sjøberg og undertegnede ta sikte på å skrive artikler som vil belyse prosjekt Zebra i

et aksjonslæringsperspektiv fra et internt og eksternt ståsted. Perspektiver på prosjektet vil også bli presentert på Landskonferansen i skolebasert vurdering 2003: "Kvalitet, tall og tillit". Som en del av KUPP programmet vil det komme en sluttrapport i 2005 der forskningsprosjektet som helhet vil bli publisert, og der empiri fra prosjekt Zebra vil inngå. I tillegg vil resultater fra forskningen på elevsamtalen bli presentert i ulike fora underveis så lenge forskningsprosjektet pågår.

For å oppnå et positivt utfall, læring for elever og lærere, er det viktig å utvikle innsikt i å stille gode spørsmål (Revans 1982,1984 og Skjervheim 1976) både som forsker, i veiledning av lærere, samt i lærernes egen veiledning av eleven gjennom elevsamtalen. Istedenfor å forsøke å *unngå* å påvirke lærerne og skolen som organisasjon ved Ådalsbruk, har fokus heller blitt rettet mot *hvordan* jeg som forsker og veileder påvirker og virker i forskjellige sosiale kontekster. Dermed er jeg som forsker sett i lys av Eikelands perspektiv i kapittel 2 om aksjonsforskning, selv blitt det viktigste "forskningsinstrumentet". I mitt engasjement på Ådalsbruk har det vært en kontinuerlig utfordring å ambulere mellom rollene som aksjonsforsker på den ene sida, og som veileder i prosjekt Zebra på den andre sida. Noen kompromisser har det måttet bli underveis, men målsettingen om aksjonsforskning og aksjonslæring har ligget under i begge de nevnte posisjonene med en synergieffekt som konsekvens, som antagelig både skoleutviklingsprosjektet og forskningsprosjektet kan dra vekslers på.

14 Litteratur

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Arneberg, P og Overland, B (2001): *Fra tilskuer til deltaker*. NKS-forlaget.

Bakhtin, M.M. (1981): The dialogical imagination. I: Holquist, C (ed) Austin TX: University of Texas Press

Bakhtin, M M (1984): *Problems of Dostoevsky's poetics*. Emerson, C (ed and transl) Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bergem, Trygve (1998): *Læreren i etikkens motlys*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Bjørkvold, Jon Roar (1989): *Det musiske menneske*. Freidig Forlag, Oslo

Bruner, Jerome S. (1985 a): Vygotsky: a historical and conceptual perspective. I James V. Wertsch (ed.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 21-34.

Cederstrøm, J.(1991): *Samtalen i skolen*. Unge pedagoger. København.

Chalmers, A.F. (2002): *What is this thing called science?* Open University Press. Third edition.

Christensen, Karen (1994): *Hvad indebærer det at udvikle empiristyret sociologisk teori?* Sosiologisk tidsskrift, Årg. 2, nr 4.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (1990): Grounded Theory Research: Procedures Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology. Human Sciences Press* 13 (1).

Csikszentmihaly, M (1991): *FLOW-optimalopplevelsens psykologi*. Munksgaard Forlag. Danmark.

Dreyfus, H & Dreyfus, S 1986): *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Free Press. New York.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Dysthe, Olga (1996): `Læring gjennom dialog` - kva inneber det i høgare utdanning? I Dysthe, Olga (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Eikeland, Olav (1994): Aksjonsforskning – empirisk forskning, organisasjonsutvikling eller filosofi? Om divergenser og konvergenser i et «tverrfaglig felt». *Sosiologi i dag*. nr 1.

Ellmin, Roger og Josefson, Lennart (1996): *Utvecklingsamtal i skolen – en levande dialog*. Göteborg: Förlagshuset Gothia

Flyvbjerg, B.(1994): *Rasjonalitet og makt. Det konkrete vitenskap*. 5. opplag. Akademisk Forlag. Århus.

Franke-Wikberg, S., m.fl. (1994): *Vetandets vägar*, Studentlitteratur, Lund.

Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det norske samlaget.

Fuglestad, Otto Laurits (1999): Elevsamtalen – arbeid med læringsmiljø og skolekultur. I Fuglestad, Otto Laurits m fl red: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gardner, Howard (1983, 1994): *The Theory of multiple intelligens*. Harper 1983. Svensk utgave: De sju intelligensarna. Brain Books AB. Malmö 1994.

Gardner, Howard (1993): *Slik tenker og lærer barn*. Praxis Forlag. Oslo

Glaser, Barney G and Strauss, Anselm L (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Goodlad, John I m fl (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodlad, Johan I (1986): I Gudem, Bjørg Brandtzæg, red: *Om læreplanpraksis og læreplanteori, kompendium 3: Det pedagogiske studiet*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Goodson, Ivor F (2000): *Livshistorier- en kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget.

Goulding, Christina (2002): *Grounded Theory. A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. London: Sage Publications.

Gudmundsdottir, Sigrun: «Skarpt er gjestens blikk»: Den fortolkende forsker i klasserommet. I Kirsti Klette (red.) (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam.

Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Borås: Wahlström & Widstrand.

Haglund, Björn (2003): *Stimulated Recall – Några anteckningar om en metod att generera data*. Paper. NFPF-kongress i København 6-9. mars.

Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hoel, T. Løkensgard (1995): *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole*. Dr. avhandling, NTNU, Universitetet i Trondheim, historisk – filosofisk fakultet.

IMTEC/ Stranden, Knut (2002): *Skolevurdering i Oppland og Hedmark: Oppsummering av en prosjektperiode*. En oppsummering og analyse av prosjektet.

Johnson, David W & Roger T Johnson, Edythe Johnson Holubec (2001): «*som hand i hanske*». *En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Oversatt og bearbeidet av Aage Osv Aakervik. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

Klette, Kirsti (red) (1998): *Klasseromsforskning på norsk*. Ad Notam Gyldendal.

Kommunenes Sentralforbund (2002): *Flat struktur og resultatenheter – utfordringer for kommunal ledelse*. Underveis rapport fra KS' UoD-prosjekt, i samarbeid med NIBR og Rogalandsforskning.

Kristiansen, A (1995): Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeid-hjem-skole. Art. i Arneberg, P og Ravn, B (red): *Mellom hjem og skole*. Praxis Forlag, Oslo

Kuhn, Thomas (1996): *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, third edition.

KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97).

KUF (1997): *Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*. Utvalgets innstilling.

KUF (1998): *Rettleiing til L97/L97S: Elevvurdering*.

KUF (1999): *Forskrift til opplæringslova*.

Lang-Ree, Morten og Trond Sjøberg (2002): *Skolevurdering uten skolesjef?* Konferansen «Vurdering for læring» på Hamar 15. og 16. oktober i regi av Statens utdanningskontor i Hedmark og Statens utdanningskontor i Oppland.

Lillejord, Sølvi (1999): Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring. I Fuglestad, Otto Laurits m fl red: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Limstrand, K. (1996): *Elevsamtalen - et bedre utgangspunkt for læring og utvikling*. Praxis Forlag, Oslo 1996.

Limstrand, K. (2002): *På jakt etter entusiasmen og talentene. Om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen*. HBO-rapport 14.

