

**Bjørn Overland**  
**Evaluering av LæRe-prosjektet i Oppland**  
**Læreplanarbeid, refleksjon og læring**  
**Forskningsrapport nr 39, 1998**

## **Sammendrag**

Evalueringen viser at LæRe-prosjektet har bidratt til læreres og skolelederes bevisstgjøring og læring, og viser at det er det praktiske arbeidet som har hatt størst betydning i denne sammenheng. Lærere og skoleledere har hatt evne og vilje til å arbeide bevisst, målrettet og reflektert med L97 i det problembaserte arbeidet i prosjekter for og med lærere, og det er liten tvil om at deres handlingskompetanse har utviklet seg i denne prosessen. Selv om det ikke er mulig å si noe absolutt sikkert om dette, ser det ut til at bevisstgjøringen og læringen for de fleste vedkommende har vært knyttet til undervisningen og til relasjonene til elevene, og at LæRe-prosjektet i mindre grad har bidratt til bevisstgjøring og læring som omfatter lærer- og skolenivået. Refleksjon i lærerteam og i samlet kollegium, skriftlighet, ekstern veiledning og erfaringsdeling, har i høy grad bidratt til den bevisstgjøringen og læringen som har funnet sted i LæRe-prosjektet. Mangel på tid har vært et stort problem i LæRe-prosjektet, og kan betraktes som en av de største hindringene for læreplanarbeidet i de skolene som har deltatt i prosjektet. Videre er det et problem at skoler ser ut til å legge et harmoniperspektiv til grunn for arbeidet med læreplanen, og at det derfor ikke oppfattes som legitimt å komme med faglig kritikk rettet mot kolleger eller skolen som organisasjon. Beredskapen til å møte slik kritikk på en konstruktiv måte, ser ut til å være liten i skolen.

Publisert på nett av Biblioteket, HiL, 2001-04-23

### **Innhold:**

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Valg av metode</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Læreres og skoleleders oppfatninger av den teoretiske delen i LæRe-prosjektet</b> .....	<b>9</b>
<b>4. Læreres og skoleleders oppfatninger av den praktiske delen i LæRe-prosjektet</b> .....	<b>17</b>
<b>5. Bevisstgjøring og læring</b> .....	<b>25</b>
<b>6. utfordringer og muligheter</b> .....	<b>39</b>
<b>7. Oppsummering og utsyn</b> .....	<b>42</b>
<b>8. Konklusjoner og anbefalinger</b> .....	<b>45</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>47</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>49</b>

## **1. Innledning**

### **1.1 Bakgrunn for undersøkelsen**

Denne evalueringen er knyttet til LæRe-prosjektet som ble gjennomført i Oppland skoleåret 1996/97. Prosjektet fokuserer på kompetanseutvikling hos lærere og skoleledere når det gjelder læreplanarbeid. Navnet sier noe om det som har vært sentralt i prosjektet: LæRe - lære å arbeide med læreplanen og læring gjennom refleksjon. Hensikten med prosjektet har vært å prøve ut en modell for kompetanseutvikling som forener teoretisk kunnskap om læreplanarbeid med utvikling av erfaringsbasert

kunnskap. Prosjektet har med andre ord bestått av en teoretisk og en praktiske del. Målsettingen med opplegget har vært å utvikle læreres og skolelederes kompetanse når det gjelder læreplanarbeid. Prosjektet retter et kritisk søkelys mot den individualistiske skolekulturen, og forutsetter at skoledelsen legger forholdene til rette for et reelt kollegialt samarbeid, samhandling og kritisk refleksjon.

### 1.1.1 Planlegging og gjennomføring

Prosjektet er planlagt av Statens utdanningskontor i Oppland i samarbeid med deltaker-kommunene, Program for skoleforskning og Høgskolen i Lillehammer. Prosjektet startet i april 1996 og ble avsluttet i mai 1997. Det deltok 63 lærere og skoleledere fra åtte grunnskoler: seks barneskoler, en kombinert skole og en ungdomsskole:

- Fagerlund skole, Gran kommune
- Fredheim skole, Gjøvik kommune
- Dalheim skole, Gjøvik kommune
- Søre Ål skole, Lillehammer kommune
- Åretta ungdomsskole, Lillehammer kommune
- Torpa barne- og ungdomsskole, Nordre Land kommune
- Lalm skole, Vågå kommune
- Vollan skole, Oppdal kommune

En forutsetning for å være med i prosjektet var at hele skolen eller deler av kollegiet skulle delta sammen med skolens ledelse. Ved Fagerlund, Dalheim, Lalm og Vollan skoler deltok hele personalet. De andre skolene deltok med ett eller flere lærerteam.

Til prosjektet ble det laget fire kurshefter og en video som tilsammen dekket den teoretiske delen av prosjektet:

Per Arneberg og Bjørn Overland: *Læreplanen som arbeidsgrunnlag- en didaktisk og etisk utfordring*

Arnild Hegtun, Vidar Horsfjord, Jorunn Møller og Trond Ålvik: *Skolens arbeid med læreplaner: fra praksis til plan-fra plan til praksis*

Thomas Nordahl og Terje Overland: *Individuelle opplæringsplaner i en inkluderende skole*

Bjørn Overland: *Kompetanseutvikling i skolen. Prosjektarbeid som læringsform.*

Video: *Observasjon som metode i læreplanarbeid*

Videoen ble produsert av Senter for livslang læring, Høgskolen i Lillehammer, i samarbeid med Søre Ål skole.

Det ble arrangert tre prosjektsamlinger der det ble arbeidet med deler av den teoretiske delen i prosjektet, men i hovedsak skulle dette arbeidet foregå på den enkelte skole. De fleste skolene som deltok i prosjektet, fikk ikke tilført ekstra tid, men de ble oppfordret til å prioritere tid innenfor 190- timersramma.

I LæRe- prosjektets praktiske del skulle deltakerne arbeide med konkrete pedagogiske problemer i L97. Prosjektarbeidsformen skulle ligge til grunn for dette problemorienterte arbeidet som ble konsentrert om to hovedområder:

1. Den nye småskolepedagogikken
2. Individuelle opplæringsplaner i en inkluderende skole

Gruppene valgte hovedområde og bestemte selv hvilke problemstilling de skulle arbeide med i sitt prosjekt

### 1.1.2 LæRe-prosjektets teoretiske forankring

Prosjektet er forankret i "teacher - thinking"- tradisjonen som betrakter utøvelsen av læreryrket som en kognitiv virksomhet der tolkning og vurdering inngår som viktige elementer. Det lærere gjør når de planlegger og gjennomfører undervisningen, er et uttrykk for deres grunnleggende måte å tenke på når det gjelder skole, opplæring og oppdragelse. I dag er det en stigende forståelse for at det ikke er den teoretiske kunnskapen, men den praksisbaserte eller erfaringsbaserte kunnskapen som har størst betydning for lærere (Carlgrén 1990). Det er derfor grunnlag for å hevde at endring av praksis forutsetter en endring av læreres og skolelederes måte å tenke på, og at en slik endring i vesentlig grad er avhengig av at praktikerne får muligheter for å utvikle ny erfaringsbasert kunnskap i sitt daglige arbeid. Skolens arbeid med å realisere læreplanens intensjoner kan med andre ord ikke bygge på teoretisk kunnskap alene. Jordell (1989) sier det på denne måten:

Det som nemlig synes å være tilfelle, er at lærere utformer måter å tenke på om sin undervisning hvor de benytter kategorier som mer er skapt av dem selv i interaksjon med praktiske situasjoner enn de er et resultat av studiet i pedagogikkfagets eller didaktikkens kategorier (s.178).

Tradisjonell etterutdanning synes ikke å være tilstrekkelig for å utvikle læreres og skolelederes handlingskompetanse. I dette begrepet inngår et handlingsaspekt som ikke i tilstrekkelig grad fanges opp i tradisjonelle kompetanseutviklingstiltak. LæRe-prosjektet bygger på den forståelse at dersom lærere og skoleledere skal bli læreplanbrukere og kunne arbeide med læreplanen på skole-, klasse- og individnivå, må de ha teoretiske kunnskaper på dette området, men dette er ikke nok. I opplærings situasjonen møter lærerne ofte praktiske problemer der de må lete etter retningslinjer for pedagogisk handling (Schwab 1978; Barrow 1984). Teori er derfor ikke tilstrekkelig for å kunne arbeide med å realisere intensjonene i læreplanen. Det er også nødvendig at lærere og skoleledere lærer å arbeide på en bevisst, målrettet og reflektert måte med de didaktiske og etiske problemene de står overfor i møtet med læreplanen. En problembasert arbeidsmåte i lærerteam vil kunne føre til at lærere og skoleledere bevisstgjøres og utvikler sin måte å tenke og handle på i skolehverdagen. I LæRe-prosjektet har ett av målene vært at lærere og skoleledere skulle få erfaring i å arbeide med pedagogiske utfordringer i L97 på denne måten.

Refleksjon over de erfaringer som gjøres i slike sammenhenger, kan føre til at det utvikles ny erfaringsbasert kunnskap. Denne kunnskapen er knyttet til den spesifikke sammenhengen eller konteksten den er utviklet i, og er således ikke generaliserbar slik teoretisk kunnskap er. Men det er likevel viktig å dele den med andre. I LæRe-prosjektet er erfaringsdeling i kollegiet og mellom skoler vektlagt som et viktig element. Støtte for et slikt syn finnes blant annet hos Jorunn Møller (1996) som argumenterer for at erfaringsdeling mellom lærere sannsynligvis er den viktigste ressurs i læreplanutviklingen i skolen. Lærere må derfor gis muligheter til å dele det de erfarer i egen undervisning og i samspillet med elevene.

I LæRe-prosjektet har det også vært et krav at deltakerne skulle legge vekt på skriftlighet, fordi dette vil kunne styrke refleksjonsprosessen i lærergruppene og gjøre erfarings-delingen lettere. Lærerlogg og prosjektrapport er derfor viktige elementer i den modellen for kompetanseutvikling som prosjektet bygger på.

I prosjektet er det lagt vekt på at skolens ledelse skulle delta, og at skoleledelsen var "synlig" og aktiv i gjennomføringen av det teoretiske og praktiske arbeidet på skolen.

I den praktiske delen av prosjektet ble teamene og skolene fulgt opp av eksterne veiledere som skulle bistå i det problembaserte arbeidet og i rapportskrivningen. Oppsummeringsvis kan prosjektets teorigrunnlag beskrives i syv punkter som viser delene (pkt.1) og elementene (pkt. 2 - 7) i det som i denne evalueringen blir kalt "modellen for kompetanseutvikling" eller "kompetanseutviklingsmodellen".

1. Teoretisk og praktisk del
2. Teamorganisering og fokusering på hele skolen
3. Refleksjon
4. Skriftlighet
5. Aktiv skoleledelse
6. Ekstern veiledning
7. Erfaringsdeling

## **1.2 Mandat og problemstillinger**

Statens utdanningskontor i Oppland har gitt Høgskolen i Lillehammer, ved Avdeling for kultur, medie og samfunnsfag, i oppdrag å evaluere LæRe-prosjektet. Hensikten med evalueringen er å finne ut hvordan arbeidet med prosjektets teoretiske og praktiske del ble gjennomført på den enkelte skole, og hvilke vurderinger og erfaringer lærere og skoleledere har gjort i den sammenheng. Videre skal evalueringen vise om prosjektet har bidratt til bevisstgjøring og læring og belyse hvilke betydning elementer i modellen for kompetanseutvikling eventuelt har hatt i den sammenheng. På bakgrunn av mønstre som blir synlige i denne evalueringen, skal en til slutt komme med konkrete anbefalinger til kommuner og skoler når det gjelder kompetanseutvikling i læreplanarbeid. Evalueringen skal søke å besvare følgende problemstillinger:

Hvilke oppfatninger har lærere og skoleledere av den teoretiske og praktiske delen i LæRe-prosjektet?

Har LæRe-prosjektet bidratt til bevisstgjøring og læring?

Hva har elementene i modellen for kompetanseutvikling betydd for læreres og skolelederes bevisstgjøring og læring?

Hvilke anbefalinger kan gis til kommuner og skoler når det gjelder utvikling av læreres og skolelederes kompetanse i læreplanarbeid?

### 1.3 Begrepsavklaringer

I LæRe-prosjektet har noen begreper vært spesielt sentrale: læreplan, læreplanarbeid, skolekultur, handlingskompetanse, refleksjon og problembasert arbeid. Det vil her kort bli redegjort for disse begrepene.

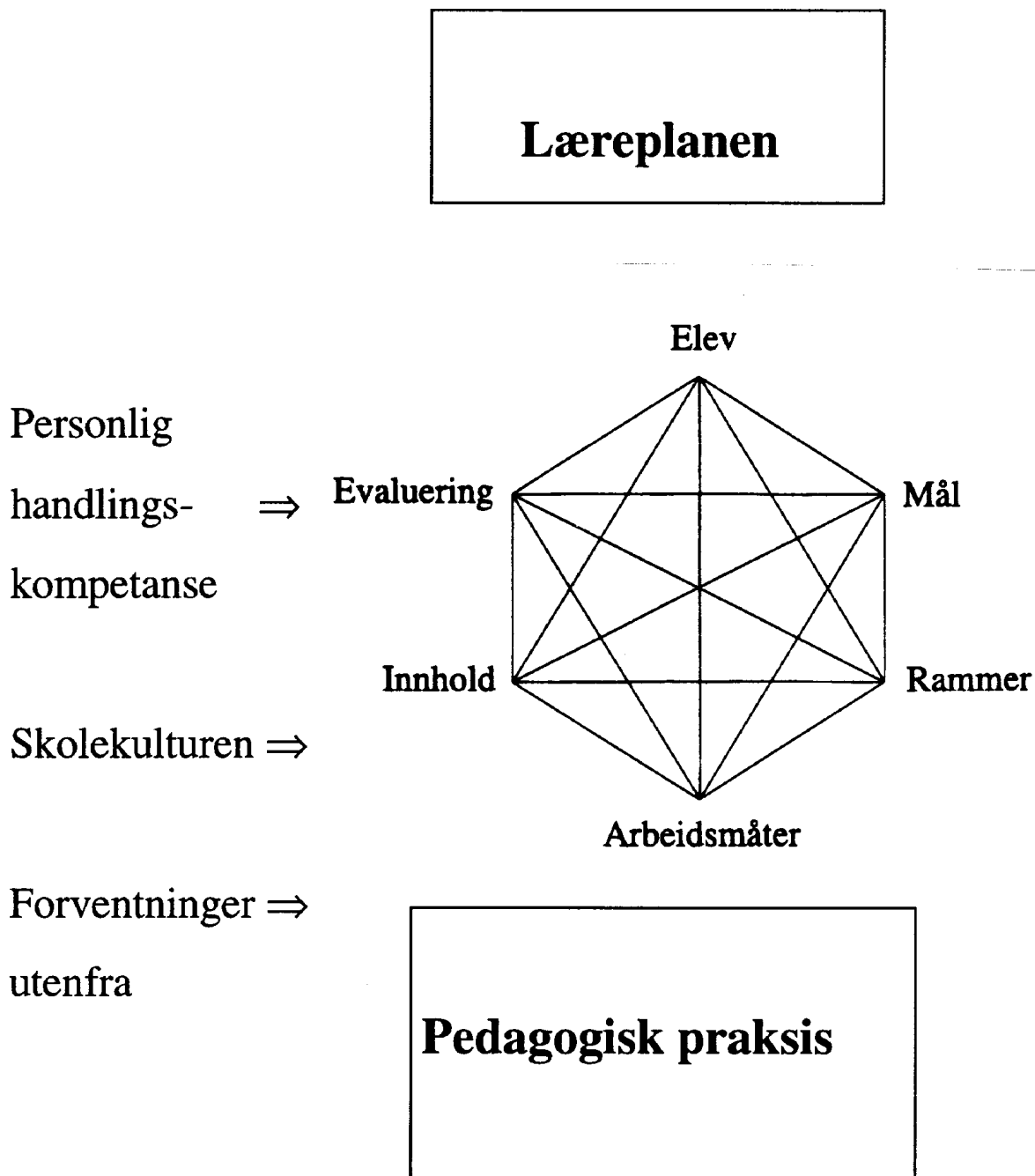
#### 1.3.1 Læreplan

Læreplanen har mange fremtredelsesformer (Goodlad 1979). Læreplandokumentet eller **den vedtatte læreplanen** er en pedagogisk tekst som må tolkes. Ens egne oppfatninger av formuleringer og begreper som f.eks. "det beste fra barnehagens og skolens pedagogikk" eller "en inkluderende skole", trenger ikke nødvendigvis være den samme som andres oppfatninger. **Den oppfattede læreplanen** kan derfor være svært ulik, til og med på samme skole, noe som bidrar til ulike prioriteringer og ulik praksis. En snakker her om iverksettingen eller **den iverksatte læreplanen**. Her siktes det til det læreren faktisk gjør i undervisningen. Den iverksatte læreplanen kan langt på vei observeres. Gjennom observasjon av undervisningen kan en f.eks. synliggjøre forholdet mellom lærerstyring og elevmedvirkning. Elevenes erfaringer med opplæringen kan derfor variere mye, selv når det gjelder elever på samme skole. Og noen av disse erfaringene trenger ikke nødvendigvis å være i overensstemmelse med intensjonene i læreplanen. Elevenes erfaringer med

undervisningen hører med til læreplanens realiteter og kalles ofte **den erfarte læreplanen**. Noe (eller kanskje mye?) av det som elevene erfarer i skolen er imidlertid ikke nedfelt i læreplanen som målsettinger eller intensjoner. F.eks. vet vi at mange elever kan vurdere seg selv som tapere i skolesammenheng. De får for det meste dårlige tilbakemeldinger fra både lærere og medelever og er lite motiverte for det som skolen har å tilby. Slike vurderinger og erfaringer er et uttrykk for det som ofte kalles **den skjulte læreplanen**. Forskning viser at det kan være stor forskjell mellom det lærere tror de gjør, og det elevene mener de gjør (Ekholm 1996). Følgelig er det viktig at lærere og skoleledere er seg bevisst betydningen av den erfarte læreplanen.