Limstrand, Kirsten og Ola Johan Sjøbakken (2003): *Hvem skjuler seg bak masken – hvordan få tak i elevens ressurser gjennom samtalen?* Presentasjon av et forskningsprosjekt. Invitert foredrag ved samling for kontaktpersonene i Nasjonalt nettverk i individuell vurdering. Hamar: 20. og 21. februar.

Limstrand, Kirsten og Ola Johan Sjøbakken (2003): *Looking for enthusiasm and talent*. Abstract til NFPF's 31 kongress. København: 6-9 mars.

Luhmann, N. (1989): *Tillid*. Oversatt av Nils Mortenson. Reitzlers Forlag. København.

Løgstrup, K. E (1999). *Den etiske fordring*. Norsk utgave J.W. Cappelens forlag. Oslo

Løvlie, Lars (1989): Erfaring som handling. I: Thuen, H og Vaage, S (red): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvlie, Lars (1984): *Det pedagogiske argument*. Otta: Cappelens Forlag AS.

MachBeath, John with Michael Schratz, Denis Meuret and Lars Jakobsen (2000): *Self-evaluation in European schools. A story of change*. London and New York: Routledge Falmer.

Mc Taggart, R (1997): (ed) *Participatory Action Research, International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. New York.

Miles, Matthew B & Huberman, A Michael (1984): *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Sage Publications, Inc.

Murray, Astrid (2001): *Plansamtaler. Med lærer som veileder*. Oppgave i veiledning ved Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, Thomas (1998): *Er det bare eleven?* NOVA-rapport 12 e/98

Nordahl, Thomas og Mari-Anne Sørli (1998): *Brukerperspektiv på skolen*. NOVA-rapport 12 d/98

Nordenstam, Tore (2000): *Fra kunst til vitenskap: humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Popper, K. R. (1997): *Popper. I urval av David Miller*, Thales, Stockholm. (Oversatt fra: A Pocket Popper, Fontana paperbacks. London.)

Reisby, K(1992): Om samtaler mellom lærere og elever. Art. i *Unge Pædagoger* nr.1/92. Kbh.

Rennie, David L (2000): Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics. *Theory and Psychology*. Sage Publications 10 (4).

Revans, Reginald W. (1982): *The Origins and Growth of Action Learning*. Cartwell Bratt/Studentlitteratur. Lund.

Revans, Reginald W. (1984): *Aksjonslæringens ABC*. Bedriftsøkonomens forlag.

Rommetveit, R. (1990): On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. I Markovà og K. Foppa: *The dynamics of dialogue*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Harvester Wheatsheaf, s.83-104

Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen – i lys av forskende partnerskap*. Invitert foredrag ved internasjonal vitenskapelig konferanse med publisert abstract: «Current Issues in Classroom Research: Practices, Praises and Perspectives». Universitetet i Oslo: 22.-24. mai.

Sjøbakken, Ola Johan (2002): Kvalitetssikring og frihet i skolesystemet i Nederland – to sider av samme sak? - «Freedom of education». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 2-3.

Sjøbakken, Ola Johan (2002): Vurdering i skolesystemet i Nederland – konsekvenser for kvalitetsutvikling i innlandsregionen? I: *Kollokvium: artikler om utdanning*, red Ole Retvedt og Klaus Jøran Tollan. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.

Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen som vurderingsdialog og pedagogisk sjanger*. Om elevsamtalen som utgangspunkt for arbeid med læringsmiljø og skolekultur i grunnskolen. Høgskolen i Hedmark: Populærvitenskapelig foredrag. Forskningsdagen 26. september.

Sjøbakken, Ola Johan (2002): *Elevsamtalen i lys av empirinær forskning*. Paper til Dr Politkurs i «Grounded Theory». Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: 11. – 13. desember.

Skjervheim, Hans (1976): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Skjervheim: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Nordli.

Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl: *Problematferd i skolen*. NOVA-rapport 12a/98.

Skaalvik, E. og Skaalvik, S (1996): *Selvoppfatning, Motivasjon og læringsmiljø*. Tano.

Stabbursmoen skole (1997): *Elevsamtalen: prosjektrapport*. Trondheim

Statens Utdanningskontor i Hedmark og Oppland (2002): «*Gjort–Lært–Lurt: En rapport fra vurderingsprosjektet i Hedmark og Oppland 1999-2002*». En oppsummering av arbeid og erfaringer fra deltagende skoler og kommuner.

St meld nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. KUF.

Strauss, Anselm and Corbin, Juliet (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1994): Ch 17: Grounded Theory Methodology. An Overview, i (Red) Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.

Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993): Solving everyday problems in the formal setting. An empirical study of the school as context for thought. I S. Chaiklin & J Lave (Red.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (s. 327-342). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Søberg, Trond Ivar (2002): «*Det var en gang en Zebra : Hvordan skape skoleutvikling?*» Karlstad Universitet/Høgskolen i Hedmark: Master of Public Administration.

Taber, Keith S (2000): Case Studies and Generalizability: Grounded Theory and Research in Science Education. *International Journal of Science Education*. Taylor & Francis 22 (5).

Taube, Karin (2000): *Mappevurdering: Undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Tano Aschehoug. 2. utgave.

Thuen, H og Vaage, S (1989): *Oppdragelse til det moderne. Om George H. Mead*. Oslo: Universitetsforlaget

Tiller, T (1999): *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget.

Tobiassen, Johnny (1997): *The Evaluation Dialogue. Informal evaluation between the demand of documentation and the learning situation of the pupils*. Paper. The 6th National Conference in Educational Research in Collaboration with the International Network «PACT», Oslo 20–22 mai.

Tobiassen, Johnny (1999): *Elevsamtalen som vurderingsdialog*. I Fuglestad, Otto Laurits m fl. red: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Toldnes, P, Limstrand, K, Karlsen, R: *Elevsamtalen. Rapport fra et evalueringsseminar*. PS-skrift nr.5 1997. NTNU, Trondheim.

UFD (2002): *Forskriftsvedtak om tilmetallsøkning i norsk på grunnskolens småskoletrinn*. Rundskriv F-08-02.

Vygotsky, L. (1974): *Tænkning og sprog I og II*. Hans Reitzels Forlag København.

Vygotskij, Lev S (2001): *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin. Oslo: Gyldendal.

Vaage, Sveinung (1998): *Å ta andres perspektiv*. Abstract Forlag A.S.

Østerud, Svein (1998): *Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 3.

Østerud, Svein (2002): *Innspill til det nye retorikkfaget i Norge*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr 3.

15 Vedlegg

Utkast til samarbeidsavtale mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark

Innhold

Partene inngår et forpliktende samarbeid for gjensidig læring mellom det akademiske miljø og praksisfeltet for den forsøksperioden skolen går inn i, fra skoleårets start 2001.

Intensjonen er å utvikle et samarbeid i tidsrommet 2001-2005: Innholdskomponentene vil bli utformet i detalj for hvert skoleår, da behovene vil endres ettersom prosjektet utvikles.

Veiledning og rapportering vil foregå gjennom skoleåret 2001/2002 fram til 01.07.02 i nært samarbeid mellom partene.