#### 1.3.2 Læreplanarbeid

Tradisjonelt har skolen overlatt de fleste beslutninger som gjelder læreplanen, til den enkelte lærer (Gundem 1986). Fordi læreplanarbeid er en komplisert prosess som i høy grad er knyttet til utprøving, evaluering og refleksjon, fortøner dette seg som en ganske urimelig forventning. LæRe-prosjektet bryter med denne tradisjonen og betrakter læreplanarbeid som et utviklingsarbeid for hele skolen, basert på et reelt samarbeid mellom kolleger (se f.eks. Fullan 1995, Hargreaves 1996, Tiller 1987 og 1988). I dette arbeidet vil lærere og skoleledere stå overfor en rekke problemer og dilemmaer av didaktisk og etisk karakter (jf. Arneberg og Overland 1997). Det kan f.eks. være forskjellige oppfatninger i lærergruppa når det gjelder elevsyn, kunnskapssyn eller demokratiforståelse, eller i hvilken grad innhold, arbeidsmåter, mål og elevvurdering er i samsvar med intensjonene i læreplanen. Ofte kan en kollega som observerer undervisningen og læringsarbeidet i andres klasserom, bringe fram denne type problematikk. Dette gir grunnlag for å reflektere sammen. Noe ganger kan refleksjonene føre til at lærere og skoleledere blir oppmerksomme på problemer som krever en løsning. Læreplanarbeid er en komplisert og tidkrevende prosess som stiller høye krav til læreres og skolelederes kompetanse. I dette arbeidet må det foretas en rekke overveielser og valg knyttet til elevenes læreforutsetninger og behov, målene for opplæringen, innhold og arbeidsmåter, evaluering og rammebetingelser. Det er denne tenkningen som blir kalt didaktiske relasjonstenkning og som blir bindeleddet mellom læreplanen som intensjons-dokument og læreplanen som realitet i pedagogisk praksis (figur 1)



**Fig. 1: Å arbeide med læreplanen** (Arneberg og Overland 1997)

Læreplanarbeid krever didaktisk kompetanse. Dette vil styrke selve planleggingsprosessen og gjøre det lettere å begrunne de valgene som må foretas i planleggingen av opplæringen. I figuren er de forskjellige elementene i didaktikken framstilt som "didaktisk relasjons-tenkning". Relasjonstenknings-modellen er presentert av Bjørndal og Lieberg (1978) og synliggjør de ulike didaktiske kategoriene og relasjonene mellom dem. Modellen viser at didaktisk relasjonstenkning kan bidra til en stadig bedre sammenheng mellom læreplan og pedagogisk praksis. Figuren viser videre at læreres og skolelederes oppfatninger av læreplanen, er knyttet til deres personlige handlingskompetanse, skolekulturen og forventninger utenfra. De didaktiske overveielser og valg som disse foretar, er videre knyttet til den etikk og de verdier lærere og skoleledere står for.

### 1.3.3 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse kan defineres som læreres og skolelederes evne og vilje til å arbeide med pedagogiske problemer i læreplanen på en bevisst, målrettet og reflektert måte på bakgrunn av didaktiske og etiske overveielser og valg. Handlingskompetansen er en viktig referanseramme for læreres og skolelederes tolkninger og oppfatninger av læreplanen.

Den kommer til uttrykk i de didaktiske og etiske begrunnelsene som ligger til grunn for planleggingen av undervisningen, og den måten undervisningen gjennomføres på. Begrepet er relativt i den forstand at vi kan ha kompetanse på ett område, men ikke nødvendigvis på et annet (Arneberg og Overland 1997). I denne kompetansen er det både en forståelsesdimensjon og en handlingsdimensjon:

#### Forståelse

Lærere og skolelederes oppfatninger av læreplanen er et uttrykk for deres måte å tenke på om skole, opplæring og oppdragelse. Det er på bakgrunn av disse oppfatningene at undervisningen planlegges og iverksettes. I LæRe-prosjektet er det en målsetting at deltakerne skal bli mer bevisste sitt forståelsesgrunnlag slik at dette kan bli gjenstand for vurdering og utvikling.

#### Handling

En handling er noe annet enn vanemessig atferd. Det karakteristiske ved en handling er at den som handler har en klar målsetting med det som gjøres. En handling er derfor bevisst, målrettet og reflektert og er rettet mot løsningen av et problem som en selv har besluttet seg for å gjøre noe med (Jensen og Schnack 1995). Det er grunn til å merke seg at et sentralt trekk ved en handling er at den er indre motivert og ikke bare et resultat av ytre pålegg. I LæRe-prosjektet ble handlingsaspektet ivaretatt ved at teamene selv skulle bestemme seg for hvilket pedagogisk problem de ville finne "løsningen" på i den praktiske delen av prosjektet.

#### 1.3.4 Skolekultur

Skolens kultur er ikke et formelt regelsystem som er skrevet ned. Det er usynlige regler og vaner som bevisst eller ubevisst styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene for lærere, skoleledere og elever. Skolekulturen kommer blant annet til uttrykk gjennom organisasjonens ritualer, signaler, symboler og talemåter. Kulturen er knyttet til skolens historie og tradisjon, og den preges av organisasjonens aktører, det fysiske arbeidsmiljøet, arbeidsorganisasjonen osv. (Berg 1995).

#### 1.3.5 Forventninger utenfra

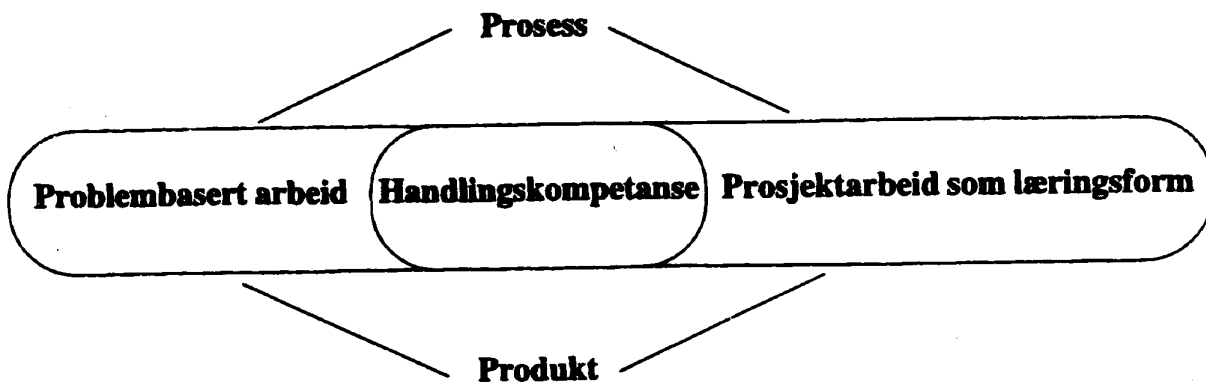
Ytre forventninger viser blant annet til forventninger fra foreldre og arbeidsgiver. I LæRe-prosjektet er forventninger fra prosjektledelsen et eksempel på "forventninger utenfra".

#### 1.3.6 Refleksjon

Hva er egentlig refleksjon? Roberts (1992) påpeker at refleksjon ikke er det samme som å tenke intenst på noe. "Ekte" refleksjon omfatter både den hendelsen som bevisstheten er rettet mot, og analyse av den måten en selv tenker på. Refleksjonen er altså også rettet mot ens egne tolkninger og eget forståelsesgrunnlag. Når en lærer retter oppmerksomheten mot seg selv og prøver å forstå hvorfor hun tenker og handler som hun gjør i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, er dette et uttrykk for selvrefleksjon. Denne refleksjonsprosessen kan føre til at læreren erkjenner at det hun tidligere hadde tatt for gitt, faktisk ikke er det. Det er grunn til å merke seg at det er i forbindelse med handling i bestemte situasjoner at deler av handlingskompetansen kan artikuleres og bli tilgjengelig for refleksjon. Forutsetningen for dette er imidlertid at lærerne tillater seg å være overrasket, usikre eller forvirret i situasjoner der handlingskompetansen ikke strekker til (Schøn 1991, s.68). Det er gjennom denne handlingsrefleksjonen at det meste av handlingskompetansen utvikler seg i løpet av læreres yrkeskarriere (Lauvås og Handal 1990).

#### 1.3.7 Problembasert arbeid

På en rekke områder representerer L97 noe nytt og uprøvd som kan beskrives som pedagogiske problemer. Erfaringer viser at prosjektarbeid er en metode som egner seg godt når en søker å finne "løsninger" på slike problemer, fordi det problembaserte arbeidet er en integrert del av prosjektarbeidet. Problembasert arbeid og prosjektarbeid kan ses på som to sider av samme sak, nemlig metoder som gir handlingskompetansen utviklingsmuligheter (figur 2).



**Fig. 2: Prosjektarbeid og problembasert læring** (Arneberg og Overland 1997).

Figuren får fram at prosjektarbeid kan bidra til utviklingen av den personlige handlingskompetansen. Det problembaserte arbeidet inngår som et sentralt element i prosjektarbeidet. Prosjekt i læreplansammenheng er et utviklingsarbeid som er rettet mot pedagogiske utfordringer i læreplanen, og er en metode som kan hjelpe oss å finne fram i mer eller mindre ukjent terreng. Den overordnede hensikten med et prosjekt er at det skal hjelpe deltakerne til å lære noe innenfor et område der de føler at handlingskompetansen er for dårlig (se Struijk 1997). I et prosjekt kreves en skriftlig rapport. Det er dette som i hovedsak skiller prosjektarbeid fra annet problembasert arbeid. Videre krever prosjektarbeid et høyere presisjonsnivå når det pedagogiske problemet beskrives. Det er også større krav til systematikk, erfaringsinnsamling og evaluering. I prosjektarbeid bør læringsprosessen være det viktigste. Produktet i form av en skriftlig rapport, blir underordnet, men likevel av stor betydning. Produktkravet vil kunne drive prosessen framover og skjerpe refleksjonene og læringen. En god rapport kan inspirere andre, gi muligheter for kollegial refleksjon på skolenivå og er et viktig bidrag i skolens kompetanseutviklingsarbeid. Det er imidlertid betegnende for dagens individualistiske skolekultur at prosjektrapporter, prosjektgruppers erfaringer og erfaringer fra problemorientert arbeid generelt, i liten grad blir sett på som så viktig at de blir formidlet og reflektert over i hele kollegiet. Dermed går også læringsmuligheter tapt.

#### **1.4 Framstilling og struktur**

Arfwedson (1984) har vist at skoler er forskjellige og at disse forskjellene blant annet kan knyttes til kulturelle forhold. Det er derfor grunn til å anta at det er forskjeller mellom de skolene som er med i denne evalueringen, og at disse forskjellene kan resultere i ulike vurderinger og erfaringer når det gjelder LæRe-prosjektet. I denne framstillingen velges det derfor å redegjøre for hver skole for seg fordi dette vil gi muligheter til å få fram likheter og ulikheter skolene imellom, på en god måte.

I kapittel 2 gjøres det rede for valg av metode. I kapittel 3 redegjøres det for læreres og skolelederes oppfatninger av den teoretiske delen i LæRe-prosjektet, mens det i kapittel 4 redegjøres for oppfatningene når det gjelder den praktiske delen. Bevisstgjøring og læring fokuseres i kapittel 5, og det blir gjort rede for den betydning elementer i modellen for kompetanseutvikling har hatt i den sammenheng. Utfordringer og muligheter gjøres det rede for i kapittel 6, mens det i kapittel 7 foretas en oppsummering og et utsyn. Konklusjoner og anbefalinger blir gitt i kapittel 8, som er avslutningskapittelet.

## **2. Valg av metode**

I utgangspunktet går det an å se på evaluering og forskning som to ulike virksomheter, der det spesifikke med forskning er å komme fram til ny generaliserbar kunnskap, mens evaluering har til hensikt å vurdere om f.eks. prosjekters målsettinger er nådd. I dette evalueringsarbeidet tilstrebes det, i den grad det er mulig, også å ivareta et forsknings-messig perspektiv.

Det ble benyttet strukturerte gruppeintervju som metode i denne evalueringen. I LæRe-prosjektet ble det foretatt en spørreskjemaundersøkelse i desember 1996, og en hovedfagsstudent har foretatt en undersøkelse i tre av skolene som deltok i prosjektet.

Data fra disse undersøkelsene er brukt som støtte i analysearbeidet. Det samme er gruppenes prosjektrapporter.

## 2.1 Datainnsamling

Datainnsamlingen er gjennomført etter følgende tidsplan:

Mars 1997	Intervjuundersøkelse
August	Intervjuundersøkelse

Til å foreta datainnsamlingen engasjerte Høgskolen i Lillehammer en person som informantene ikke kjente fra før (jf. 2.2.3).

## 2.2 Utvalg

Det deltok 5 skoler med 5 rektorer og 29 lærere i denne evalueringen.<sup>1</sup> Skolene ligger geografisk spredt, de representerer fådelte og fulldelte skoler og de ligger i land- og bykommuner. Både barnetrinn og mellomtrinn er representert, og skolene har deltatt i LæRe-prosjektet med hele eller deler av personalet. Det er ingen ungdomstrinn med i denne undersøkelsen. Dette skyldes at ungdomstrinnene er knyttet til det tidligere omtalte hovedfagsarbeidet. Det er imidlertid lite sannsynlig at læreres og skolelederes oppfatninger på dette trinnet i vesentlig grad avviker fra oppfatninger på barne- og mellomtrinnet. Data fra hovedfagsoppgaven støtter opp under en slik antagelse. I denne undersøkelsen vil derfor de utvalgte skolene bli betraktet som typiske for de skolene som deltok i LæRe-prosjektet.

## 2.3 Validitet og reliabilitet

I denne evalueringen er det prosjektleder for LæRe-prosjektet som har ansvaret for undersøkelsen. Selv om det ikke er uvanlig at ledere for prosjekter av denne type også evaluerer prosjektene, ble det på forhånd vurdert om en person utenfra skulle engasjeres til å foreta undersøkelsen, men Høgskolen i Lillehammer og Statens utdanningskontor i Oppland kom fram til at tidligere prosjektleder, som har god innsikt i det problemområdet som skulle evalueres, skulle engasjeres til å foreta evalueringen.

Det er valgt gruppeintervju som metode i denne undersøkelsen, fordi gruppeintervju er en metode som er godt egnet for å kunne gi svar på de problemstillingene som er valgt.