Veiledning

- vil foregå på Ådalsbruk Oppvekstsenter
- Målgruppe/deltagere: Ansatte ved senteret
- Møter med arbeidslagene/virksomhetsleder basert på meldte behov: lagsamarbeid/teamutvikling
- Observasjon/veiledning i klassesituasjon
- Kurs- økter om dokumentasjonsformer: observasjon og lærer- og elevlogg

Rapportering

- Ekstern vurderingsinnsats i forhold til FOU-arbeidet, jf departementets forutsetninger.
- Stikkord er dokumentasjon, kvalitetsindikatorer, metodekvalitet og dialog med informantene
- Dokumentanalyse
- Gruppeenquete: intervju laglederne/ oppvekstleder/ tilleggsinformanter
- Skriftlig vurdering og rapportering av prosjektet
- Rapport: Høgskolens skriftserie – Ådalsbruk disponerer 30 eksemplarer

Ansvar for oppdraget ved Avdeling for lærerutdanning: Høgskolelektor Ola Johan Sjøbakken. Tilgjengelighet etter nærmere avtale.

Aktuelle komponenter i tillegg til dette, er involvering av studenter fra HH, samt vurdering av innholdet relatert til formell videreutdanning. (For kommende skoleår ser det ut til at praksis vil bli forbeholdt 3 klassinger som søker seg til prosjektet: uke 42-45 samt 10-11).

...

Den formelle og juridiske avtalen mellom Ådalsbruk og Høgskolen i Hedmark er basert på dette utkastet.

Utkast til Samarbeidsavtale II mellom Ådalsbruk Oppvekstsenter og Høgskolen i Hedmark

Innhold

Partene har inngått et forpliktende samarbeid for gjensidig læring mellom det akademiske miljø og praksisfeltet for den forsøksperioden skolen går inn i, fra skoleårets start 2001. Intensjonen har vært å utvikle et samarbeid i tidsrommet 2001-2005: Innholdscomponentene vil bli utformet i detalj for hvert skoleår, da behovene vil endres ettersom prosjektet utvikles. Veiledning for skoleåret 2002/2003 vil foregå i nært samarbeid mellom partene.

Veiledning

- Vil foregå på Ådalsbruk Oppvekstsenter
- Målgruppe/deltagere: Ansatte ved senteret
- Veiledning, møter og samarbeid med arbeidslagene og virksomhetsleder
- Videreføring av fjorårets samarbeidsmodell basert på meldte behov
- Veiledning og kompetanseheving fra Høgskolen på noen utvalgte områder, der Ådalsbruk Oppvekstsenter stiller seg til disposisjon for å gi høgskolen praksiskunnskap

- Eksempel på slike områder:

1. Elevsamtale
2. Planbok
3. Teamutvikling
4. Lærerlogg
5. Samarbeidslæring
6. Vurdering/observasjon
7. Veiledning i forhold til øvingslærerne

Til sammen kan de ulike områdene fremme læring og utvikling på ulike nivåer:

Elevsamtale og planbok (tilpassa opplæring og vurdering) på individnivå, samarbeidslæring og vurdering/observasjon vil også omfatte gruppenivået, mens teamutvikling, lærerlogg og veiledning av øvingslærere vil fokusere på lærernivået. Elevsamtalen, planbok, lærerlogg samt observasjon representerer i tillegg vurderingsinstrumenter i tråd med og anbefalt etter Reform 97.

Ansvar for oppdraget ved Avdeling for lærerutdanning: Høgskolelektor Ola Johan Sjøbakken. Tilgjengelighet etter nærmere avtale.

Aksjonsforskning/Aksjonslæring

Ola Johan Sjøbakken er tildelt forskningsmidler fra Norges Forskningsråd innenfor programmet: Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP). NFR- prosjektet vil kunne støtte opp under partnerskapsavtalen og perspektivet aksjonslæring som står sentralt i Zebra-prosjektet ved Ådalsbruk Oppvekstsenter.

...

Den formelle og juridiske avtalen mellom Ådalsbruk og Høgskolen i Hedmark er basert på dette utkastet.

Veiledningsdokument

1. Situasjon

- elevforutsetninger
- klasseserier, fag
- enhetens plassering
- rammer, tid

2. Innhold

- faglig
- sosialt

3. Mål

- atferdsmål:
 - kunnskaper
 - ferdigheter
 - holdninger
- problemløsningsmål
- ekspressive mål

4. Arbeidsmåter og prosessintensjoner

- hva skal læreren gjøre?
- hva skal elevene gjøre?
- hvilket klima tilstrebes?
- hvilke opplevelser og erfaringer skal elevene få?

5. Begrunnelser

- pedagogisk teori

6. Leksjonsplan

- planlagte aktiviteter

7. Vurdering

- av elevenes læring

8. Refleksjoner

- Hva ønsker du veiledning på?

Lærerens navn

- sted, dato og signatur

Ola Johan S 2002

Julerapport

Hvordan har skoleåret vært så langt?

<i>Sett kryss (6 er best)</i>	1	2	3	4	5	6
Arbeidsgruppe						
Kontaktgruppe						
Rammeplan						
Planbok						
Timeplan/Fagdag						
Arb. innsats skole						
Arb. innsats hjemme						

Hvilken arbeidsmåte synes du er best i forhold til det å lære?

<i>Sett kryss (6 er best)</i>	1	2	3	4	5	6
Arbeidsgruppe						
Kontaktgruppe						
Tema/Prosjekt						

Begrunn svaret ditt:

Til foreldre ved Ådalsbruk Oppvekstsenter

Som en del av prosjekt Zebra arbeider vi med å videreutvikle og forbedre planboksamtalen – samtalen mellom lærer og elev som gjennomføres hver 14. dag, med utgangspunkt i planboka. Målet med bruk av planboksamtaler er tilpasset opplæring for den enkelte elev, et av hovedprinsippene i Læreplanen for grunnskolen (L97). I den forbindelse har vi behov for å gjøre videoopptak av samtaler mellom lærer og elev ved å følge noen få elever over tid inneværende og neste skoleår. Opptakene vil bli benyttet i en forskningsstudie hvor målet er å finne ut hvordan samtaler kan gjøres bedre. Det kan bli laget en undervisningsvideo med eksempler på hvordan slike samtaler kan gjennomføres. Denne vil kunne brukes på Ådalsbruk, og i undervisningsøyemed i lærerutdanninga i etterkant av prosjektet, men vil ikke være for salg. Foreldre og deltakende elever vil bli invitert til visning av en slik video før den tas i bruk. De fleste planboksamtalene foregår i klasserommet med de andre elevene til stede. Det vil derfor være en stor fordel om alle elevene ved skolen får anledning til å delta i opptakene. Forskningsstudien er et ledd i et treårig prosjekt (2002 – 2005) om planboksamtalen som er støttet av Norges forskningsråd.

Tiltaket vil kunne videreutvikle og forbedre planboksamtalen på Ådalsbruk. Vi ber dere gi skriftlig svar på vedlagte svarslipp hvorvidt dere gir tillatelse til at det blir tatt video av deres barn i forbindelse med prosjekt Zebra. Det er frivillig å delta, og det er også mulig å trekke seg underveis. Foresatte som har spørsmål kan kontakte virksomhetsleder Trond Sjøberg e.post: trivarso@online.no tlf: 62 50 81 02, eller høgskolelektor Ola Johan Sjøbakken e.post: Ola.Sjobakken@luh.hihm.no tlf: 62 51 76 95. Sjøbakken er høgskolelektor i pedagogikk ved Avdeling for lærerutdanning, Hamar, og har vært veileder for prosjekt Zebra ved Ådalsbruk fra dette kom i gang høsten 2001.