Intervjuguidene er utviklet med utgangspunkt i en operasjonalisering av problemstillingene i undersøkelsen, og både metodevalg og intervjuguider har vært drøftet i en intern prosjektgruppe ved Høgskolen i Lillehammer, før de endelige valg ble tatt. I hovedfagsstudiet som var knyttet til tre av skolene i LæRe-prosjektet, ble det også brukt intervju som metode. Intervjuene ble gjennomført i tre omganger og var mer omfattende enn i denne undersøkelsen. Intervjuene fra hovedfagsarbeidet er i høy grad sammenfallende med funn som er gjort i denne evalueringen, og dette styrker evalueringens validitet. Validiteten styrkes også ved at den ansvarlige for undersøkelsen har god innsikt i fenomenet "selektiv persepsjon", og har lagt vekt på å få fram både positive og negative sider ved LæRe-prosjektet på en mest mulig objektiv måte. Det er videre lagt vekt på å få fram hovedtendenser i materialet som er representative for det lærere og skoleledere i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for.<sup>2</sup> Til å foreta intervjuene engasjerte Høgskolen i Lillehammer en person som var ukjent for de som ble intervjuet, og som hadde god erfaring i å foreta intervjuer. Dette bidrar til å øke sannsynligheten for at informantene har vært åpne og har sagt det de mener, og reduserer muligheten for at informantene har svart slik de trodde intervjueren ønsket. Mulighetene for slike svar ville etter all sannsynlighet vært vesentlig større dersom tidligere prosjektleder, som kjenner alle informantene relativt godt, hadde foretatt intervjuene. Det styrker også reliabiliteten at det er intervjueren

---

<sup>1</sup> I LæRe-prosjektet deltok det 8 skoler med 8 rektorer, 1 inspektør og 54 lærere.

<sup>2</sup> De sitatene som benyttes i rapporten, er valgt fordi de enten gir uttrykk for oppfatninger som er representative for den allmenne oppfatningen i gruppa, eller fordi de speiler avvikende oppfatninger som synliggjør variasjonsbredden. Dersom andre lærere i gruppa ikke kommer med avvikende synspunkter eller gir uttrykk for at de er uenige, blir enkeltlæreres vurderinger og erfaringer betraktet som gruppas oppfatning.



som har skrevet ut intervjueteksten etter lydbandopptak, fordi dette reduserer mulighetene for misoppfatninger. Videre er det foretatt to intervjurunder med relativ stor avstand i tid, der en del av spørsmålene er overlappende. Dette har gitt muligheter for å kontrollere om informantene har svart på en konsistent måte, noe som øker reliabiliteten i undersøkelsen.

### 3. Læreres og skoleleders oppfatninger av den teoretiske delen i LæRe-prosjektet

Begrepet "oppfatning" blir i denne undersøkelsen avgrenset til læreres og skoleleders  vurderinger  og  erfaringer . Første del av kapitlet fokuserer på skolelederens rolle, den måten arbeidet med kursmateriellet ble gjennomført på ved den enkelte skole og hvordan gjennomføringen blir vurdert av lærere og skoleledere. I andre del gjøres det rede for hvordan kursmateriellet blir vurdert og hvilke erfaringer lærere og skoleledere har fra arbeidet med dette materiellet.

#### 3.1 Hvordan ble arbeidet med kursmateriellet gjennomført på den enkelte skole, og hvordan blir dette vurdert av lærere og skoleledere?

##### 3.1.1 Rektors rolle i arbeidet med kursmateriellet

Skolene har gjennomført arbeidet med kursmateriellet på ulike måter. Mens arbeidet med kursheftene ble delegert til teamene på skole a, ble det ved de andre skolene (b, c, d og e) gjennomført kollegiale drøftinger som rektor ledet. Skole b og d gjennomførte dessuten drøftinger på teamnivå. I tillegg innser de fleste at det skulle vært brukt mer tid på kursmateriellet. Dette tyder på at lærere og skoleledere er blitt bevisst sider ved kompetanseutviklingsprosessen som de ikke var seg bevisst da LæRe-prosjektet startet. De har med andre ord lært noe av de erfaringene de har gjort, men erfaringene er ulike. Felles for alle skolene er at det praktiske arbeidet med deres egne prosjekter er langt sterkere vektlagt enn arbeidet med det teoretiske stoffet. Årsakene til dette ser imidlertid ut til å være forskjellige. På skole a ser delegeringen av arbeidet med kursmateriellet ut til å være en hovedårsak til at fokus fra første stund ble rettet mot prosjektarbeidet og at det derfor ikke ble avsatt tid til felles drøftinger. Ved de andre skolene ser det ut til at det er tidsfaktoren som primært har påvirket endringen av fokus. Ved disse skolene var det avsatt tid til kollegiale drøftinger og fokus ble endret på et senere tidspunkt. Det ser med andre ord ut til at en *aktiv skoleledelse* som har "tatt tak i" LæRe-prosjektets teoretiske del, har vært nødvendig for at arbeidet med kursmateriellet skulle bli prioritert. *Passivitet hos skoleledelsen* og delegering av ansvaret til teamene, ser ut til å ha bidratt til en sterk nedprioritering av det teoretiske arbeidet.

##### 3.1.2 Hvordan vurderes gjennomføringen av arbeidet med kursmateriellet?

**Rektor på skole a** sier at fellestiden ble brukt til å planlegge skolens prosjekt, til utveksling av erfaringer, til informasjon og til ekstern veiledning. Rektor har delegert arbeidet med det teoretiske stoffet til det enkelte lærerteam og kjenner ikke til hvordan dette arbeidet har foregått. Lærergruppene på denne skolen har ulike vurderinger av denne måten å prioritere arbeidet på.

Lærerne i **gruppe a1** har ikke arbeidet sammen med heftene slik rektor hadde forutsatt, bare individuelt. Lærerne har ikke arbeidet etter en konkret plan, og de opplever at det hele har vært tilfeldig:

*De fleste av oss leste nok igjennom heftene nokså grundig før prosjektsamlingene, slik at vi forberedte oss på forhånd. .... Det daglige arbeidet tar veldig mye av tida..... Det er litt leit fordi ting er så faglig interessante at vi gjerne skulle ha jobba mer med det, men hvis det er ting som må gjøres dagen etter eller noe krever øyeblikkelig handling, så tar det plassen først.*

Privatiseringen av arbeidet med kursmateriellet innebar at det var den enkelte lærer som avgjorde hva det skulle arbeides med og hvor mye tid som skulle settes av til lesing og refleksjon. Vurderingene av dette har nok vært forskjellige, men det er en felles oppfatning i gruppa at det er et problem å få tid til alt det som presser på i skolehverdagen. Når det gjelder deres oppfatning av den måten rektor har tilrettelagt arbeidet med det teoretiske stoffet, virker det som om lærerne er tilbakeholdne med å kritisere rektors passivitet. De fokuserer på tidsknappheten og gir uttrykk for at det meste av arbeidet med heftene har foregått i fritiden. De peker på at skolen har elever med særskilte behov, og at arbeidet med disse elevene også er en tidkrevende prosess. De mener det ville blitt en ekstra belastning dersom de skulle hatt en møterekke på de ulike heftene i kursmateriellet. Det virker som om denne gruppa ikke vurderer det som særlig viktig med kollegiale drøftinger knyttet til dette materiellet.

Vurderingene i **lærergruppe a2** avviker på vesentlige punkter sterkt fra kollegenes (a1) vurderinger:

*Det har utvilsomt vært en feil med dette prosjektet, at vi ikke har tatt seriøst dette med heftene, for det burde vi ha gjort, og gått inn i dette arbeidet sammen. Det hadde jo vært en styrke ikke bare for prosjektet, men også for oss selv og vårt videre arbeid. Så det må vi se i øynene: det var en miss, altså.*

Det ligger under at gruppa mener rektor burde ha vært mer aktiv når det gjelder arbeidet med kursmateriellet og avsatt tid til felles drøftinger i kollegiet, og at de sprikende oppfatningene i kollegiet av hva som er didaktiske og etiske utfordringer i L97, delvis skyldes at dette ikke ble gjort. Det er åpenbart at denne gruppa er opptatt av det *etiske grunnlaget i læreplanen*. Oppmerksomheten om den etiske grunnlagstenkningen er nok sannsynligvis styrket fordi det på skolen oppsto en konflikt av etisk karakter tidlig i skoleåret, som gruppe a2 ble involvert i. Lærere i denne gruppa greide å formulere konkret kritikk mot avgjørelser som var knyttet til elever på skolen, der de opplevde at kolleger var en urimelig part. De støttet elevene ut fra etiske begrunnelser, men samtidig kom de på kollisjonskurs med skolens sosiale normer. Lærerne som hadde formulert kritikken, fikk et syndebukkstempel og fungerte som "lynavedere". Dette bidro nok til at den latente konflikten som i høy grad var knyttet til etiske spørsmål, fortsatt kunne skjules. At dette ble en emosjonell belastning for alle impliserte, er hevet over tvil, men størst ble nok kanskje belastningen for de som hadde formulert kritikken. Gruppa mener at konflikten kanskje kunne vært unngått eller dempet ned, dersom kollegiet hadde arbeidet skikkelig med kursmateriellet og den etiske grunnlagstenkningen som må ligge til grunn for skolens læreplanarbeid, og lagt vekt på felles drøftinger av etiske problemstillinger og dilemmaer.

På **skole b** har rektor vært aktiv og prioritert arbeidet med kursmateriellet, og hele kollegiet har jobbet bevisst med dette på fagøker høsten 96. Videoen ble spesielt godt mottatt på denne skolen. Skolen har arbeidet med det teoretiske stoffet både i plenum og i lærergrupper som var satt sammen på tvers av de etablerte teamene. Rektor mener lærerne har arbeidet med det teoretiske stoffet på en god måte.

**Gruppe b1** mener rektor har lagt forholdene godt til rette når det gjelder arbeidet med det teoretiske stoffet. Arbeidet har vært systematisk tilrettelagt, og rektor har deltatt aktivt i arbeidet på en støttende måte. Men gruppas vurdering er likevel at det teoretiske arbeidet ble noe overfladisk. Diskusjonen i teamene og i plenum har tydeligvis fungert godt, men den tiden som var avsatt til dette arbeidet, ga ikke muligheter for å gå grundig inn i det teoretiske stoffet. Selv om de teoretiske diskusjonene vurderes som nyttige, skulle gruppa ønske det hadde vært mulig å trenge dypere inn i det teoretiske stoffet. Denne vurderingen kan tolkes som en oppfatning av at de kollegiale drøftingene beveget seg på "overflaten", og at de ikke i særlig grad ble relatert til de pedagogiske realitetene på skole b. Her kan det vises til Argyris og Schön (1976) og deres skille mellom "espoused theories" og "theories in use". Den første teoriformen tilsvarer det vi kan kalle skolekunnskap eller forfektede teorier. Dette er kunnskaper som lærere og skoleledere ikke bruker i det daglige arbeidet sitt, men som f. eks. ofte blir brukt i kollegiale samtaler. "Theories in use" er de kunnskapene praktikerne legger vekt på i det daglige arbeidet, og som inngår i deres handlingskompetanse. Disse kunnskapene representerer det som kan kalles læreres "hverdagskunnskaper" eller "bruksteorier". Dette er kunnskaper som i høy grad bygger på erfaringer. Den måten gruppe b1 uttrykker seg på, kan tyde på at den mener bruksteoriene burde vært trukket mer inn i arbeidet med kursmateriellet. En del av læreres og skolelederes bruksteorier vil imidlertid ha karakter av "taus kunnskap" (Se Rolf 1989, Johannessen 1988 og Overland 1992). Denne kunnskapen kjennetegnes ved at det som gjøres, utføres spontant uten at aktørene er i stand til å forklare de teoriene eller de reglene som brukes. Schön (1991) sier: "It seems right to say that our knowing is in our action". Selv om det er mulig å sette ord på mye av denne kunnskapen, vil det imidlertid ikke være mulig for lærere og skoleledere å beskrive i helhet all den kunnskapen som deres atferds- og handlingsreportoar hviler på, men noe av den "tause kunnskapen" er det mulig "å sette ord på" slik at den blir tilgjengelig for analyse og refleksjon, noe gruppe b1 synes å savne i skolens arbeid med kursmateriellet.

**Gruppe b2** vurderer også tilretteleggingen av arbeidet med kursmateriellet på en positiv måte. Bortsett fra en av lærerne, mener også denne gruppa at arbeidet med kursmateriellet og fellesdrøftingene som skole b gjennomførte, har vært veldig bra. Denne læreren sier:

*..... bortsett fra at vi har fått for dårlig tid til å arbeide med prosjektet vårt fordi vi har drevet med disse heftene og drevet med dette fellesarbeidet hele tiden. Så det har vært et kjempeproblem for oss. De øktene vi har sammen i hele kollegiet tar så mye tid at vi sitter liksom og er litt frustrerte over akkurat den biten der.*

Læreren mener det ble brukt for mye tid på heftene fordi det var andre og viktigere oppgaver tida kunne fylles med, nemlig gruppas prosjekt. Hva kan det komme av at denne læreren vurderer gjennomføringen av arbeidet med kursmateriellet på denne måten? Læreren har vært den mest aktive i gruppe b2 når det gjelder gruppas prosjekt, og begynte dette arbeidet ganske umiddelbart etter at LæRe-prosjektet startet. Det ser ut til at prosjektarbeidet allerede da var kommet så mye i fokus at det "skygget for" den teoretiske delen i hovedprosjektet.

**Rektor på skole c** mener det har vært arbeidet med heftene på en bra måte på skolen:

*Jeg synes ikke det var så dumt det vi gjorde, at vi ga oss selv lekser der vi var nødt til å tenke gjennom forskjellige problemstillinger. Og kanskje ville jeg si at vi burde legge enda mer arbeid i det enn vi har gjort. Kanskje kommer vi til å bruke dem senere. For læreplanarbeidet er ikke slutt når LæRe-prosjektet er avsluttet. De kan fungere som arbeidsredskap når vi driver og setter oss inn i læreplanen.*

Lærerne har stilt opp skikkelig i hele LæRe-prosjektet, og rektor er fornøyd med det. Men rektor peker samtidig på at kursmateriellet kanskje kom for mye i bakgrunnen i forhold til det praktiske arbeidet. Denne vurderingen er gruppe c enig i.

**Gruppe c** har kritiske bemerkninger til måten arbeidet med kursmateriellet ble lagt opp på. De mener arbeidet med den teoretiske delen burde vært mer strukturert og avsluttet:

*Vi har aldri blitt skikkelig ferdig med det, og så er det gått for lang tid til neste gang. For det har vært andre ting som gjelder den praktiske delen av LæRe- prosjektet, som er blitt vurdert som viktigere.*

Når det gjelder arbeidet med kursheftene, sier de at kollegiet bestemte fra gang til gang hvilke avsnitt som skulle leses og hvilke problemstillinger som skulle drøftes. Men det var ikke så mange ganger de gjorde det slik, så "den kokte vel litt bort i kålen denne teoridelen", som de selv uttrykker det. De mener for det første at det burde vært laget en plan på skolen slik at arbeidet ikke ble avsporet så mye fra gang til gang. Lærerne gir uttrykk for at det ikke ble nok tid til å arbeide mer med teoridelen, fordi de også ønsket å få gjort alt det praktiske som de syntes var viktig. De har derfor fra første stund hatt mange samtaler og vurderinger rundt helt konkrete forhold som angikk deres eget prosjekt, og de vurderer det slik at arbeidet med kursmateriellet fikk for liten plass.

*Det er ikke sikkert det er noe galt med det, men likevel er det slik at når du først har kastet deg utpå noe, så føler du gjerne at du vil komme til veggens ende.... og da er det liksom noe som henger att på en måte.*

Det er tydelig at denne gruppa sitter igjen med en følelse av at arbeidet med teorien er uavsluttet. Men det er først i ettertid gruppa innser at det skulle ha vært arbeidet mer med kursheftene:

*L1: Gjennomføringa av LæRe-prosjektet har vært interessant, men vi har jobbet lite med heftene i utgangspunktet.*

*Int.: Ja, dere la heftene til side og begynte på det konkrete prosjektet? Og så når dere kommer dit hen at dere skal begynne å skrive rapport og sette ord på det dere har drevet med, da begynner dere å bli bevisst betydningen av disse heftene på en måte?*

*L: Ja, ja, ja*

*L1: Ja, disse heftene skulle gått mer hånd i hånd.*

**Skole d** har arbeidet med to av kursheftene i hele kollegiet, og de har særlig konsentrert seg om den didaktiske og etiske grunnlagstenkingen som bør ligge til grunn for skolens læreplanarbeid. Det ble avsatt fellestid til å arbeide med kursmateriellet, og det ble holdt en kurskveld med ekstern foreleser om etikk.

Både **gruppe d1** og **gruppe d2** er fornøyd med rektors måte å tilrettelegge arbeidet på, og de føler at rektor har stilt opp. **Gruppe d2** sier dette:

L1: Det at vi ble pålagt å lese "Læreplanen som arbeidsgrunnlag", synes jeg var positivt, fordi du må bli tvunget til å få øynene opp for hva som kan være interessant i et slikt hefte. Og oppfølgingen av Per Arneberg var veldig positiv og matnyttig. Det var fint at rektor fikk ham til skolen.