Ådalsbruk, 14. januar 2003.>

Ola Johan Sjøbakken

Trond Sjøberg

Veileder/ansvarlig forsker

Virksomhetsleder

Svarslipp - returneres Ådalsbruk Oppvekstsenter innen 29. januar 2003.

Jeg gir tillatelse til bruk av video av mitt/mine barn.

Foresattes underskrift: _____

Navn på elev(er): _____

Halvårsrapport fra småskoletrinnet høst 2002

MÅL:

Skolens og trinnets målsettinger er definert i Zebra- prosjektet, der tilpasset opplæring er hovedmomentet.

Småskoletrinnet har disse prioriteringene:

- Prioritere planbok og planboksamtalen
- Ha en hensiktsmessig organisering for å ivareta basisfagene på en god måte.
- Få kontaktgruppene til å fungere godt sosialt.
- Finne gode og varierte arbeidsmåter for å få til god sosial og faglig læring.

Lærerforutsetninger:

3 100 % stillinger

1 90 % stilling

2 60 % stillinger

1 90 % vernepleierstilling

1 50 % assistentstilling

6 lærere er kontaktlærere, 2 lærere i 60 % stilling deler kontaktlærerfunksjonen på ei gruppe.

Elevforutsetninger:

1.kl. 12 elever 4 jenter/8 gutter

2.kl. 15 elever 6 jenter/9 gutter

3.kl. 17 elever 6 jenter/11 gutter

4.kl. 27 elever 11 jenter/16 gutter

Tilsammen 71 elever.

2 elever i 4.kl. har enkeltvedtak som utgjør 8/t spes.ped/uke + assistentressurs i 50% stilling. Elevene er fordelt på 5 kontaktgrupper, 13-16 elever på hver gruppe.

Organisering:

- Dagen starter i kontaktgruppe og elevene er der fram til kl.10.00. EA blir gjennomført i denne perioden. I tillegg er temaarbeid, lagt til dette tidspunktet.
- Mandag er organisert slik at flest mulig kan gjennomføre planboksamtaler.
- Fast uteskoledag torsdag.
- Elevene organiseres aldersrent 3 ganger pr/uke i basisfagene.

Arbeidsmåter:

- Veiledning under gjennomføring av oppgaver
- Muntlig dialog under samarbeid om ulike faglige oppgaver.
- Gjennomgang av nytt fagstoff skjer oftest som «tavleundervisning» og muntlig dialog.
- Prosjekt og temaarbeid der samarbeidslæring er noe vi prøver å gjennomføre i en del aktiviteter.

Innhold:

- Årshjulet er vårt styringsverktøy.
- Rammeplaner i basisfagene utarbeides ut fra L97.
- Temaplaner viser hvordan de ulike fagene flettes inn.

Rammefaktorer:

- Stillingsstørrelsene påvirker effektiviteten på teamet, det er kun 2 dager at alle er samlet.
- Ved fravær har vi stor fleksibilitet og kreativitet på løsninger.
- Teamets sammensetning gir hensiktsmessig kompetanse. Ønske om økt kompetanse i engelsk. Vi har god sammensetning av lærere/førskolelærere som bidrar til økt kunnskap om barns ulike behov.
- Vi har rimelige muligheter for innkjøp og aktiviteter.

- Savner bedre arbeidsplasser for oss voksne, kun en datamaskin på arbeidsrommet.
- Savner flere grupperom.
- Bra å kunne benytte STO som base.
- Savner bedre arbeidsplasser for elevene.
- Data er tilgjengelig på alle grupperom, et rom har ikke internett.

VURDERINGER:

Planboksamtalen:

Planboksamtalen har høy prioritet, derfor er innholdet på mandagene lagt opp etter dette. Det oppleves som en hektisk dag for de voksne som ikke har plansamtaler. Mens de som kun har fokus på plansamtalene synes det er en god dag.

Vi har sett at vi trenger bedre tid til planboksamtalene. Etter noen organisatoriske justeringer har hver elev nå fått gj.snitt 20 min.til plansamtalen. To lærere bruker også tirsdag til dette formålet. Vi ser også at planboka har blitt et arbeidsverktøy for elevene.

Videre:

Vi må se om de endringene vi allerede har gjort er nok for å få til en kvalitativ bedre samtale, før vi evt. gjør flere endringer.

Kontaktgrupper:

Elevene har mest tid i kontakgruppa. Det er her de føler størst tilhørighet. Vanligvis starter dagen med samling og «lesekvart» og med påfølgende EA-økt. Tema og prosjektarbeid gjennomføres også i kontaktgruppene.

Videre:

Gruppene fungerer bra. Vi må på nytt vurdere sammensetningene av grupper før de nye 1.klassingene kommer. Samtidig bør vi gjøre noen justeringer.

Aldersrene grupper:

I gjennomsnitt 3 økter i uka er elevene delt i klasserene grupper. Innholdet er basisfag.

Denne organiseringen har vært diskutert gjentatte ganger, og vi har landet på denne løsningen. Utfordringen er å tilpasse stoffet til hver enkelt elev.

Det er blitt gjennomført lese/skrive test for 4.klasse.

Videre:

Vi vil følge opp enkeltelever i 4.kl.etter den kartleggingen som er foretatt.

Vi ønsker å følge opp kartlegging av lese/skriveferdighetene også for 2.kl. og 3.kl.

Uteskolen:

Vi ønsket å flytte uteskoledagen fra torsdag til fredag. Vi har hatt ambisjoner om å lage en egen uteskoleplan, noe vi ikke er i mål med. Med utgangspunkt i temaplanene har vi hatt ulike aktiviteter og oppgaver i skogen. Det kan være vanskelig å bryte av fin konstruktiv lek, der elevene samarbeider, bygger og er kreative på egne premisser. Det er lite konflikter i skogen. Vi ser at det også er nyttig og viktig å tilrettelegge for oppgaver/aktiviteter for enkelte elever. Noen får også vist andre sider av seg selv, og etablerer nye relasjoner med andre elever enn det de kanskje gjør i skolegården. Det har vært positivt å dele gruppene og gå til 2 ulike plasser. Dette gir mulighet for å styre sammensetningen, samtidig som det er mer oversiktelig for de voksne.

Videre:

Vi kan bli enda flinkere til å forberede uteskoleoppgaver (lage en egen plan).

Vi er uenige om hvordan vi fortsetter uteskolen. Skal 4.klasse være igjen på skolen for å få faglig større utbytte?

Vi jobber for å få flyttet uteskoledagen til fredager.

Svømming:

Svømming er noe alle elevene ser fram til. Vi reiser 2 kontakgrupper sammen.

Aldersblanding fører til at det blir enklere i garderoben, og de elevene som er utrygge i vannet blir ikke riktig så synlige i aldersblandet gruppe, og det blir mindre fokus på prestasjoner. Det er mulig at 3 ukers bolker er lite? Det oppleves trygt å være 2 voksne i svømmehallen. Her har vi benyttet oss av «gode hjelpere», noe som til nå har gått greit.

Videre:

Vi fortsetter den turnusen vi har satt opp og håper fortsatt på deltakelse av «gode hjelpere».

Kjøkkengruppe:

4 elever har en kjøkkenaktivitetsdag pr/uke. De har hatt ulike prosjekter; pilgrimsbrød, pensjonisttreff, barnehagens 10 års jubileum, kantine.

Videre:

Det er svært positivt og motiverende for disse elevene, og de får mye praktisk og faglig læring i denne situasjonen. Dette må videreføres.