L2: Ja, vi har jo vår veileder på skolen vi da, hele tiden. Rektor er jo veldig flink og konstruktiv. Rektor er en inspirator som du kan gå til når du trenger hjelp. Rektor er en pedagogisk leder.

L2: Vi har jo startet i en fornuftig ende synes jeg når det gjelder arbeidet med den nye læreplanen, og det er jo veldig mye ut fra heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag". Vi har valgt å fordype oss i retningslinjene og prinsippene før vi hiver oss på hvert enkelt fag. Mange har nok satt seg ned med hvert sitt fag og begynt der. Men vi har tatt grunnlaget først.

Lærerne setter tydeligvis pris på at skolen har en rektor som har gått inn i rollen som pedagogisk leder. Disse lærerne mener også det var riktig at skolen konsentrerte seg om den didaktiske og etiske grunnlagstenkningen før de begynte å arbeide med læreplanens fagplandel.

På **skole e** har **rektor** ledet arbeidet med kursmateriellet og har vært svært engasjert og aktiv. **Gruppe e1** vurderer tilretteleggelsen og rektors interesse som avgjørende for gjennomføringen, og sier:

L: Det er klart det, at hadde ikke rektor staket opp alt dette her, så hadde det ikke blitt gjennomført slik. Det må vi vel kunne si?

L1: Ja, absolutt.

L2: Og at det går an å komme sammen og diskutere, innenfor skoledagen. Det er en forutsetning at timene våre ikke blir lagt opp slik at vi ikke greier å samarbeide. Da blir det jo helt umulig. Så han må jo ha interesse for det, rektor og....

I: Men dere har hatt en interessert rektor?

L2: Ja, absolutt!

L3: Ja, rektor var med på dette her.

L1: Ja, han er jo kjempeengasjert. Det er jo ikke noe problem.

Grappa verdsetter rektors engasjement og understreker den viktige rollen rektor har hatt som initiativtaker og planlegger. Dette bygger opp under det som allerede er påpekt (jf. 3.1.1) når det gjelder betydningen av en aktiv rektorrolle i Lære-prosjektet.

Evalueringen viser at etter hvert som lærergruppene går inn i prosessen med sitt eget prosjekt, endres fokus fra konsentrasjon om teori til konsentrasjon om det praktisk problemløsende arbeidet. Hvorfor arbeidet med kursmateriellet "glipper" når det praktiske arbeidet starter, er det ikke grunnlag for å si noe sikkert om. Men en mulig forklaring kan være at tidsfaktoren spiller avgjørende inn (jf. 6.1). Mangelen på tid ser ut til å føre til at begge deler ikke kan prioriteres, og da velger gruppene å konsentrere innsatsen om den delen av LæRe-prosjektet som involverer elevene. Læreres tenkning er i høy grad knyttet til elevene og praksisfeltet, og det er også i forhold til den praktiske delen i LæRe-prosjektet at prosjektledelsen tydeligst har gitt uttrykk for forventninger i form av mal og tidsfrist for prosjektrapport og forventninger om at gruppene på siste samling i LæRe-prosjektet skal presentere sitt arbeid og bidra til erfaringsdeling. Flere av prosjektrapportene viser imidlertid at gruppene har arbeidet med teori som er relevant for deres eget prosjekt, men som ikke nødvendigvis er hentet fra kursmateriellet. Det ser med andre ord ut til at den teorien det arbeides med i denne fasen i LæRe-prosjektet, er teori som vurderes som relevant i forhold til de pedagogiske problemene gruppene arbeider med å få "løst".

Evalueringen viser også at arbeidet med kurmateriellet i liten grad ble relatert til bruksteoriene og de pedagogiske realitetene ved den enkelte skole, og at arbeidet derfor ikke bidro til å identifisere didaktiske, etiske, organisatoriske og strukturelle problemer i skolen som gruppene kunne arbeidet med i sine egne prosjekter. Spørsmålet blir så om ekstern veiledning i denne fasen av LæRe-prosjektet kunne bidratt til at oppmerksomheten i større grad ble rettet mot bruksteoriene og eventuelle endringer av disse (jf. 5.1.1).

### 3.1.3 Sammenfatning

Det ser ut til at en aktiv skoleledelse som er engasjert og leder arbeidet med kursmateriellet på en planmessig og strukturert måte, er en forutsetning for at gjennomføringen av det teoretiske arbeidet skal bli positivt vurdert av lærere. Skolene har i ulik grad prioritert arbeidet med kursmateriellet, og dette har bidratt til at mange lærergrupper vurderer det teoretiske arbeidet som uavsluttet, mens andre vurderer gjennomføringen som overfladisk fordi teoriene ikke ble relatert til bruksteoriene og de pedagogiske realitetene på skolen. De fleste lærere og skoleledere mener det burde vært avsatt mer tid til arbeidet med det teoretiske stoffet. Det er grunnlag for å hevde at arbeidet med kursmateriellet og de teoretiske drøftingene i liten grad har bidratt til at det ble "satt ord på" problemer av didaktisk, etisk, organisatorisk og strukturell karakter ved den enkelte skole, som skolene kunne ha arbeidet med å få "løst" i den praktiske delen av LæRe-prosjektet. Dette kan tyde på at det er nødvendig med ekstern veiledning i arbeidet med kursmateriellet dersom en ønsker at læreres og skolelederes bruksteorier skal komme mer i fokus.

### 3.2 Hvordan vurderes kursmateriellet av lærere og skoleledere, og hvilke erfaringer har de fra arbeidet med dette materialet?

**Rektor på skole a** sier at de arbeidet mest med to hefter: "Læreplanen som arbeidsgrunnlag" og "Skolens arbeid med læreplanen". Det er særlig innholdet i "Læreplanen som arbeidsgrunnlag" gruppene har hatt i "bakhodet" hele tiden, etter rektors oppfatning. Det er ikke noe i disse heftene rektor spesielt vil trekke fram:

*Nei, jeg synes jo at det som er kommet i disse heftene her er solid. Det som er kommet er jo solid hele veien uansett - det er ikke noe spesielt jeg vil trekke fram.*

Rektor har ikke forslag til forbedringspunkter når det gjelder disse heftene. Videoen er det ikke arbeidet med på skole a. Rektor mener videoen ikke var særlig god fordi hensikten med den var litt vanskelig å få tak på. Selv om den egnet seg som diskusjonsgrunnlag, var ikke eksemplene relevante for dem. I ettertid er rektor imidlertid usikker på om denne vurderingen var holdbar, og at skolen kanskje burde tatt videoen mer på alvor og avsatt fellestid til å arbeide med den.

**Gruppe a1** bekrefter rektors oppfatning av at det særlig er de to heftene om læreplanarbeid som har fått oppmerksomhet. I tillegg er det heftet "Prosjektarbeid som læringsform" som er lest. En av lærerne sier:

*Jeg synes jo det er skrevet ganske greit om forholdsvis vanskelig stoff. Språket er ingen hindring, det går egentlig rett hjem. Det er utrolig lettfattelig i de formuleringene der. Det er en honnør til de som har skrevet heftene.*

Lærerne kunne tenke seg å arbeide mer med det de finner faglig interessant, men tiden strekker ikke til. Deres måte å prioritere på er med andre ord ikke et uttrykk for manglende interesse for teori, men snarere et uttrykk for en skolehverdag der oppgaver som kan skyves på lett kan bli utsatt, eller arbeidet med på en mer eller mindre usystematisk måte. Følgende hjertesukk uttrykker dette:

*Ja, for jeg har egentlig ganske mange faglige interesser som jeg bevisst må skyve unna, fordi jeg vet at dette må gjøres først. Men det er synd at det er slik. For vi ville hatt mer utbytte hvis vi hadde kunnet jobbe litt mer med det teoretiske stoffet i heftene.*

Gruppen bekrefter det rektor allerede har sagt om videoen. Det ble arbeidet med den på den ene samlingen i LæRe-prosjektet, men det er ikke arbeidet med den senere. Det går fram av det som sies at lærerne syntes de kjente seg igjen i de eksemplene som ble vist, og de så hva som var riktig eller galt, men videoen virket konstruert og var veldig svart-hvit. Likevel hadde de hatt en skikkelig diskusjon i gruppa om gymnastikkundervisningen: Hva er gymnastikk, hva skal elevene lære i dette faget? Videoen fungerte i dette tilfelle som en igangsetter av en pedagogisk samtale der gymnastikkfaget ble tatt opp til drøfting.

Gruppe **a2** kommer inn på hvor viktig teorien i LæRe-prosjektet har vært for bevisstgjøringen og læringen. Deres oppfatning er at heftene er gode og enkle å sette seg inn i, og at de er gode "refleksjonsinstrumenter". De anbefaler andre å arbeide med kursheftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag" og den generelle delen av L97. De mener at der finnes den viktigste grunnlagstenkingen som lærere og skoleledere i første omgang må prøve å få tak i.

**Rektor på skole b** anbefaler andre skoler å arbeide med den pedagogiske plattformen, og i den sammenheng anbefales heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag". Det er dette heftet skolen har arbeidet

mest med. Begrunnelsen for at dette heftet spesielt ble valgt, var at det tok opp problemstillinger knyttet til skolens verdigrunnlag. Rektor mener det er fint at avsnittene avsluttes med konkrete spørsmål, fordi det har gjort det lettere å få igang de kollegiale drøftingene. Videoen ble spesielt godt mottatt på denne skolen. Rektor mener videoen var veldig god fordi den ga et godt utgangspunkt for diskusjon, selv om framstillingen var satt på spissen. Det var temaet "matematikk-undervisning" de fant mest interessant i denne videoen.

**Gruppe b1** har jobbet en god del med heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag", og de gir uttrykk for at det dette heftet tar opp, er viktig. Når det gjelder forbedringer mener de teorien burde vært knyttet til noen flere praktiske eksempler:

*Jeg synes det er veldig interessant å lese teori, men det blir litt vanskelig å huske når det ikke er noen praktiske eksempler. Ellers så tror jeg de som har vært med på LæRe-prosjektet vil få mer ut av de heftene enn resten av kollegiet, for vi har liksom mer kommet inn i tankebanen. For de andre kan det lett bli sånn prat. De kan tenke at dette vet jeg fra før, dette har jeg hørt og det er jo kjent stoff. Men det er liksom lettere for oss å gjøre noe med det i tankene fordi vi jobber mer konkret med det.*

Gruppen synes videoen var veldig relevant og mener den var fin som utgangspunkt for en diskusjon. De synes det var mer inspirerende å snakke sammen om det de så på videoen enn om det de hadde lest i heftene, fordi videoen tok dem med inn i konkrete situasjoner i klasserommet. Gruppen tror at det å bruke tid nå, vil føre til at de får det enklere på sikt. Som en av lærerne sier: "Jeg tror vi sånn sett på en måte vil få en *belønning*".

På bakgrunn av det denne gruppen sier, ser det ut til at det kan ha vært mindre motivasjon til å arbeide med kursmaterialet i den delen av kollegiet som ikke deltok i LæRe-prosjektet, enn i den delen som var med. En mulig forklaring kan være at det var flere av de som deltok i hovedprosjektet som så en pedagogisk hensikt med dette arbeidet, mens dette ikke var like klart for en del av de lærerne som ikke var med i prosjektet, og som primært deltok i det teoretiske arbeidet fordi rektor hadde bestemt det. Gruppe b1 mener det ville vært mer motiverende for disse lærerne dersom de hadde deltatt i LæRe-prosjektet, eller hadde arbeidet på samme måte som dem selv, med teori og problemorientert arbeid.

**Gruppe b2** vurderer kursmaterialet som et hjelpemiddel som kan hjelpe skolen til å komme fram til et felles pedagogisk "ståsted". Gruppen mener skolen må ha en pedagogisk plattform å arbeide ut fra, og den kan en komme fram til gjennom kollegiale drøftinger. Det forventes at det er ledelsens ansvar å finne ut hva som er viktig å drøfte i fellesskap for å unngå at virksomheten blir privatisert. Gruppen ønsker en aktiv lederrolle.

**Rektor på skole c** sier at skolen har arbeidet mest med heftene "Læreplanen som arbeidsgrunnlag" og "Skolens arbeid med læreplanen" Begrunnelsen for dette var rett og slett at de ønsket å komme i gang. Heftene var et hjelpereidskap for å komme i gang med selve prosjektet, og dessuten var det forventet at deltakerne i LæRe-prosjektet skulle arbeide med det teoretiske stoffet i heftene: "Så vi gikk ut fra at dette kunne være nyttig for oss". Både forventningene fra prosjektledelsen og skolens egne forventninger, har tydeligvis virket inn på motivasjonen. Rektors vurdering av heftene er positiv, og rektor mener at heftene bidro til å klargjøre betydningen av læreplanens generelle del:

*Vi hadde gått gjennom høringsutkastet til den generelle delen og diskutert den, men jeg har følt litt på at lærerne har vært meget kritiske til å diskutere den generelle delen i læreplanen etterpå. Jeg har sett det som viktig å se på den generelle delen hele tiden, men det har vært litt vanskelig å få lærerne til å forstå det. Så fikk vi heftene som jeg synes var til utrolig god hjelp, og jeg føler nå at lærerne med mye større lyst har tatt fatt i den delen som jeg trodde var vanskelig da.*

Det ser ut til at læreplanteorien i de to første heftene har fungert som et "bakteppe" som har fått lærerne til å se betydningen av læreplanens generelle del. Rektor råder andre til å bruke heftene: "De er en viktig del av arbeidet med den nye læreplanen".

I **gruppe c** har en av lærerne hatt stort utbytte av å arbeide med heftet om individuelle opplæringsplaner. Boka (Nordahl og Overland 1992) ble lest etterpå. Læreren hadde en elev med særskilte behov i klassen og følte at dette heftet var det mest relevante fordi teorien var knyttet til inkluderings-problematikken og det problemområdet denne læreren var mest opptatt av. Dette er et eksempel på at det kanskje er den teorien som kan hjelpe lærere til å "løse" pedagogiske problemer i egen klasse, som blir mest verdsatt av lærere. Lærerne på denne skolen synes at det teoretiske stoffet var tungt å sette seg inn i, og at teorien ble mer forståelig når de samtidig kunne diskutere relevante problemstillinger sammen i kollegiet. Gjennom diskusjonen lærte de noe om hverandre, om holdninger og dilemmaer som den enkelte hadde erfaring med. Gruppen mener arbeidet har vært preget av at det ikke er så store brytninger i kollegiet fordi kollegiet er

ganske samlet. Det kan oppfattes slik at diskusjonene i mindre grad har hatt karakter av perspektivmøter, og at kollegiet har vært enig om det meste.

Videoen er det ikke arbeidet med på skolen utenom det som ble gjort på en av samlingene i hovedprosjektet. Rektor sier at de som arbeider med de minste, førskolelærerne i kollegiet, fikk en del aha-opplevelser når de så på videoen. Derfor synes rektor at videoen er viktig, selv om skolen ikke har arbeidet med den senere. Grappa sier dette om videoen:

*Ja, det var jo noe som folk engasjerte seg i. Det var liksom noe konkret. Istedet for å lese et kapittel i et sånt hefte. Så ble folk engasjerte på en annen måte.*

Deres oppfatning av at videoen engasjerte og bidro til en *pedagogisk samtale*, samsvarer godt med det rektor og lærere mente på skole b. Grappa peker på det positive i at *den erfaringsbaserte kunnskapen* ble verdsatt i LæRe-prosjektet, og at det er skrevet om erfaringskunnskap i heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag":

*L2: Jeg synes det har vært fryktelig positivt at de har understreket dette med "den erfarte kunnskapen", altså at det lærere erfarer gjennom sin praksis, har en verdi. For det synes jeg ikke er kommet så godt fram før. Så det er liksom noe nytt, og noe som er kjærkomment for lærere som har drevet på en del år, at det vurderes å ha verdi det lærere erfarer gjennom praksis.*

*L1: Ja, den diskusjonen i kollegiet er nyttig altså. Å sette ord på det folk går og tenker på, som alle tror og alle vet, men som det er godt å kunne prate om som kollegium. Og mye av det som ble tatt opp, fant vi som er ferske ut, i grunnen var fint å kunne diskutere med erfarne lærere. Det ligger et potensiale der. Og for de erfarne lærerne da som fant ut at de var noe verdt de også (latter). Ja, at erfaring er verdifullt liksom.*

*L2: Jeg visste det jo fra før, men jeg syntes det var så herlig å se det på trykk.*

*L1: Ja, det står på trykk og det kommer fram, ikke sant. Og det er som du sier at man får satt litt på plass hvor de andre står hen. Og i et kollegium hvor noen er ferske og noen har gått der i mange år, er det greit å sette ord på slike ting. Så det er ypperlig å bruke heftene slik. Å benytte teorien som diskusjonsmateriale i kollegiet, for å snakke om ting som angår oss i hverdagen. Det dreier seg ikke bare om å lese teori, men å få det ned på det praktiske planet i den arbeidssituasjonen vi befinner oss. Og å sette ord på ting som du går rundt og vet, men som du kanskje ikke har helt klart for deg likevel. Altså, du går rundt og føler på det, men det er en fin anledning til å prate om det, kan du si.*

Her kommer det fram at samspillet mellom nyutdannede og erfarne lærere vurderes som viktig, og at det har stor betydning for begge parter å bli verdsatt av kolleger. I den pedagogiske samtalen er det en utfordring å få teorien knyttet til den hverdagen de selv befinner seg i. Videre poengteres betydningen av å sette ord på det lærere vet, men som de likevel ikke har helt klart for seg. Altså betydningen av å bli bevisst hvordan en selv tenker. Det som påpekes her er hvor viktig det er for lærere at de får muligheten til å sette ord på den *tause kunnskapen* som ligger til grunn for det de gjør når de planlegger og gjennomfører undervisningen (jf. 3.1.2). Grappa deler rektors oppfatning av at arbeidet med kursmateriellet kanskje stoppet opp for tidlig. Hovedmotivasjonen for å delta i LæRe-prosjektet var å kunne arbeide med å utvikle skolens praksis i et konkret fag, og dette ble nok styrende for hvordan arbeidet med den teoretiske delen av LæRe-prosjektet ble gjennomført på skole c.

**Skole d** har arbeidet mest med heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag". **Rektor** sier at dette kommer av at skolen var opptatt av å gå gjennom skolens verdigrunnlag og få inn en del læreplanforståelse i lærerkollegiet. Rektor vurderer dette heftet som bra, men mener det kanskje kunne vært enda mer praktisk når det gjelder skolens verdigrunnlag. Rektor mener at LæRe-prosjektet ikke har hatt så stor betydning for lærere på skole d som ikke deltok i dette, men vurderer det slik at hele kollegiet hadde stor nytte av å arbeide med heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag": "Det var mange i kollegiet som syntes det var veldig nyttig og veldig allright, og det hadde vi en fin samtale på". Rektor mener kursheftene er lettfattelige og greie å lese, og at de kan være en veldig god hjelp for å få en rask oppdatering.

Når det gjelder videoen, peker rektor på at lærere har lett for å bli mer opptatt av hvordan en snakker og hvordan tingene gjøres, enn å gå inn i det essensielle: Hva er det egentlig som skjer her? Det burde kanskje vært mer poengtert i videoinstruksjonen.

**Gruppe d1** gir uttrykk for *skyldfølelse*. De føler seg ille berørt over at forventningen fra prosjektledelsen i LæRe-prosjektet om at gruppene og skolene skulle arbeide grundig med den teoretiske delen, ikke er innfridd. De har dårlig samvittighet for at det ikke er arbeidet mer med kursmaterialet, men de peker samtidig på at rammebetingelsene har vært en hindring for å få til det.

*Så vi har ikke noe imot å ha skikkelig teoriarbeid på det vi gjør. Men det stopper seg sjøl i forhold til rammebetingelsene. Nå er ikke dette noen alminnelig lærerklage, men det er en beskrivelse av hvordan virkeligheten er.*

Grappa mener det har vært liten læring i forhold til kursheftene, og at det burde ha vært større bevisstgjøring i forhold til det teoretiske stoffet enn det som ble resultatet av arbeidet med det. Grappa understreker imidlertid at skolens praksis har en god teoretisk forankring og at interessen for å delta i LæRe-prosjektet har vært stor. Dette skyldes nok delvis et sterkt ønske fra rektor om skolen skulle delta i prosjektet og at det ble avsatt fellestid til å arbeide med det. Lærerne er fornøyd med rektor, og de føler at rektor har stilt opp hele veien.

Hva kan det komme av at lærerne i denne grappa så klart gir uttrykk for at de har skyldfølelse for at de ikke har arbeidet mer med det teoretiske stoffet i heftene? Selv om rammebetingelsene har satt klare grenser for omfanget av arbeidet med teorien, føler disse lærerne seg ille berørt. Det er liten tvil om at de har følt en moralsk forpliktelse til å arbeide skikkelig med det teoretiske stoffet. Når de opplever at de ikke greier å innfri forventningene til dette arbeidet, kommer skyldfølelsen. Hargreaves (1996) peker på at skyldfølelse har en sentral plass i læreres tilværelse, og at denne følelsen i moderate mengder kan være en spore til motivasjon, fornyelse og forbedring. Davies (1989) kaller dette for "persekutorisk skyldfølelse" som henger sammen med sterke eksterne krav og forventninger til resultater. Dersom skyldfølelsen opptrer sammen med en overveldende følelse av frustrasjon og angst, kan den imidlertid bli demotiverende og lammende. I slike tilfeller blir skyldfølelsen "depressiv". Lærergroupe d1 opplever nok skyldfølelsen i moderat grad og har greid å beholde motivasjonen. Denne grappa ser med andre ord ut til å ha taklet skyldfølelsen på en hensiktsmessig måte. Det er imidlertid all grunn til å ta læreres skyldfølelse med i betraktning i kompetanseutviklingstiltak. Dersom ytre krav og forventninger til lærere blir urimelig høye, kan skyldfølelse og frustrasjon ødelegge mulighetene for læring og utvikling.

**Gruppe d2** sier følgende:

*Og så er det mangel på tid, og deretter engasjement til å fordype seg i heftene. Du har mer lyst på det praktiske og setter deg inn i den teoretiske biten som er rettet mot det du har valgt. Er det ikke det da? Vi må være realistiske og si at vi har klart å fordype oss i ett av fire hefter, det har vi gjort på en rimelig bra måte. Og når vi vet at vi er ganske skolerte på de to andre, så sitter vi igjen med ett hefte som vi ikke har jobbet så mye med, men totalt sett i forhold til alt som kjemper om oppmerksomheten vår, så synes jeg vi har gjort en relativt god jobb. Det er faktisk ganske mye mer enn dette som preger hverdagen vår. Og som kjemper om tida altså.*

Denne grappa har ikke dårlig samvittighet for det de ikke har greid å gjøre, fordi de mener de har gjort så mye som det er rimelig å forvente i forhold til de rammebetingelser de har hatt. De har rettet oppmerksomheten mot teori som har vært relevant for deres eget prosjekt og har i tillegg arbeidet grundig med heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag". Det ser ut til at denne grappa har klart å skille bedre mellom rimelige og urimelige forventninger til arbeidet enn det gruppe d1 har greid.

**Rektor på skole e** vurderer kursmaterialet positivt, men har erfart at den teoretiske delen ble for omfattende i forhold til den tiden de hadde satt av til denne delen av LæRe-prosjektet. Denne vurderingen støttes av **gruppe e1**. Grappa mener også at heftene burde vært kortere med færre teoretiske begreper.

### 3.2.1 Sammenfatning

Deltakerne i LæRe-prosjektet har en positiv oppfatning av de heftene som ble utviklet i prosjektet. Særlig nevnes heftet "Læreplanen som arbeidsgrunnlag" som viktig for å få til en bevisstgjøring og en drøfting av den pedagogiske grunnlagstenkingen. Videoen er ikke i samme grad bifalt av flertallet. Bare en skole har brukt videoen på skolen. Det ser ut til at den kan egne seg for å få igang en pedagogisk samtale i kollegiet, men da må instruksjonen omarbeides og bli mer konkret. Gruppene vurderer språket i kursheftene forskjellig. Mens noen vurderer heftene som relativt enkle å forstå, mener andre det motsatte. Dette tyder på at lærere i denne undersøkelsen i ulik grad har begreper som kan hjelpe dem til å få bedre innsikt i læreplanteori. Skyldfølelse som kommer av at lærere ikke føler de har innfridd forventningene til arbeidet med kursmaterialet, gir noen lærere uttrykk for. Skyldfølelse kan hindre læring og utvikling dersom den blir for



sterk, og det er derfor grunn til å ta hensyn til dette i kompetanseutviklingstiltak der LæRe-prosjektets modell blir lagt til grunn.

#### 4. Læreres og skoleleders oppfatninger av den praktiske delen i LæRe-prosjektet

I dette kapittelet blir det gjort rede for læreres og skolelederes oppfatninger av den praktiske delen i modellen for kompetanseutvikling. I første del blir det redegjort for erfaringer lærere og skoleledere har fra det problembaserte arbeidet i deres egne prosjekter. I andre del blir det gjort rede for læreres og skolelederes vurderinger av prosjektarbeidsformen i læreplanarbeid.

##### 4.1 Hvilke erfaringer har lærere og skoleledere fra det problembaserte arbeidet, og hvilke vurderinger gjør de i denne sammenheng?

**Rektor på skole a** legger spesielt vekt på hvor tungt det var å komme igang med skolens prosjekter fordi det var vanskelig å motivere alle lærerne til å engasjere seg i arbeidet:

*Men den utfordringen som lå i det da, det var jo også noe som jeg opplevde veldig sterkt at det var tungt i begynnelsen, fordi en del av lærerne har gått inn som passive tilskuere, i stedet for å gå inn som aktive medspillere i prosjektet. Og det gjorde at vi fikk en veldig sprik i oppfatningen av hva dette dreide seg om. Den eksterne veilederen fikk avslørt dette like før dette holdt på å gå i grøfta. Og det var en slags utfordring som vi lærte veldig mye av da. Det som har betydd veldig mye for meg som rektor i dette prosjektet, er å oppleve et kollegium som til tross for en del kneiker, gikk fullt og helt inn for et totalt samarbeid for å nå en felles målsetting. .... Vi har hatt det veldig moro under marsjen her nå.*

Det ser ut til at motivasjonen økte når prosjektarbeidet først kom igang, og det har tydeligvis betydd mye for rektor at lærerne greide å samarbeide på en god måte, til tross for de problemene som oppsto i starten av prosjektperioden.

**Gruppe a1** kommer også inn på den problematiske starten i skolens prosjektarbeid, og de støtter rektors vurdering av at alle ikke var like motiverte og tente i utgangspunktet. Gruppen mener likevel det var positivt at hele skolen deltok, selv om det førte til stort tidsbruk i planleggingsfasen. En av de lærerne som var lite motivert i utgangspunktet, sier dette om årsakene til den dårlige motivasjonen:

*Og det var ikke det at vi ikke var interessert i etterutdanningstilbudet, men det at vi visste at det ville ta veldig mye tid, at vi ikke fikk noe ekstra tid og ikke noen form for godtgjøring eller.....”*

En annen sier:

*Men uansett skal vi jo alle sammen inn i det nye, så da kunne vi like gjerne være med på det nå, og så få mest mulig kunnskaper. Men det var dette med tid.*

Disse to lærernes fokus er noe forskjellig. Mens den første er opptatt av de dårlige rammebetingelsene, er den andre mer opptatt av at arbeidet kan gi en gevinst på et senere tidspunkt, og at læreplanarbeidet er noe en må ta tak i, til tross for knapphet på tid. Disse lærerne sier noe om hva som skal til for å motivere lærere til å prøve noe nytt og tidkrevende i en stresset hverdag: Lærere må oppleve at det i rimelig grad er avsatt tid til det nye, og de må ha tro på at det gir en gevinst i form av økt kompetanse. Når gruppa blir spurt om det er noen råd de kan gi til andre, fokuserer lærerne på det de opplever som en spesiell problematikk på skolen. De går ikke nærmere inn på hva problemet består i, men gir klart uttrykk for at de sliter veldig med denne problematikken. Noe av det som ligger under, synes å være at det er en latent konflikt på skolen og at denne konflikten sliter på personalet, men de kommer ikke direkte inn på hva konflikten består i. Kan det komme av at de opplever denne konflikten som noe unaturlig, noe som ikke bør forekomme på en skole, og at de derfor er opptatt av å beskytte skolens “fasade”? Eller mener de at konflikten bør behandles på en konfidensiell måte og at de derfor ikke ønsker å si noe mer om den. Begge forklaringene er mulige. De mener at andre skoler sikkert har andre problemer, og at utgangspunktet for arbeidet med læreplanen derfor vil variere fra skole til skole:

*L1: Men sånn generelt vil jeg jo si at til tross for det vi har sagt om tid og alt sånt noe, så må man bare kaste seg i det altså..... du kan jo ikke på en måte forvente at det skjer uten litt blod, svette og tårer.*

*L2: Og så synes jeg vel også når det gjelder den enkelte skole da, at det er viktig å ta utgangspunkt i det arbeidet som er gjort før. For veldig mange skoler har jo en måte å arbeide på som stemmer bra med den nye læreplanen, og har praktisert dette allerede, sånn i forkant. Vi lærere har eksperimentert litt med undervisningsform og metodikk.*

Disse lærerne anbefaler andre å bygge på den praksis som allerede er der, og samtidig tore å prøve noe nytt. Prosessen vil bli slitsom, og en må regne med litt "blod og tårer". Her kan det være på sin plass å stoppe opp litt og prøve å forstå den dypere meningen i de to utsagnene. Utsagnene gir uttrykk for at arbeidet med pedagogiske utfordringer i læreplanen innebærer usikkerhet og utrygghet, og at det kreves et visst mot. Hvilket perspektiv kan ligge til grunn for det som her blir sagt? Det er ikke urimelig å anta at det er et harmoniperspektiv. Fram til nå er det dette perspektivet som har ligget til grunn for læreplanarbeidet i skolen (Finlayson & Quirk 1979). Denne tenkningen går ut på at når aktørene har god kjennskap til det som står i læreplanen, vil alle arbeide for å nå planens målsettinger. Dette perspektivet tar ikke hensyn til at læreplanen er et tolkningsdokument som er en forenkling av skolevirkeligheten. Harmonitenkningen innebærer en tro på at kommunikasjonsprosessen er preget av felles forståelse der mottakeren umiddelbart forstår hva avsenderen mener. En har med andre ord den oppfatningen at begrepene har det samme meningsinnhold for alle som deltar i samtalen, og at forståelsesgrunnlaget er det samme ( se 5.4.1 ). Dersom det er harmoniperspektivet som preger skolekulturen på skole c, vil faglig uenighet og kritikk lett kunne tolkes som personmotsetninger, som igjen kan føre til en "krig" mellom de impliserte parter med muligheter for "blod og tårer". I et konfliktperspektiv derimot vil faglig uenighet og kritikk lettere oppfattes som noe naturlig som gir mulighet for læring og utvikling. I dette perspektivet vil det personlige i konflikten dempes ned, og det er ingen grunn til å ta for gitt at det skal bli "blod og tårer".

Gruppen peker på at den enkelte lærers praksis endres og utvikles hele tiden og at noen kanskje allerede har begynt å arbeide mot noen av de nye målene i L97. Gruppen mener at skolens praksis slik den er, må være utgangspunktet for læreplanarbeidet. Dette perspektivet finner støtte hos blant annet Werner (1991) som hevder at det er en bedre strategi å utvikle skolene innenfra enn å reformere skolene utenfra. Han mener at sentralstyrt implementering av læreplanen har mindre betydning enn at det finnes grupper av lærere som " finner fram til og drøfter hvordan de skal oppnå bedre innsikt i organisering av undervisningen, og som handler ut fra strukturen ved sine egne skoler". Lærergupper som selv bestemmer seg for å arbeide bevisst, målrettet og reflektert med faglige problemer i læreplanen, kan altså være en "kraft" som fører til endring og utvikling. Som det tidligere er gjort rede for (1.3.3), er det karakteristiske for denne type aktivitet at den har handlingens karakter, og at de som handler har handlingskompetanse.

Erfaringene til **gruppe a2** er sammensatte. De fikk for liten tid til å planlegge sitt prosjekt og føler at gjennomføringen ble preget av det:

*Altså, dette har jo vært et "hal og dra" og "take and give" fra ende til annen på grunn av de store faglige uenighetene her. Det skal jo ikke stikkes under en stol at det har ødelagt mye av begeistringen og samarbeidsgnisten og alt dette der. Hadde vi visst at den ene klassen skulle trekke seg ut, så hadde vi nok satset på å være med i den andre gruppas prosjekt. Nå ble vi liksom dyttet ut i det og måtte bestemme oss for et eller annet. Det ble jo ikke akkurat noen god situasjon for oss heller da. Og det som har vært kjempevanskelig med dette her, det er jo at vi ikke har taklet de faglige uenighetene på en skikkelig måte. Nå er det også en personkonflikt, og det synes vi ingen har greid å rydde opp i på en skikkelig måte.*

Lærerne i denne gruppa vurderer ikke prosessen som særlig motiverende. De opplevde at deres eget team ble splittet og at de etter hvert ble overlatt til seg selv. Den faglige konflikten ser ut til å ha gått over til en personkonflikt som ingen greide å få løst. Dette har nok bidratt til at denne gruppa fikk problemer i planleggingen og gjennomføringen av sitt prosjekt. Gruppen sier videre at det ble bestemt at det skulle lages en felles prosjektrapport for begge gruppene på skole a. Gruppen erfarte imidlertid at deres bidrag til prosjektrapporten, som var kritisk til en del av det som hadde skjedd i prosessen, ble endret på, og de trakk seg etter hvert fra rapportskrivningen.