Teamet:

Vi har forbedret oss i fht. intern dokumentasjon, men også i fht. informasjon til hjemmet. Vi har laget systemer som fungerer rimelig bra.

Vi har laget et eget «sakskart» (mnd. oversikt). På den måten kan vi planlegge tidsbruk, samtidig som alle kan forberede seg til ulike saker. Likevel bruker vi for mye tid på detaljer. Ved å bli flinkere til å fordele oppgaver, og akseptere avgjørelser uten å ta opp igjen diskusjonen, kan vi bli mer effektive. Selv om ikke alle har deltatt i avgjørelsesprosessen, må vi være lojale mot de beslutningene som er tatt.

Referat skrives fra alle fellesmøter. På den måten blir informasjon/beslutninger skriftlig tilgjengelig for alle. Alle er ansvarlig for å innhente seg informasjon. Særlig viktig er det å informere assistentene.

I høst har vi prøvd å skrive ukelogg, utfra punktene «gjennomført, erfart, hva er lurt å gjøre».

Teamet har et tydelig fellesansvar for alle elevene. Elevene tar kontakt med den nærmeste voksne.

Teamet har også et felles faglig ansvar som gjør at vi har flere å spille på. Like viktig er det å ha flere å dele ideer og erfaringer med.

Videre:

I fortsettelsen vil møtelederfunksjonen gå på omgang.

Vi prøver å fordele saker/oppgaver for å øke effektiviteten.

Ei gruppe har ansvar for å gi assistent nødvendig informasjon.

Vi dokumenterer bra, men kan bli enda bedre. Utfordringen vil bli å bruke erfaringene konstruktivt i neste omgang!

Vi ønsker større fokus på elevene ved å bruke mer tid på å gå i dybden på innhold og arbeidsmåter.

Halvårsrapport fra mellomtrinnet høst 2002

Mål:

Reelt samarbeid på tvers av alder/samarbeidslæring. Få gruppene til å fungere.

Sosialt og faglig (spesielt viste dette seg i 5. kl).

Lese/skrivekurs. (Bedre lese/skriveforståelsen).

Testing.

Lærer-

Forutsetninger:

6 lærere.

2 assistenter.

Faglig god sammensetning, men mangler en utøvende musiker.

Elev:

Forutsetninger:

80 elever.

Mange elever er praktisk anlagte.

En del elever har lavt ambisjonsnivå, jobber tungt.

En del elever sliter med konsentrasjonsvansker.

Organisering:

24 t/uke.

Se vedlegg
(timeplan+kontaktgrupper).

Tema/prosjekt,
aldersblandet.

KRL

Musikk

K-H

H-K

Norsk

Forurensning.

Praktisk prosjekt
(markedsdagen)

Elevstyrt/lærerstyrt.

- Rammer er lærerstyrte.

- Innhold innenfor rammene er i
varierende grad elevstyrt:

jfr. p-boka.

Arbeidsmåter:

Undervisning i klasser.

Undervisning i grupper.

1:1 situasjon i S-A timer.

Tema/prosjekt.

Kjønnsdeling i gym/engelsk i 5. kl.

Innhold:

3 t. KRL tema.

Musikk prosjekt samt teori.

3 t. K-H tema bolkevis.

3 t. H-K praktisk, aldersblandet, bolkevis.

2 t. Norsk tema/aldersblandet jfr. L-97.

2 t. Matte jfr. L-97.

2 t. Na-Sa-Mi jfr. L-97. Tema/prosjekt. Turer.

2 t. Gym.

2 t. Engelsk jfr. L-97

Rammefaktorer:

God datakapasitet.

Alle lærerne på mellomtrinnet har 100 % stilling.

Underviser 24 t/pr. uke.

Lærerne er bundet til arbeidsplassen 34 t. pr. uke.

God voksentetthet.

Fine arbeidsplasser for kontaktgruppene.

Stort sett veldig fornøyd med utstyr, mulighet for innkjøp, midler m.m.

Lite plass for hele klasser.

For lite grupperom.

Vanskelig å drive undervisning/samtale/sang på gruppa, p.g.a. flere grupper i samme rom.

Mindre individuell frihet for læreren.

Savner/mangler.

AV-midler (lysbildeframviser, videoprojektør, storskjerm).

Atlas.

Store kart på gruppene.

Engelske ordbøker.

Halvt klassesett naturfagbøker 5. klasse.

Utstyr i gymsal.

Veldig forstyrrende med vasking i skoletiden (dårlig inneklima).

Oppsummering:

Gjort	Lært/erfart	Lurt
Kontaktlærer/aldersblandet	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskelig å gjennomføre god oppfølging p.g.a. at vi ikke lager rammeplan selv på alle trinn. Mye omstilling. • Vanskelig å lage gode rutiner. • Kan være lettere for elevene å lure seg unna, flyte i systemet. • Flere av lærerne føler seg mer knyttet til klasse enn gruppa 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre samarbeidet rundt rammeplanen. • Kontaktlærer aldersrent? • La tiden jobbe for oss.
Samarbeidslæring (tema) ut i fra roller – eventyr, forurensning, naturfag, praktisk prosjekt, tur.	<ul style="list-style-type: none"> • Fungerer godt spesielt i praktisk arbeid. • Fungerer 	<ul style="list-style-type: none"> • Viktig med variasjon (Gruppedannelser).

	<p>godt når rammene er lærerstyrte, ting faller fort på plass, men noe av prosessen for elevene kan bli borte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De usikre blir sikrere når rammene er lærerstyrte. 	
Lese/skrivekurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Øving gjør mester når det jobbes godt og intensivt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurset gjentas hvert år med stigning i vanskelighetsgraden.
Testing.	<ul style="list-style-type: none"> • Gir oss vurderingsgrunnlag og et inntrykk av hvor eleven står faglig. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vi viser handlingskompetanse i forhold til resultatene.
Tur.	<ul style="list-style-type: none"> • De som har vært på tur før tar ansvar for mye praktisk. • God samarbeidslæring. • Lærer seg å ta vare på seg selv og 	<ul style="list-style-type: none"> • Gi elevene ansvar. • Gir elevene økt selvtillit.

	<p>naturen.</p> <ul style="list-style-type: none">- Naturvern.- Lokal- kunnskap.- Mosjon.- God start på skoleåret.	
--	---	--

Gule Sider

Uten trygghet og trivsel – ingen god læring
Læring må baseres på hvert enkelt individs forutsetninger
Sosial kompetanse og ferdigheter er like viktig som fagkunnskap
Oppvekstsenteret er en del av nærmiljøet – og nærmiljøet er en del av oppvekstsenteret

2020 ADMINISTRASJON BARNESKOLER, 2021 ORDINÆR TJENESTEYTING BARNESKOLER, 2025 LEIRSKOLE, 2026 MORSMÅLSUNDERVISNING, 2027 NORSK II-UNDERVISNING, 2220 SKOLELOKALER BARNESKOLER, 2221 SKYSS BARNESKOLER

Nøkkeltall

Årstrinn	2002/2003	2003/2004	2004/2005
1.klasse	12	14	23
2.klasse	15	12	14
3.klasse	17	15	12
4.klasse	27	17	15
5.klasse	29	27	17
6.klasse	27	29	27
7.klasse	25	27	29
Sum	152	141	137

Kilde: SSB

Servicemål

- Elever, foreldre og andre interesserte skal gjennom serviceerklæringer vite hva de kan forvente av Ådalsbruk skole.
- Alle elever skal arbeide og vurderes utifra egne forutsetninger
- Alle elever skal gjennom samarbeidslæring oppleve økt læring og personlig og sosial utvikling
- Alle elever skal få delta i utstrakt bruk av uteskole.
- Alle elever skal bli kjent med Løten. Alle elever skal få kulturopplevelser i skoletiden.
- Tilpasset/fleksibel skolestart fra skoleåret 2003/2004
- Videreføre og videreutvikle Zebra, som er skolens handlingsplan mot mobbing. Ingen barn skal mobbe eller bli mobbet.
- Oppvekstsenterets Internett-side skal gi nyttig informasjon.
- Ådalsbruk nærmiljøsentere skal utvikles.

Nye utfordringer

- Videreutvikle samarbeidet med Høgskolen i Hedmark, slik at det skapes gjensidig læring i et partnerskap mellom det akademiske miljøet og praksisfeltet.
- Ekstern profilering, bl.a. med artikler i fagtidsskrifter
- Nasjonale føringer for lokal handlefrihet og mer fristilling av skoler
- Endring i forhandlingsansvaret for lærerne
- Andel elever med spesialundervisning holdes på om lag samme nivå
- Forutsigbarhet i økonomiske rammer

- Oppsetting av egenprodusert rocke-musical som et samarbeidsprosjekt mellom elever, ansatte og nærmiljøet
- Nyetablering som øvingsskole
- Sannsynligvis ny sentral arbeidstidsavtale for lærere fra 2003

**2010 ADMINISTRASJON BARNEHAGER, 2011 DIREKTE
TJENESTEYTING BARNEHAGER
2110 EKSTRA ASSISTANSE FØRSKOLEBARN**

Nøkkeltall

- 40 barn over tre år
- 2 barn under tre år
- Fleksibilitet/brukertilpasning;

100%-plass; 25, 90%-plass; 1, 60%-plass; 7, 50%-plass; 7, 40%-plass; 2

Servicemål

- Barn, foreldre og andre interesserte skal gjennom serviceerklæringer vite hva de kan forvente av Ådalsbruk barnehage.
- Hvert barn skal bli stimulert til å utvikle språket sitt.
- Dagens åpningstid for barnehagen skal gjelde også i 2003.

Nye utfordringer

- Økt press på barnehagene pga statens satsing
- Mer samordning med SFO innholdsmessig og bemanningsmessig
- Økt faglig samarbeid med skolen
- Oppstart for ny lærling

- Videreutvikle og tilpasse brukerperspektivet i barnehage/hjem-samarbeidet
- Samarbeid med skolen vedr tilpasset skolestart

2150 SKOLEFRITIDSTILBUD, 2151 EKSTRA ASSISTANSE BARN I SFO

Nøkkeltall

- 30 barn
- 13 hele og 17 halve plasser

Servicemål

- Barn, foreldre og andre interesserte skal gjennom serviceerklæringer vite hva de kan forvente av skolefritidsordningen på Ådalsbruk.
- Barna skal oppleve at de får mange muligheter til aktiviteter i skolefritidsordningen.
- Foreldrene skal oppleve at de gis et fleksibelt, tilpasset tilbud
- Dagens åpningstid for skolefritidsordningen skal gjelde også i 2003

Nye utfordringer

- Synkende barnetall

Personal

Kompetanseplan

- Videreutvikle arbeidet med aksjonslæring og aksjonsforskning i samarbeid med eksterne miljøer
- Vår filosofi for kompetanseutvikling er læring i hverdagen, med ekstern bistand og veiledning.

HMS

- Økt fokus på HMS-arbeid
- Håndbok klar pr 01 02 03
- Tiltak i forhold til sykefravær

Stillinger

	Andel	Antall	Gjennomsnittsalder
Menn	17.2 %	5	37.6
Kvinner	82.8 %	24	42.6
Totalt		29	41.7

Rammer for virksomheten / staben

Tekst	Budsjett 2003	Budsjett 2002	Regnskap 2001
Sum utgifter	11 014 000	10 286 000	12 261 359
Sum inntekter	-2 960 000	-2 914 000	-3 749 199
Netto utgift	8 054 000	7 372 000	8 512 160

Evaluering av vurderingsmøter 2003

Småskoletrinnet avholdt sitt møte 27.01.03 og mellomtrinnet 28.01.03. Det ble levert 29 evalueringsslapper til AL1 og 35 til AL2. Disse fordelte seg slik;

	Totalt	Positiv	Tja	Negativ
AL1	29	28	1	0
AL2	35	33	2	0
Sum	64	61	3	0

Det var satt av plass til kommentarer;

Fra foreldrene i småskolen:

- OK
- Jeg synes som gruppekontakt at dere nådde fram til foreldrene og fikk fram det de var ute etter. Fint og interessant møte.
- Fint møte. Masse nyttige opplysninger. Konstruktivt. Flott at skolen møter/stiller opp når spørsmålene blir stilt.
- Stå på!
- Bra info av Ole Johan!
- Første gang på slikt møte. Positivt at vi var i to vegs kommunikasjon.→grupper Informativt om plansamtalen og prosjektet!
- Dere er flinke!

- Informativt og betryggende.
- Greit, det var passe formelt og uformelt på samme tid. Passe strukturert, fint m/kommentarer.
- Passelig mye tid (2 timer). Strukturert. Målrettet. Bra.
- Bra.
- God informasjon. Hvordan få innspill fra enda flere foreldre?
- Kanskje litt mer struktur på gruppearbeidet. (Spørsmål til gruppene?)
Veldig bra med innspill utenfra.
- OK.
- OK.
- Bra.
- Bra møte med nyttig informasjon og fine tilbakemeldinger fra både lærere og foreldre.
- Lærerikt for en mor med elev i 1. klasse.

Fra foreldre på mellomtrinnet:

- Godt fornøyd. Spesielt glad for å høre om samarbeidet med u-skolen.
- OK.
- Ganske OK.
- Fornøyd med møtet.
- Bra møte – kanskje flere? Oftere?
- OK møte i kveld også.
- Bedre evalueringsmøte i år enn i fjor. Greit at barna ikke er med. Greit med litt friere «saksliste».
- Jeg synes møtet var bra.

- Fint med tema, samt god til summering. Kanskje litt liten tid til å gjennomgå det som kom frem. Begynner nå å forstå hva Zebra er, men funker det? Litt runde svar. Gruppen hadde ulik oppfatning av dette. Funker fint for oss.
- Bedre setting enn i fjor. Veldig kaldt å sitte rolig så lenge. Spennende å se utvikling videre. Beroligende at lærerne virker så motivert og engasjerte. Stå på.
- STÅ PÅ MED ZEBRA!! Det er koselig å møte andre foreldre å diskutere felles spørsmål ang. barnas skolehverdag. Informasjonen er helt grei og det er tydelig at lærerne brenner for prosjektet sitt. Delte erfaringer hos barn og foreldre er også interessant. Dette prosjektet er noe av det beste som er for mitt barn. -Min erfaring
- Jeg synes dagsorden var OK! Litt tam foreldregruppe, men manglende negative kommentarer må vel borge for at Zebra er bra.
- Grei informasjon i fra skolen. Litt dårlig interesse fra foreldrene rundt bordet på samtale/diskusjon.