På **skole b** har **rektor** fulgt godt med i arbeidet, spesielt i arbeidet i lærergruppe b1. Rektor har positive erfaringer fra prosjektarbeidet:

*Det er veldig spennende. Det har vært interessant å følge prosessen i gruppa. Gruppas tenkning forandret seg gjennom de innledende diskusjonene om lek: fra at enkeltlærere var sterkt bekymret over at leken ville gå på bekostning av kunnskapsinnlæringen til det at gruppa bestemte seg for å prøve ut frileken på en systematisk måte. Og det er klart at prosjektet, slik det ble lagt opp, praktisk gjennom bestemte prosjektuker*

*og det opplegget som ble lagt, har vært svært lærerikt for lærerne. Og vi må huske på at i denne runden er det like mye et lærerprosjekt som et elevprosjekt. Og det er viktig altså at her har folk fått jobbe gjennom en prosjektperiode med dette perspektivet: læring-lek-læring. Det er lagt stor vekt på systematisk evaluering i dette prosjektet.*

Rektor mener lærerne har arbeidet veldig mye med prosjektet, langt mer enn rektor hadde forventet. Det synes rektor er bra, og tolker dette som et uttrykk for at det har vært interessant. Gruppene har vært samlet hver uke og drøftet og reflektert over erfaringer som ble gjort underveis. Erfaringsinnsamlinga har vært viktig i denne prosessen, og den har bidratt til at det er blitt en helhet i det de har gjort. Etter rektors oppfatning har denne prosessen ført til utvikling av erfaringskunnskap. Rektors erfaringer med prosessen i prosjektarbeidet er meget gode.

Flere ting har hatt betydning. Men særlig dette med at det har vært et strukturert opplegg som har ivaretatt en del metoder og gjerne nye metoder som skal utprøves i forhold til L97. Og gjennom det materiellet som har vært i LæRe-prosjektet, så vet jeg at det har vært godt ivaretatt, og det har hjulpet meg som rektor til å ivareta noe som vi likevel måtte ha gjort. Og på en enda mer systematisk og konkret måte, tror jeg vi kan si. For det har vært godt tilrettelagt, og det har vært nyttig for oss i den tredjedelen av kollegiet som har deltatt. Og vi har jo vært på disse samlingene sammen, og det er viktig at det er mange som er med på det sammen. Arbeidsformen har hatt stor betydning for bevisstgjøringen hos de som har vært med på LæRe-prosjektet på skolen.

Betydningen av et strukturert opplegg og av det konkrete kursmateriellet verdsettes av denne rektoren. Tilretteleggelsen av LæRe-prosjektet og det at flere i kollegiet er med på det samme, blir vurdert positivt.

*Og dette var konkret jobbing i forhold til et helt år, og da er det klart at vi involverer kollegiet på en helt annen måte i det. Nei, jeg synes det var veldig bra.*

Rektor fokuserer også på arbeidsformen i læreprosjektet og på den bevisstgjøringen som tydeligvis har funnet sted i gruppa som har deltatt i LæRe-prosjektet. Rektor vurderer det slik at tilbakemeldingene fra lærerne har vært entydig positive til LæRe-prosjektet. Samlingene ga deltakerne muligheter for noen konsentrerte møtepunkter der de kunne konsentrere seg om arbeidet med L97.

**Gruppe b1** mener at det er det problembaserte arbeidet med de pedagogiske utfordringene i L97 som har hatt størst betydning i LæRe-prosjektet:

Det er vel det praktiske prosjektet som vi har gjennomført som har hatt størst betydning, og det samarbeidet som vi har hatt. Spesielt det å reflektere over praksis gjorde vi grundig den uka vi var ute i skogen og hadde temaopplegg der. Og det at vi har skrevet rapport har vel også gjort at vi er blitt mer bevisste når vi går inn i lignende arbeid senere.

Arbeidet med problemstillingen mener de var en svært viktig periode. De hadde vært usikre i begynnelsen og underveis også, men fordi planleggingen hadde vært grundig, erfarte de at gjennomføringen gikk bra. I ettertid innser de at problemfeltet de arbeidet med, burde vært innsnevret en del.

**Gruppe b2** vurderer også arbeidet med problemstillingen i sitt eget prosjekt som tidkrevende og slitsomt, men lærerikt. Dette samsvarer godt med Winter (1984) som påpeker at problemformuleringsfasen er en fase som det ikke lønner seg å hoppe over, selv om det erfaringsmessig har vist seg at det ofte oppleves som vanskelig å formulere problemstillinger. Gruppa peker videre på betydningen av et visst press for å komme igang:

*Det er noe med det at når du deltar i et prosjekt så er du nødt til å gå inn i det som er nytt og gjøre noe med det. Og det gjør vel at vi har fått en litt raskere start på prosjektarbeid enn hva vi ellers ville fått hvis vi ikke hadde vært nødt da.*

Betydningen av et eksternt press i retning av endring er beskrevet av Lortie (1987), som mener et slikt press ofte er nødvendig for å motvirke presset i retning av stabilitet som ofte kommer innenfra i et personale. Gruppa mener at deltakelsen i LæRe-prosjektet har betydd at tidsbruken ble prioritert på en annen måte enn den ellers ville blitt:

..... Vi hadde nok ikke brukt så mye tid på IT-satsing og IT-jobbing med elever på skolen her hvis vi ikke hadde hatt dette LæRe-prosjektet. Da tror jeg nok det hadde ligget litt lenger fram.

Dette viser at det i den travle hverdagen er lett å utsette nye arbeidsoppgaver som en vet vil legge beslag på mye tid og krefter. Gruppen synes videre det har vært fint å ha noen tidsfrister å forholde seg til:

*Det som er litt gunstig, uansett hva en jobber med, det er at en har en del tidsfrister. Og det er viktig for oss lærere å ha slike frister, for da må en bare prøve å bli ferdig. Det synes jeg har vært fint med dette prosjektet.*

Det å delta i et prosjekt med tydelige krav og forventninger til deltakerne, ser med andre ord ut til å ha hjulpet denne gruppa til å komme igang og å prioritere det arbeidet de har startet på. Gruppen mener det ble for liten tid til felles planlegging og diskusjon i deres eget prosjekt. Mye av fellestiden ble brukt på andre tema, fordi prosjektet først og fremst var relevant for de som deltok i LæRe-prosjektet. De mener det ville vært enklere å prioritere fellestid til den praktiske delen av LæRe-prosjektet, dersom hele skolen hadde deltatt i dette prosjektet.

**Rektor på skole c** sier dette om skolens prosjekt:

*Det konkrete arbeidet med vårt prosjekt har hatt stor betydning for skolen, og det har vært lærerikt for både elever og lærere. Det har vært et lys i hverdagen for å si det slik. Jeg tror det har vært med på å gjøre skoledagen mer spennende for elevene også. ....Det har vært fryktelig spennende. Og jeg må jo si at da jeg satt på Fefor i høst og skulle gjøre dette der, så var det skikkelig artig. Alle lærerne deltok med liv og lyst. Og det som var så fint var at alle var så engasjerte. Så jeg tror vi traff det rette prosjektet rett og slett.*

Etter rektors oppfatning har formulering av problemstilling og utvikling av en felles forståelse i kollegiet når det gjelder prosjektarbeidet, gått greit. Lærerne har fulgt opp det hele på en meget bra måte, og det vokste fram en stor interesse i lærerkollegiet for det de drev på med. Rektor har erfart at deres eget prosjekt tok svært mye tid og krefter og peker på at det etter en prosjektperiode er behov for en pause:

*Det å få lov til å være med på et slik prosjekt som det vi har vært med på, det gir oss et skikkelig puff. Da må vi gjøre det, og da har vi forpliktet oss på det. Men det kunne ha vært lite grann artig, synes jeg, å ha prøvd det igjen. På et annet område. Men ikke nå. Vi kan ikke gå igang med et nytt prosjekt når vi har jobbet så intenst med ett, det må i alle fall være en pause.*

Lærerne på denne skolen er også av samme oppfatning. Selv om de ønsker å arbeide på samme måte senere, kommer det en utladning eller følelse av utmattelse etter en slik prosess. Støtte for denne vurderingen finnes hos Arneberg og Overland (1997) som viser hvordan begrepene "progresjon" og "regresjon" kan brukes for å forstå kontekstens betydning for kompetanseutvikling. Progresjon kan for eksempel være at lærere arbeider med ny teori eller deltar i utviklingsarbeid. Når en slik periode er avsluttet, må det være tid til å stoppe opp for å bearbeide ny og gammel kunnskap slik at lærerne kan se sammenhengen mellom den nye kunnskapen og den kunnskapen de allerede har. Det er dette som kalles regresjon. Dersom en undervurderer behovet for regresjon, og krever at lærere kontinuerlig skal være med på kurs eller utviklingsarbeid, kan det føre til motstand mot det som er nytt. Det er grunnlag for å hevde at det i reformperioder kan bli for liten tid til regresjon dersom en ikke er klar over at dette behovet er en viktig del av læreprosessen. Det kan bli for mange kurs og for mye nytt på en gang, og en for ensidig vektlegging av progresjon. Dette vil i såfall ikke gavne kompetanseutviklingen i skolen.

På samme måte som rektor, mener lærerne i gruppe c at det har vært spennende å delta i LæRe-prosjektet, men de legger vekt på at den største utfordringen har vært knyttet til det de har gjort i praksis. LæRe-prosjektet har resultert i ekstra innsats og har bidratt til at de har arbeidet med en problematikk som de ellers kanskje ikke ville ha konsentrert seg om. Også denne gruppa peker på betydningen av at deres eget prosjekt har vært prioritert når det gjelder tidsbruk og bruk av krefter, og at det å delta i LæRe-prosjektet har motivert dem til å arbeide med den konkrete pedagogiske utfordringen som de valgte å konsentrere seg om. Men også ved skole c ble arbeidet med det teoretiske stoffet i heftene og videoen skjøvet i bakgrunnen når prosjektet startet. Selv om det hadde vært mange interessante diskusjoner tidlig på høsten, ser det ut til at det praktiske arbeidet raskt overtok arenaen: "Vi leste og diskuterte i høst, men nå driver vi midt ute i prosjektet, liksom". Gruppe c mener at det allerede nå kan fastslås at skolen har greid å fornye formingsfaget som alle var utilfredse med slik det var blitt praktisert i mange år. Dette var ett av de målene skolen hadde ønsket å nå gjennom deltakelsen i LæRe-prosjektet.

**Rektor på skole d** mener det slik at arbeidet med det teoretiske stoffet har hatt større betydning for skolen, enn skolens egne prosjekter:

*Nå har vel ikke LæRe-prosjektet medført noen revolusjon på vår skole, for vi har arbeidet på denne måten i alle fall de siste 7 årene. Så det har ikke medført noe store nyheter. Men det har vært et tilskudd til det arbeidet vi likevel har gjort - i samme ånd. Og som sådan har vi hatt ganske god nytte av heftene. Og et par av heftene har vi brukt i hele lærerkollegiet, og jeg vil kanskje si at dette er det som har hatt størst betydning for oss.*

Rektor mener at bevisst og målrettet arbeid med læreplanen har preget skolen i mange år, men det har likevel hatt betydning å være med i LæRe-prosjektet. Særlig betydning mener rektor at to av kursheftene har hatt for skolen. Men rektors oppfatninger bekreftes ikke av lærergruppene, som mener det er den praktiske delen av prosjektet som har hatt størst betydning for dem. Dette tyder på at den måten skolen har arbeidet med læreplanen på tidlige, likevel ikke har vært så bevisst, målrettet og reflektert som rektor synes å tro.

**Gruppe d1** synes det har vært fint å kunne arbeide med et hverdagsproblem, og at dette arbeidet hjalp dem i hverdagen. Denne gruppa har i sitt prosjekt arbeidet med å få brukt assistentene på en fornuftig måte. Lærerne tror at dersom de ikke hadde blitt med i LæRe-prosjektet, så hadde det bare blitt til at assistentene hadde vært til stede i timene. De tror ikke de uten videre hadde orket å arbeide med dette problemet i tillegg til det daglige strevet med planlegging og undervisning. Som den ene læreren sier: "Da hadde vi kanskje ikke tenkt på det en gang, og assistentene sier ingenting. ....". Gruppa mener med andre ord at det var nødvendig med et press utenfra for å komme i gang med det problembaserte arbeidet.

**Gruppe d2** er heller ikke enige med rektors vurdering av hva som har størst betydning for skolens deltakere i LæRe-prosjektet:

*Ja, det har ihvertfall gitt meg muligheten til å jobbe mer bevisst med den biten av undervisningen som prosjektet er rettet mot, nemlig den daglige fysiske treninga i klassa vår. Det har gitt meg en mulighet til å arbeide mer bevisst og å gå mer inn på det. Hva synes elevene? Hva synes foreldrene om det vi driver med? Og så har vi fått mer tid til å prate sammen vi som har drevet med dette her. Det jeg sitter med av inntrykk fram til nå, er at jeg har hatt større mulighet til å gå inn på det jeg driver med til vanlig.*

Det ser ut til at det arbeidet denne gruppa har utført, har vært mer bevisst, målrettet og reflektert enn det lærerne mener hadde vært mulig dersom de ikke hadde deltatt i LæRe-prosjektet. Det å holde fast på et problemfelt og søke å finne pedagogiske løsninger, og det å gå nærmere inn i et problemfelt som de har arbeidet med i lengre tid, ser ut til å ha hjulpet disse lærerne med dette. Samlingene i LæRe-prosjektet og fellestiden på skolen som ble brukt til drøfting og planlegging, ser ut til å ha hatt betydning for denne gruppas arbeid med sitt eget prosjekt.

**Rektor på skole e** peker også på at prosjektsamlingene var viktige for skolens planlegging:

*Ja, det har vært utrolig viktig med de personalseminarene som vi har kunnet delta i, fordi vi da har kunnet sette oss ned sammen, fått tid sammen til å jobbe med å finne fram til felles forståelse. Det er faktisk ganske nytt at vi har fått tid til å ta våre problemstillinger opp til felles drøftinger og avklare hva hver enkelt av oss har ment.*

Det ser ut til at den problembaserte arbeidsmåten og det å kunne utvikle et felles forståelsesgrunnlag, er noe rektor har savnet i skolehverdagen. Rektor sier at skolens prosjekter tok mye tid, samtidig som de daglige oppgavene skulle gjøres, og rektor opplevde at det var et hardkjør mange ganger.

Lærerne i **gruppe e1** erfarte at deres eget prosjekt bidro til å strukturere det problembaserte arbeidet. Det fikk dem til å bli mer bevisste hva de gjorde, og det var med på å inspirere til innsats: "Det er artig å samarbeide og sette seg ned og diskutere". Men gruppa understreker at det problembaserte arbeidet ikke må legges opp for stort. Det understrekes også hvor viktig det er å få tilbakemelding på det en gjør:

*Jeg synes vi kom veldig bra ut av det. Det var en veldig positiv opplevelse å delta og få tilbakemelding på det vi gjorde. For det fikk vi når Overland var her og snakket med oss. For vi ble jo veldig entusiastiske i forhold*

*til de temaene vi hadde valgt, og vi gledet oss og evaluerte med jevne mellomrom . Jeg synes det var veldig sånn systematisk og bra slik.*

Tilbakemelding og interesse fra prosjektledelsens side, ser ut til å ha motivert lærerne i denne gruppa. Lærerne opplever dette som "veldig positivt", og det kan tyde på at de ikke er vant til å få oppfølging utenfra slik de fikk det i LæRe-prosjektet. Gruppa erfarte at motivasjonen økte i prosjektarbeidet, og lærerne mener at den nære kontakten med kollegene og diskusjonene har vært en viktig årsak til det. **Gruppe e2** mener at arbeidet burde vært mer delt opp i forskjellige ansvarsområder som den enkelte lærer fikk ansvaret for (se 5.3.2).