Kvalitetssikring av pedagogisk arbeid.

Hensikten er å beskrive, analysere, vurdere og drøfte viktige forhold vedr. læring, og anvende den økte forståelsen til utvikling av skolen

Undervisningen i engelsk 2002/2003

1. Beskrivelse av gjeldende praksis pr. februar/mars 2003
2. Analysere gjeldende praksis i forhold til læreplanen og didaktiske dimensjoner
3. Vurdere og drøfte vår praksis særskilt i forhold til tilpasset opplæring
4. Er det noe som bør endres med bakgrunn i denne gjennomgangen ?
5. Konklusjoner
6. Iverksetting av evt tiltak. Kompetanse og/eller motivasjon?

Pkt 2 og 3 gjennomføres i fellesmøte 25.03.03, fra 14.15-15.30, der Gro Åsland fra engelskseksjonen ved lærerutdanninga på Hamar deltar.

Sjøbakken leder denne gjennomgangen.

Pkt 4 og 5 gjennomføres i internt fellesmøte 02.04.03, kl.12.45-13.30.

Konklusjon:

Skolens engelskundervisning er i tråd med læreplanen og på et akseptabelt pedagogisk nivå. Ingen generelle endringer/tiltak iverksettes. Skolen har fått ideer og tips om metoder, litteratur og organisering som arbeidslag og enkeltlærere tar med seg i videre undervisningsplanlegging.

Det er opp til lagene og benytte seg av høgskolens tilbud om besøk der, - for å få innblikk i ulike læreverker og metodisk materiell.

02.04.03

Søknad om å bli nominert til demonstrasjonsskole

Det vises til rundskriv LS-84-2002; «Demonstrasjonsskole og – bedrift, - invitasjon til nominering. » Det vises også til tidligere søknader, kontakt og godt samarbeid med Statens utdanningskontor vedrørende vårt prosjekt Zebra; et forsøks- og utviklingsprosjekt over fire år, fra 01.08.01 – 31.07.05. Prosjektutviklingen ble initiert og startet for fullt i år 2000.

Ådalsbruk ble i 2002 utnevnt til bonussskole, en anerkjennelse vi satte pris på. Vi søkte også om å bli valgt ut til demonstrasjonsskole, men ble ikke prioritert fra Statens Utdanningskontor i Hedmark. Prosjektet utvikles stadig, vi har god dokumentasjon innenfor alle Læringscenterets kriterier og fremmer derfor en ny søknad i år.

Vi bidrar allerede aktivt til kvalitetsheving og kvalitetsutvikling i grunnskolen gjennom prosjektet, ved etter- og videreutdanning, utstrakt besøksvirksomhet, kurs og foredrag, tar imot hospitanter og er praksisskole for lærerstudenter. En omfattende avtale om partnerskap med Høgskolen i Hedmark er et viktig element i prosjektets gjennomføring og videreutvikling.

Undertegnede avsluttet i september 2002 en mastergrad, Master of Public Administration, i regi av Karlstad Universitet og Høgskolen i Hedmark. Avhandlingen er kalt «Det var en gang en Zebra.» Undertittel er «Hvordan skape skoleutvikling?» Avhandlingen dokumenterer teoribakgrunn, prosess og strategier for prosjektet. Hovedstrategien for meg som skolens leder har vært å bevisst endre sammenhengen eller forståelsesrammene radikalt, for gjennom det å legge grunnlag og muligheter for ny tenkning og læring.

Avgjørende faktorer eller føringer for prosjektet har vært følgende:

- Skoler er like forskjellige som individer
- Den enkelte skole må være enheten for forandring
- Skolelederen har avgjørende betydning og må ha evne til å skifte perspektiv eller forståelsesramme
- Lederen som endringsagent må kunne håndtere kompleksiteten i radikale endringer

Med dette som bakgrunn, kan framdrift og regi av prosjekt Zebra knyttes til fem essensielle nøkkelbegreper:

- Strategisk og kontekstuell ledelse
- Økonomistyring
- Radikale organisasjonsendringer
- Samordnet utviklingsplanlegging
- Læreplanimplementering

Avhandlingen «Det var en gang en Zebra» er vedlagt søknaden. Den dokumenterer og viser at alle Læringscenterets kriterier for utvelgelse er oppfylt. Dette gjelder særlig for disse kriteriene:

- Pedagogisk kreativitet og nytenkning
- Systematisk arbeid for et trygt skolemiljø
- God og tydelig skoleledelse

Som hoveddokumentasjon for kriteriet om «systematisk oppfølging av læringsutbytte» vises det til vedlegg og anbefaling fra Høgskolen i Hedmark.

Prosjektet er godt i gang med andre året av forsøksperioden, og jeg vil for ordens skyld her gi en kort presentasjon av hovedelementene selv om dette vel er kjent for Statens Utdanningskontor;

- Lokal arbeidstidsavtale for det pedagogiske personalet fra 01.01.01. Det er skapt rom for 10 timer pr.uke til lærersamarbeid. Vi ser bort

fra «leseplikten», og lærere i full stilling har en tilstedeværelse på 34 timer pr uke. 24 timer pr uke er sammen med elevene. Alle «funksjoner» er lagt utenom undervisningstida, noe som gir en stor effektivitetsøkning, økt lærertetthet og bedre ressursutnyttelse.

- Alle lærerne fikk to lønnstrinn ved de lokale, preliminare forhandlingene høsten 2000, pga utviklingsorienteringen og den lokale arbeidstidsavtalen ved skolen. Det ble gitt ytterligere 1 lønnstrinn i 2002 pga anerkjennelsen ved å bli bonusskole.
- Elevene går 24 t/uke på alle sju trinn, noe som gir en stor timetallsøkning i småskolen, med bl.a større muligheter for økt fokus på lese/skriveopplæring. I tillegg øker samarbeidstida for lærerne.
- Organiseringen av elevene har aldersblanding som hovedstruktur. I småskolen er basisorganiseringen 1.-4. trinn sammen i fem kontaktgrupper. På mellomtrinnet er organiseringen 5.-7.trinn sammen i fem kontaktgrupper. Tydelige, positive effekter såvel faglig som sosialt er allerede dokumentert gjennom vårt arbeid med skolevurdering.
- Det er innført en kontaktlærerordning (elevkontakt). Alle lærerne har dermed «klassestyrer»-ansvar for ei aldersblandet gruppe elever.
- Organisering av lærerne med to arbeidslag/team med utstrakt, delegert ansvar for «helheten». Lagene har hver sin formelle leder, en for småskolen og en for mellomtrinnet.
- Tilpasset, fleksibel skolestart blir iverksatt dette skoleåret. Vår modell med oppvekstsenter, bestående av barnehage, skole og SFO under samme ledelse gjør gode, tilpassede og fleksible overganger mellom barnehage og skole mulig på en helt annen måte enn i «tradisjonell» kommunal organisering.
- Omfattende satsing på IKT. På mellomtrinnet er det nå fire elever pr. PC, alle knyttet til Internett. Vi har opprettet egen hjemmeside og er nå i gang med å utvikle denne videre.
- Alle elevene fra 1.-7.trinn har sin egen planleggingsbok, og har medarbeidersamtale eller planboksamtale med sin kontaktlærer ca. hver 14.dag. Tilpasset opplæring har hovedfokus. Dette verktøyet for elevvurdering og foreldresamarbeid utvikles kontinuerlig bl.a

gjennom samarbeidet med Høgskolen i Hedmark og det etablerte forskningsprosjektet; «Elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog». (se også vedlagte anbefaling fra Høgskolen i Hedmark). Aggregering av data fra planboksamtalene/elevsamtalene utvikles også som et ledd i vårt arbeid med skolevurdering.