#### 4.1.1 Sammenfatning

Ytre forventninger, et strukturert opplegg og tilbakemelding og oppfølging utenfra ser ut til å ha hatt stor betydning for den motivasjonen og innsatsen som har preget det problembaserte arbeidet i LæRe-prosjektet. Læreres og skolelederes erfaringer fra dette arbeidet er gode, og det er liten tvil om at det er den praktiske delen av LæRe-prosjektet som har hatt størst betydning for de som har vært med i dette prosjektet. Erfaringene viser at det problembaserte arbeidet har vært motiverende, men det er mye som tyder på at det ikke ville kommet igang uten et ytre press i form av forventninger og krav fra blant annet prosjektledelsens side. Viljen til å arbeide på en problemorientert måte ser ut til å være avhengig av at det er avsatt tid til arbeidet og at lærerne ser en pedagogisk hensikt med det de gjør. Det ser ut til å være behov for en regresjonsperiode når progresjonsfasen med prosjektarbeidet er over, slik at ny og gammel kunnskap kan bearbejdes og integreres. Erfaringene fra det problembaserte arbeidet viser at det kan være svært vanskelig å knytte dette arbeidet til forhold på skolenivå som kan kritiseres, fordi det ikke er selvsagt at slik kritikk vurderes som legitim. Det er også grunnlag for å hevde at enkeltskoler kan ha dårlig beredskap til å behandle slike konflikter på en konstruktiv måte. Faglig uenighet kan derfor lett gå over til å bli personkonflikter. Erfaringene viser at lærere har evne og vilje til å arbeide med læreplanen på en bevisst, målrettet og reflektert måte dersom forholdene blir lagt til rette for det, men at skoleledere kan overvurdere læreres muligheter til å arbeide bevisst, målrettet og reflektert med læreplanen i perioder der dette ikke spesielt blir fokusert og lagt til rette for.

#### **4.2 Hvordan blir prosjektarbeidsformen i læreplanarbeid vurdert av lærere og skoleledere?**

**Rektor på skole a** mener det viktig å kombinere teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap i kompetanseutviklingstiltak for lærere og skoleledere, og rektors vurderinger av prosjektarbeid som arbeidsform for lærere er positive. Arbeidsformen har avdekket uenighet i lærergruppa, og dette mener rektor alle har lært mye av.

**Gruppe a1** er også positive til prosjektarbeidsformen. Men lærernes vurderinger av det som konkret skjedde i gruppas eget prosjekt, viser at deres fokus er noe forskjellig:

*L2: Jeg mener vi har knyttet dette til læreplanteori hele tiden. Konkret det med at vi har vært ute etter dette med elevengasjement, vi har på en måte gått over fra teoretiske begreper til praksis. Jeg synes det har vært harmoni, vi har kommet i land hele tiden.*

*L1: Men det er et ord der som jeg ikke synes passer helt på vårt prosjekt: det har ikke vært et lærerstyrt prosjekt. Jeg vil si at det i større grad har vært et elevstyrt prosjekt, egentlig.*

*L2: Nei, selve prosjektet er det jo vi som har stått bak.*

*L1: Men det er jo elevene som har utformet det. Selve prosjektet har jo vært en veldig elevstyrt prosess.*

*L2: Ja, vi kan vel si at vi har brukt elevene for å finne ut et par-tre ting. Altså, vi har brukt dem for å finne ut hvor stor grad av frihet du kan gi elevene, og vi har brukt dem for å se hvordan elever med særskilte behov fungerer i en mer elevstyrt ustrukturert situasjon. Vi har brukt dem for å se på hvordan lærerrollen forandrer seg i de forskjellige situasjoner og gruppesammenhenger. Men det er jo på en måte vi som har brukt dem.*

*L1: Ja, men de har på en måte laget prosjektet, de har skapt det med sin fantasi.*

Mens L1 fokuserer på elevenes prosjekt og elevstyringen, har den andre læreren, L2, sitt fokus på lærernes prosjekt, som har vært planlagt og gjennomført i den hensikt å undersøke en rekke forhold knyttet til de

aktivitetene elevene er blitt involvert i. Det er ikke gitt at disse lærernes oppfatninger er vesentlig forskjellige, men de har likevel forskjellig hovedfokus når de snakker om prosjektet. En årsak kan være at det er sterke tradisjoner i skolen for å fokusere på elevnivået, mens det ikke i samme grad er vanlig at lærere fokuserer på lærernivået og de erfaringer og vurderinger som gjøres der.

**Gruppe a2** mener også prosjektarbeidsformen passer godt for lærere som arbeider med læreplanen:

*Når jeg ser på hva som egentlig kom ut av dette, så må jeg jo si at det passer, for en får jo ruska opp i saker og ting. Så en kan godt si at det er en passe arbeidsform, det er ikke vanskelig å si det! Det kommer læring ut uansett, altså.*

De mener uenighet gir muligheter for refleksjon og utvikling av ens egen måte å tenke på, og at konstruktiv kritikk kan være spennende og utviklende.

På **skole b** vurderer **rektor** prosjektarbeidsformen som meget godt egnet i læreplanarbeid. Dette støttes av lærerne i **gruppe b1** som har erfart at deres eget prosjekt har bidratt til at de er blitt mer bevisste hvordan de selv tenker når det gjelder læreplanen og undervisningen, og at prosjektarbeidet har ført til at teoretisk kunnskap er blitt anvendelig:

*Vi har en veldig praktisk jobb, og den teorien vi har med oss den ligger mest i våre holdninger. Så det at vi en gang i blant gjør noe prosjektrettet, tror jeg er kjempeviktig for å få tatt fram litt av den teorien som vi har liggende i bakhodet.*

*.....Jeg tror at nettopp det at vi har gjort dette konkrete prosjektet, har gjort at vi har fått mere ut av teorien enn vi ellers ville fått. Og i forbindelse med den nye læreplanen, så er det jo veldig viktig at vi gjør det på denne måten, det tror jeg nok. Men det såpass tidkrevende at det er ikke noe du kan gjøre hele tiden. ....Etter hvert kan vi kanskje arbeide litt mer naturlig på denne måten. Og i stedet for en stor rapport, skrive litt mer stikkordsmessig og bli flinkere til å gjøre det på en litt enklere måte. Men her er det et system som vi kan tenke i, på en måte.*

Gruppen gir uttrykk for at det er viktig å arbeide skikkelig med læreplanen og for å få noe skikkelig ut av det bør en jobbe prosjektrettet: "Vi ville ikke fått så mye ut av det uten et prosjekt, teori er ikke nok". Gruppen mener det er viktig å arbeide på en problembasert måte, men at prosessen kanskje kan forenkles slik at den ikke blir så tidkrevende.

**Gruppe b2** mener prosjektarbeidsformen er spennende, men lærerne fokuserer i høy grad på elevnivået i sin beskrivelse av sitt eget prosjekt og hvordan de har arbeidet. Dette tyder på at de vurderer prosjektet først og fremst som et elevprosjekt. En grunn til dette kan være at det er en lærer i denne lærergruppen som har stått for det meste av utviklingsarbeidet, og at resten av gruppen først og fremst har vært med på å gjennomføre undervisningsopplegget. De har ikke brukt logg i prosjektperioden, og det har heller ikke vært foretatt noen annen erfaringsinnsamling. Lærernes muligheter for refleksjon har derfor vært begrenset.

**Rektor** på **skole c** vurderer prosjektarbeidsformen positivt og mener at prosjektarbeidet har bidratt til at personalet er blitt knyttet tettere sammen:

*For som jeg sa tidligere, så har det vært fryktelig interessant og artig, og jeg har på følelsen at kollegiet har blitt knyttet ihop på en bestemt måte fordi vi har jobbet med det sammen, og det er jamen verdifullt i seg selv det.*

Rektor er svært positiv til LæRe-prosjektet og er glad for at skolen fikk være med.

**Gruppe c** er også positiv til prosjektarbeidsformen. Lærerne peker på at det føles matnyttig å ha vært gjennom et prosjektarbeid slik at de kjenner gangen i det.

*Vi synes vel at vi har fått roet oss ned lite grann i forhold til prosjektarbeidsformen, at det ikke er så forferdelig som vi kanskje hadde fryktet. Vi har fått litt mer innblikk i det, og at det går an å gjøre det forholdsvis enkelt. Og vi har jo også fått innblikk i den nye læreplanen gjennom LæRe-prosjektet. Dette har beroliget oss lite grann. Det er mange utfordringer selvsagt, men.....*

Erfaringene i denne gruppa har tydeligvis ført til bedre innsikt i L97. Samtidig ser det ut til at de erfaringene lærerne har gjort, har gjort dem litt tryggere på at de skal greie å arbeide videre med utfordringer i læreplanen. Lærerne mener det er bedre å arbeide med et prosjekt enn å lære hva de skal gjøre på en forelesning. De mener deres eget prosjekt var en fin innfallsvinkel til å arbeide med L97. Arbeidet har vært motiverende, men perioden med rapportskrivning var slitsom. Dette kommer av at de på forhånd hadde liten eller ingen trening i å skrive prosjektrapport.

**Rektor på skole d** mener arbeidsmåten passer svært bra for lærere og skoler som arbeider med faglige utfordringer i læreplanen:

*Jeg tror jo på prosjektarbeidsmetoden , jeg tror jo det er en kjempefordel å arbeide på den måten. Ikke minst i forhold til at da må du være skriftlig, og du må jobbe systematisk. Og det skal munne ut i noe, ikke sant. Så jeg tror jo at denne måten er veldig allright å jobbe på.*

Rektor mener det er viktig å kombinere teori og praktisk arbeid fordi et slikt samspill bidrar til at arbeidet blir målrettet og systematisk: "Jeg tror at du lærer først når du prøver ut ting". Rektor har tro på modellen for kompetanseutvikling som LæRe-prosjektet bygger på:

*Nå tror jeg også på at hvis du klarer å få til et prosjekt sånn som LæRe-prosjektet, hvor det er noen som drar i noen tråder og arrangerer noen samlinger slik at man treffer noen andre mennesker, får noe faglig påfyll og deltar i erfaringsutveksling, er det veldig, veldig fint altså. Så jeg tror jo på denne modellen for etterutdanning.*

**Gruppe d1** vurderer også prosjektarbeidsformen positivt. De peker samtidig på at det er motiverende at noe utenfor skolen viser interesse for det som foregår på skolen:

*Det er veldig viktig at det settes igang slike prosjekter som LæRe-prosjektet. Det at noen er interessert i hva som foregår her på skolen, det initierer selv et utviklingsarbeid. Det er mange ting som kommer igang fordi noen setter fingeren på det. Og det hjelper oss videre. Så om det ikke tilfredsstiller teoretikerne, så skjer det noe likevel. Og det var forsåvidt det som var premisset Så gjerne mer av den sorten, det lærer vi litt av selv. Vi kan lage våre egne prosjekter og gjøre det helt uavhengig av både rektor og kommunalt nivå.*

Gruppa har tydeligvis tro på at skolen kan utvikles innenfra ved at lærere selv bestemmer seg for å sette igang utviklingsarbeid som er basert på problemløsende prosesser, og ikke venter på at rektor eller kommunen skal ta initiativet (jf. 7.3).

**Gruppe d2** mener at prosjektarbeid som arbeidsform for lærere, passer ypperlig. Det er viktig å få gjøre noe praktisk som er knyttet til et problemområde i læreplanen, som en er opptatt av.

*Vi stopper opp, reflekterer og graver oss litt mer ned enn det vi ellers gjør til daglig. Etter snart to år med dette opplegget , er det et høydepunkt å ha dette her. Nå kan vi på en måte tenke over hva vi har gjort og se framover mot den nye læreplanen.*

Erfaringsinnsamlingen og refleksjonene i denne gruppa, har ført til at lærerne er blitt sikrere på at det de gjør er bra for elevene og at de selv har et opplegg som de kan bruke videre.

På **skole e** er både rektor og lærere enige om at prosjektarbeidsformen er en egnet metode i læreplanarbeid, og at deres prosjekter har bidratt til et tettere kollegialt fellesskap. Det er flere som samarbeider, ikke bare på trinnet som før, men på tvers av klassetrinnene. Dette oppleves svært positivt både av lærerne og av rektor.



#### 4.2.1 Sammenfatning

Lærere og skoleledere vurderer prosjektarbeid for og med lærere som en godt egnet metode i læreplanarbeid, som kan hjelpe dem til å arbeide bevisst, målrettet og reflektert. Arbeidsmåten kan hjelpe lærere til å finne "løsninger" på utfordringer i læreplanen og til å bli mer bevisste sine egne teorier om skole, opplæring og oppdragelse. På skoler der hele kollegiet har deltatt i LæRe-prosjektet, har det problembaserte arbeidet ført til at lærerne er blitt knyttet tettere sammen. Deres hovedfokus ser imidlertid ut til å være forskjellig. Mens de fleste fokuserer på handlinger og læring på lærernivå, fokuserer noen på det elevene har gjort og lært. Dette kan komme av at læreres naturlige fokus er undervisningen og det som foregår der, og at noen derfor oppfatter prosjektarbeid for og med lærere som tilnærmede elevprosjekter.

### 5. Bevisstgjøring og læring

Dette kapittelet omhandler bevisstgjøringen og læringen i LæRe-prosjektet og den betydning refleksjon, skriftlighet, teamarbeid, pedagogisk ledelse, veiledning og erfaringsdeling har hatt i denne sammenheng.

#### 5.1 Refleksjon

Refleksjon, bevisstgjøring og læring er prosesser som er uløselig knyttet til hverandre. Refleksjonsprosessen kan ses på som forutsetningen for de to andre prosessene. I dette avsnittet blir det gjort rede for læreres og skolelederes erfaringer når det gjelder refleksjonsprosessen og deres vurderinger av refleksjonens betydning for deres bevisstgjøring og læring. Den dypere refleksjonens betydning i læreplanarbeid er påvist i en undersøkelse av Hannay og Seller (1990). De redegjør for hvordan lærernes tenkning influerer på de avgjørelser de tar i et konkret utviklingsprosjekt knyttet til undervisningen, og hvordan lærernes involvering i dette prosjektet påvirker deres tenkning. De påviser at læreprosessen kan inndeles i tre faser: en "klipp-og-lim"-fase, en "kognitiv dissonans"-fase og en "assimilasjons"-fase. Overgangen mellom disse fasene er glidende. I den første fasen var lærernes tolkningsgrunnlag de samme som før. De oppdaget derfor ikke endringene i de ideer som lå til grunn for læreplanen. I den andre fasen ble lærerne usikre på om den måten de tenkte på var tilstrekkelig. De begynte derfor å stille kritiske spørsmål om egen praksis og vurderte alternative måter å tolke læreplanen på. I denne refleksjonsprosessen beveget de seg over til den siste fasen der det ble etablert nye måter å tenke og handle på. I denne fasen ble deler av lærernes tenke- og handlingsmønstre endret, og deres læreplanoppfatninger var ikke lenger de samme som før.

**Gruppe a1** fokuserer på at det er vanskelig å si eksakt hva som er lært i LæRe-prosjektet:

*Det er vanskelig å si at du har sett lyset nå fordi du har vært med på det kurset og gjennom de heftene liksom. Men du får ikke målt sånn her og nå, for du vet ikke hvor mye du har med fra erfaringer fra tidligere år. Er det tanker du har hatt før, eller er det tanker du har fått nå?*

Denne gruppa mener det kan være vanskelig å skille mellom det som er gammelt tankegods og hva som er ny forståelse og innsikt. Dette kan tyde på at bevisstheten om egen læring ikke nødvendigvis er høy hos lærere. Det viktige i denne prosessen er imidlertid at en enten blir bevisstgjort gjennom det at det settes ord på den kunnskapen som en allerede har, eller at ny kunnskap og forståelse utvikles gjennom refleksjon. Gruppa har gode erfaringer med å ta seg tid til å reflektere sammen. Refleksjon blir sett på som noe av det viktigste i deres eget prosjekt:

*Det hadde ikke vært noe prosjekt hvis vi ikke hadde kunnet komme sammen og prate og reflektere over hva som hadde skjedd. .... Det holder ikke å ha en tanke som bare er for deg selv, men du må formulere den til andre og da blir du mer bevisst på den tanken altså.*

Gruppa har erfart at den pedagogiske samtalen har bidratt til at det har vært mulig å sette ord på en del av "den tause kunnskapen" som den enkelte sitter inne med, og at dette har ført til bevisstgjøring og læring. Dette påpekes også av Dale (1993) som hevder at i yrker der det inngår erfaringslæring, er det viktig å sette ord på denne kunnskapen. Gruppa er særlig blitt mer bevisst sider ved tilpasset undervisning for elever med særskilte behov, prosjektarbeid og hvordan lærerrollen endrer seg i forhold til de elevene de underviser og de arbeidsmåter som velges. Videre ser det ut til at særlig en av lærerne i gruppa er blitt mer bevisst hvor viktig det er å fokusere på elevenes erfaringer med opplæringen.