- Stort fokus på skolevurdering. Skolen har vært med i et større prosjekt de siste tre årene i regi av utdanningskontorene i Hedmark og Oppland. Prosjektet hadde også etablert et norsk/svensk nettverk. Faglig ansvarlig var Stiftelsen Imtec.
- En lokal prosjektgruppe, bestående av to elever, to foreldre, en lærer og rektor/virksomhetsleder ble opprettet i en tidlig fase i år 2000, og fulgte prosjektutviklingen hele vegen fram til iverksetting.
- Fokus på Cooperative Learning/samarbeidslæring, noe som intensiveres neste skoleår.
- Aksjonslæring, eller læring i hverdagen med ekstern assistanse og veiledning er skolens hovedmodell for kompetanseutvikling. (Jfr Tom Tiller – 1999, samt anbefaling fra Høgskolen i Hedmark).
- Lesetester i et systematisert samarbeid mellom skolen og PPT for 2, 3, 4, 5. og 7. årstrinn utfra både et kontroll- og et utviklingsperspektiv.

Kontinuerlig arbeider vi for tett kobling mellom profesjon og profesjonsutdanning, et samarbeid mellom praksisfeltet og det akademiske miljøet. Flere av våre lærere er bl.a øvingslærere for studentgrupper fra høgskolen.

Ådalsbruk Oppvekstsenter har hatt mye besøk fra skoler og kommuner i løpet av det siste året. Det de besøkende har vært særlig opptatt av, er kompleksiteten og omfanget av prosjektet;- at det skjer så mange omfattende endringer på en gang! Derfor har det vært spesiell interesse fra andre skoleledere på skole- og kommune-nivå i forhold til skoleledelse, endringsledelse og skoleutvikling, - hvilke strategier og teorier som ligger bak Zebra-prosjektet.

Nettverk bygges og det skapes engasjement og ideer om skoleutvikling på flere arenaer.

Dette tar mye tid og ressurser, men er samtidig svært viktig i en større sammenheng.

Vi ønsker fortsatt å bidra med erfaringsdeling og gode læringseksempler for å fremme kvalitetsheving og kvalitetsutvikling i grunnskolen.

Ådalsbruk, 07.02.03

Trond Søberg
Virksomhetsleder

Vedlegg:

- 1. Anbefaling fra Høgskolen i Hedmark*
- 2. Anbefaling fra Utdanningsforbundet*
- 3. Anbefaling fra Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)*
- 4. Anbefaling fra skolens elevråd*

«Vi talte om det, vi er gode til»

Lærerveiledning ved Ola Johan Sjøbakken til dansk video om elevvurdering i klassen (Zebra-prosjektet 03.06.03).

Målet med videoen – er å vise

- Hvordan løpende vurdering kan foregå inne i klassen som en *integrert* del av undervisningen
- Hvordan planlegging og undervisning tar utgangspunkt i det eleven *kan* – og helst det, eleven er best til
- Hvordan elevenes egne *ønsker* blir tatt alvorlig som utgangspunkt for planlegging og undervisning
- Hvordan undervisningen kan organiseres, slik at elevene blir *hverandres* primære støttepersoner
- Hvordan undervisnings og arbeidsformer kan tilrettelegges slik, at elevene kan arbeide mest mulig *selvstendig*
- Hvordan læreren fortløpende kan *samtale* med den enkelte og gruppene om det pågående arbeidet
- Hvordan læreren kan bruke tid og energi på å oppdra klassen til *ansvar for egen læring/autonomi* gjennom innarbeiding av vaner og rutiner og til bruk i prosjektarbeid
- Hvordan lærerrollen er betydningsfull for utvikling av gjensidighet og *dialog* om, hvilket innhold både lærer og elev er opptatt av og finner viktig (Jensen og Lentz 1997; oversettelse og *utheving av nøkkelord* ved undertegnede).

«Teksting» av sentrale begreper i videoen

Opptak ved Johannesskolen Hillerød: 3 kl produsert av Danmarks Lærerhøjskole 1997

Barn er forskjellige, arbeider forskjellig, velger selv der det er mulig ...
Hva tenker de egentlig etter en undervisningstime?

Problemstillinger/fokus i kurssammenheng

1. Diskusjonsspørsmål - 1-17: Hver enkelt fokuserer på et spørsmål
2. Hva er styrken i dette opplegget?
3. Har opplegget en overføringsverdi til egen arbeidssituasjon?
4. Er det noe i opplegget du kan tenke deg å prøve selv?

Hovedtrinn i modellen

jf overlappende ovale ringer på videoen

1. Tidligere erfaringer/evaluering
2. Planlegging og utførelse
3. Evaluering

I Elevene blir bedt om å tenke tilbake på noe de selv har valgt

1. Hva gjorde vi?
2. Hvordan gikk det?
3. Skrives ned i arbeidsboka/Loggboka (A5 format)
4. Sier høyt hva de ble bedre til ...

Plakater på oppslagstavla – Ramme for videre arbeid

Valg av aktivitet: Leses opp:

«Jeg vil gjerne ..., fordi ...,
sammen versus alene ...»

Hva? Aktivitet – Forslag fra elevene ...

Hvorfor? Elevenes begrunnelse

Logg: Birtes evaluering: ivrige elever, alle skal få muligheter

II Forskjellige grupper – forskjellige aktiviteter:

Lesing, spørrekonkurranser, historier

Begrepet «bestilt»: 1 spørsmål, 2 medelev, 3 oppslagsbok, 4 hvordan vil du slå opp?

1. Hva har du gjort?
2. Hva har du tenkt å gjøre?
3. Hvor mye har du tenkt å gjøre?

Elevene får klar beskjed om å: «*Alltid spørre medelev først*» – istedenfor lærer

Evaluerings av dagens arbeid:

1. Elevene sitter i halvsirkel
2. En og en elev får spørsmål om – Hva de er blitt bedre til?
3. Elevene forteller hva de vil gjøre videre – de siste 5 timer
4. Skuespill: Olsenbanden

III Evaluering - med presentasjon

Fokus på spørsmålene: Hva og Hvorfor?

1. Gruppe for gruppe:
 - a) presentasjon
 - b) egevaluering
 - c) bli god til
 - d) klassens evaluering av framlegget
2. Hvordan gikk det?
3. Er det noe nytt dere har lært? (eks tale høyere, blitt god til å skrive historier)
4. Klassens evaluering av framleggene?
5. Hva er du blitt bedre til? – Hvordan se etter dette?/ Lært noe nytt?
6. Evaluering neste skritt? Nye forslag til hvordan dere vil arbeide neste gang

7. Lærerens egen logg:

- a) aktive elever
- b) svake og sterke
- c) velge selv når det er mulig
- d) fra styrke til svakere områder

Spilletid: 33 minutter

Sentrale momenter til diskusjon

0 – 2 min: Introduksjon: Barn er forskjellige

15-18 min: Begrepet «*bestilt*»

28-32 min: Hvordan spørre?