I **gruppe a2** er oppfatningen at de meningsforskjellene som har vært mellom dem selv og resten av kollegiet, har vært med på å styrke deres egen bevisstgjøring og læring.

L2: Jeg føler at jeg lærte veldig mye om hvor vanskelig det er å forandre en skolekultur. Det er en hel prosess å få det til, altså. Fordi det er så veldig mye av kulturen som er innarbeidet over lang tid.

L1: Det sitter i veggene, vet du....

L2: Man er ikke vant til at kulturen forandres. Man trår helst ikke over moralske og etiske grenser og sånn i forhold til kollegiet, f.eks. Og gjør man det, så er det veldig tøft. Og det er jo dette med hvor lojaliteten skal ligge: skal det være barnet som er det primære, eller er det foreldrene, eller er det kollegiet eller...? Hvem er det viktigst å ta vare på i skolen? Og det er jo barnet, eller barn og foreldre. Kanskje skolens kultur er slik at vi overkjører foreldre og elever.

I: Så dette er noe som dere er blitt mer bevisste på i denne prosessen?

L2: Ja, jeg tenkte mye på det altså, hvor sterk skolen er som institusjon overfor enkeltindividet?

L2 er blitt bevisst styrken i skolekulturen og hvor vanskelig det er å endre på de verdier, normer, holdninger og atferdsmønstre som preger den enkelte skole, og har erfart at dersom en bryter noen av "kjørereglene", vil det komme reaksjoner. Dette forholdet er beskrevet av Gunnel Colnerud (1995) som har vist at dersom en kollega er den urimelige parten i forhold til elever og foreldrene, vil den sosiale normen om at vi skal støtte vår kollega eller ikke bry oss, vanligvis være sterkere enn den etiske normen som sier at vi står i et ansvarsforhold overfor elevene og foreldrene. Når en eller flere lærere i et slikt tilfelle ikke følger den sosiale normen, vil det komme negative reaksjoner. Der ser ut til at gruppe a2 har begynt å stille grunnleggende spørsmål vedrørende skolekulturen og sin egen måte å tenke på. De har altså begynt å reflektere på en dypere måte og stiller spørsmål om premissene for arbeidet og den grunnleggende måten de selv tenker og handler på. Det er dette Argyris (1990) kaller dobbeltkretslæring. Forfatterne peker på at det vanligste i organisasjoner er enkeltkretslæring: læring der man hovedsakelig justerer det man allerede kan ved å rette opp avvik og feil.

**Rektor på skole b** har veldig gode erfaringer med refleksjonsprosessen i lærergruppene, og har fått bekreftet hvor viktig det var å sette av relativt mye tid til arbeidet med læreplanen. Rektor så også at teamene brukte tiden til det den skulle brukes til, nemlig til læreplanarbeid. Det var en nyttig erfaring etter rektors mening. Videre er rektor blitt mer bevisst betydningen av skriftlighet, møtepunkter, refleksjon og erfaringsdeling. Rektor, som har fulgt deler av prosessen i gruppe b1, er sikker i sin sak: gruppa har lært av sine erfaringer. Motivasjonen hos deltakerne fra skole b har hele tiden vært høy, etter rektors oppfatning. Dette forklares med at deltakelsen i LæRe-prosjektet var et frivillig valg som lærerne selv foretok. Det var ingen som ble presset til å delta. Med andre ord bestemte deltakerne seg selv for å gjøre noe med de pedagogiske utfordringene de stod overfor i møtet med den nye læreplanen. Som det tidligere er gjort rede for, er det selvstendige valget et karakteristisk trekk ved en handling ( jf. 1.3.3). Det er grunn til å anta at motivasjonen sannsynligvis hadde vært en helt annen dersom lærerne hadde deltatt fordi skolens ledelse hadde bestemt det. Rektor tror at resultatet av arbeidet vil motivere lærerne til å prøve på nytt senere. De har fått et sikrere fundament for å prøve metoder som de ikke har prøvd før, og rektor tror at motivasjonen for å prøve ut nye undervisningsopplegg har økt i begge lærergruppene.

**Gruppe b1 gir uttrykk for** at prosjektarbeidsformen, det kollegiale samarbeidet, refleksjonene og skriftligheten har bidratt til bevisstgjøringen i gruppa. Spesielt understreker de betydningen av refleksjon. Det er samtidig tydelig at denne måten å arbeide på har vært en hjelp til å bryte med noe av den vanemessige atferden i gruppa. Lærerne sier selv at de kanskje kan automatisere denne måten å arbeide på slik at den blir litt mer naturlig etter hvert. Gruppa har erfart at det har vært bevisstgjørende å gjøre nye praksiserfaringer som det blir reflektert over. Særlig er de blitt mye mere bevisst lekens betydning for barns læring og utvikling, og at frileken ikke fører til kaos:

*... vi som gamle lærere, vi har jo vært veldig redde for at dette her skal bli kaos, nå som vi setter i gang frilek. Og der synes jeg dette prosjektet vårt i alle fall har snudd meg lite grann når det gjelder dette med frilek, at ungene ordner opp selv og systematiserer, slik at det ikke blir kaos altså.*

Bevisstgjøringa er her knyttet til det som skjer blant elevene, men lærernes kunnskapssyn og oppfatning av egen rolle, er også berørt. De er blitt mere bevisste lekens egenverdi og hvordan lek kan være en innfallsport

til læring og utvikling. En av lærerne mener at rollen som veileder er kommet mer fram i bevisstheten gjennom arbeidet med L97 og prosjektet.

Selv om lærerne tror det ville ført til noen samarbeidsproblemer og konflikter, mener de det ville vært en fordel om hele kollegiet hadde deltatt i LæRe-prosjektet fordi det kunne bidratt til et større kollegialt fellesskap i læreplanarbeidet,

**Gruppe b2** har lært hvordan IT kan inngå i arbeidet med fagene. Det var målsettingen med prosjektet, og den har de nådd. Det har også vært en bevisstgjøring i forhold til problemområder som var belyst i de heftene de hadde valgt å arbeide med i samlet kollegium, blant annet elevsyn og lærerrolle. Dette ble knyttet til skolens arbeid med pedagogisk plattform som det ble arbeidet parallelt med. Gruppen er blitt bevisst det problematiske i at noen står utenfor det som skjer, og mener det ville vært en fordel om alle lærere på skole b hadde deltatt i LæRe-prosjektet og i det problembaserte arbeidet:

*Folk følte seg vel litt utafør. Så hva rektor skulle gjøre med det, er ikke godt å si. Det hadde vært en fordel for oss som er inne i prosjektet, at alle var med.*

Det er tydelig at gruppa ønsker at kollegiet kan samle seg om felles oppgaver og dra lasset sammen på bakgrunn av en pedagogisk plattform, som kan bidra til at alle arbeidet for å realisere de samme målene i læreplanen.

**Rektor på skole c** mener at LæRe-prosjektet har bidratt til økt innsikt og bevisstgjøring når det gjelder skolens arbeid med læreplanen, og vurderer refleksjonsprosessen som spennende, fordi det er en prosess de ikke har vært med på før. Det er tydelig at det er rektor som har drevet denne prosessen framover. Rektor mener at alle er blitt mer bevisste hvor viktig den generelle delen av L97 er. LæRe-prosjektet har bidratt til økt innsikt og bevissthet når det gjelder skolens arbeid med læreplanen. Rektor mener motivasjonen i kollegiet har vært god hele tiden, men at den kanskje ble enda høyere etter hvert som lærerne erfarte at de klarte å gjennomføre sitt eget prosjekt.

Lærerne i **gruppe c** har delvis endret sitt syn på elevene, og på seg selv. De opplever at elevene og de selv er mer kreative og kompetente enn de trodde på forhånd, og de har begynt å se på sin egen rolle som mer igangsettende og veiledende i forhold til elevenes læring. De er blitt mer bevisste betydningen av erfaringskunnskap og betrakter den som viktigere enn de gjorde tidligere. Når det gjelder skriftlighet, er de blitt bevisst at de har vært for dårlige mange ganger i forbindelse med småprosjekter og ulike opplegg. Det er rektor som har "tvunget" lærerne inn i bevisstgjøringsprosessen, noe lærerne tydeligvis verdsetter positivt. Lærerne mener de er blitt bevisstgjort i forhold til læreplanen og har fått større innsikt i det å arbeide med den, og de har begynt å vurdere L97 på en mer positiv måte i løpet av prosessen. De er blitt mer klar over at det er læreplanen en må begynne med. De mener det har vært en stor fordel at hele kollegiet deltok i LæRe-prosjektet:

*Det at alle var med, både kolleger og elever, det var en god erfaring.....Hvis vi hadde vært engstelige for dette, så hadde vi aldri begynt. Så det er en stor trygghet når en kaster seg borti noe nytt og ukjent, at alle er med på det og deler sorger og gleder. Så det har vært skikkelig fint på den måten da.*

Gruppen mener prosessen ikke ville blitt like bra dersom bare en del av kollegiet hadde deltatt: "For da bli det liksom ikke hele skolens sitt prosjekt, men ei gruppe som må markere seg overfor eget kollegium. Det har vi sluppet da". Lærerne opplever med andre ord at det er problematisk å være med på utviklingsarbeid som ikke alle er med på. Markering, det å stikke seg fram, er noe disse lærerne helst vil unngå. Hva kan dette komme av? En årsak kan være at slik markering kan føre til kritikk fra lærere som ikke er med på utviklingsarbeidet (Se 6.1). Det kan også være et ønske om at det ikke skal etableres "inne" og "ute" grupper på skolen. Hargreaves (1994) peker på at slik etablering av "innefolk" og "utefolk", kan føre til splittelse i kollegiet. Gruppen er blitt bevisst at et systematisk arbeid med L97 har karakter av en kontinuerlig prosess som ikke må avsluttes. De mener det er viktig å prioritere bruken av 190-timers ramma til dette formålet, og understreker at rektor må være pedagogisk leder og legge forholdene godt til rette for det videre arbeidet med læreplanen.

**Rektor på skole d** sier at skolen er veldig opptatt av å utvikle en reflekterende praksis, og mye av fellestida brukes til å vurdere hvordan det gikk i forhold til målsettingene. Rektor mener prosessen i LæRe-prosjektet har vært god fordi flere faktorer har spilt sammen:

*Nei, jeg vet ikke om det er noen enkelt faktor, men jeg tror faktisk at det er sammenhengen, at det er flere faktorer som har bidratt, det tror jeg er det viktigste i prosjektet. Jeg tror at det er det at du sjøl må være skriftlig. Det at du har måttet lese noe litteratur, at du har måttet komme sammen med andre og hatt erfaringsutvekslinger på det - at du også har måttet snakke med dine egne kolleger om ting som har skjedd. Altså at du har hatt en refleksjon på den enkelte skole, jeg tror det er det tilsammen rett og slett, som har vært bra.*

Når det gjelder Lære-prosjektets bevisstgjørings- og læringseffekt i de teamene som deltok, mener rektor det har vært en viss effekt. De har selv gitt uttrykk for at det har vært et fint prosjekt fordi de ble tvunget til å gjøre noe som de ikke ellers ikke ville ha gjort. Rektor mener deltakelsen har bidratt til kompetanseheving.

**Lærergruppe d1** peker på at det er det å få muligheter for refleksjon som har vært det viktigste i Lære-prosjektet, og det har ført til at gruppa er blitt mer bevisst hvordan voksenressursen i klassen kan utnyttes på en bedre måte enn tidligere.

*Størst betydning har det hatt at vi ble bevisst hvordan vi skulle bruke voksenressursene i klassen. Det har vært en konkret hjelp at vi fikk det inn i rammer, det har vært til hjelp i det daglige arbeidet.*

Det er med andre ord arbeidet med et konkret hverdagsproblem som de langt på vei har funnet "løsningen" på, som har hatt størst betydning for disse lærernes bevisstgjøring og læring. De synes det har vært motiverende å arbeide på en problembasert måte fordi det førte til at det problemet de sto overfor, ble mindre, og de selv ble kvitt mange frustrasjoner.

**Lærergruppe d2** sier dette om refleksjonsprosessen:

*Dette prosjektet har vært ypperlig i så måte. Veldig ofte skjer det at vi gjør unna undervisningen vår. og så blir det ikke så mye tid til å evaluere og reflektere. Men jeg føler ihvertfall det, for min egen del at jeg har fått god tid til å reflektere over det vi har gjort. Og det har vært bra.....Det er faktisk ganske interessant, og det er morsomt det vi driver med.*

Prosjektet ga anledning til å gå i dybden i en problematikk som de allerede hadde arbeidet noe med, fordi det ble tid til refleksjon. Lærerne i denne gruppa er blitt bevisste betydningen av systematisk evaluering, og de er blitt mer bevisste lærerens veiledersrolle. De fikk også bekreftet oppfatninger som de hadde fra før, og dette virket forsterkende på motivasjonen:

*L1: Det har vært veldig motiverende for meg, og jeg synes at jeg har lært utrolig mye. .... jeg synes at jeg har utviklet meg mye i synet på å være kroppsøvingslærer.*

*L2: Ja, og vi har sagt noen ganger, at det vi da drev med i 1., 2., og 3.klasse har vi faktisk lært av, slik at vi kan bruke denne kunnskapen på høyere klassetrinn.*

*L1: Det er veldig overførbart i forhold til andre da. Så det har vært morsomt.*

På **skole e** er **rektors** bevisstgjøring og læring i vesentlig grad knyttet til organisering av skoledagene, teamsammensetning og fleksibel timeplanlegging. Rektor mener det også har vært viktig å få bekreftet sine egne måter å tenke på av andre. Ellers er det kommet klarere frem at det i kollegiet er forskjellige elevsyn og kunnskapssyn. De har imidlertid akseptert at lærere er forskjellige og har forskjellige oppfatninger og har klart å løst faglig uenighet på et rimelig konfliktnivå. Rektor gir i denne sammenheng uttrykk for et konfliktperspektiv når det gjelder det kollegiale samarbeidet, og mener at faglige konflikter må løses på en konstruktiv måte. Det ser ut til at skole e har greid dette på en bra måte i Lære-prosjektet.

Dette bekrefter **gruppe e2** som mener at den ulike grunnlagsforståelsen ikke opplevdes som en hindring. Gruppa er blitt mer bevisst lærerrollen i L97, og det er planleggingen og gjennomføringen av lærerprosjektet som har ført til det meste av bevisstgjøringen og læringen. **Rektor og lærerne** er enige om at hele kollegiet er blitt mer bevisst hvor viktig det var å arbeide i forhold til en prosjektplan i det problembaserte arbeidet, for å sikre at det som ble gjort, skulle bli mest mulig bevisst, målrettet og reflektert.

### 5.1.1 Sammenfatning

Betydningen av refleksjon kommer klart fram i denne evalueringen. Ved alle skoler har det vært avsatt tid til refleksjon. Det er ingen tvil om at dette vurderes som svært positivt av lærere og skoleledere. De vurderer refleksjonsprosessen som bevisstgjørende, spennende og interessant, og mener den i høy grad har bidratt til å opprettholde motivasjonen i gruppene. Selv om refleksjonsprosessen har ført til "kognitiv uro" hos de fleste lærere og skoleledere som deltok i LæRe-prosjektet, er det ikke mulig å si noe om i hvilken grad dette har ført til assimilering av ny kunnskap. Men det er likevel grunnlag for å hevde med rimelig grad av sikkerhet, at det har vært bevisstgjøring og læring hos de fleste lærere og skoleledere. Denne har for de flestes vedkommende vært knyttet til undervisningen og til samspillet med elevene, som er læreres naturlige fokus. Unntaksvis er bevisstgjøringen og læringen knyttet til lærernivået eller skolenivået. Det problembaserte arbeidet har med et unntak fokusert på undervisningsnivået, som var det sentrale nivået i LæRe-prosjektet. Dersom det i LæRe-prosjektet var tenkt at fokus i det problembaserte arbeidet også skulle rettes mot lærer- og skolenivået, burde dette vært bedre klargjort fra prosjektledelsens side, slik at det også kunne blitt formulert problemstillinger med et slikt siktepunkt.

### **5.2 Skriftlighet**

Kravet til skriftlighet i form av logg og prosjektrapport har vært fulgt opp av nesten alle, og læreres og skolelederes oppfatninger av skriftlighet er meget positive. De fleste deltakerne i LæRe-prosjektet skrev logg i prosjektperioden. Bortsett fra en gruppe (a2), skrev alle gruppene prosjektrapport. Uten unntak mener alle som er med i denne undersøkelsen, at skriftlighet er viktig, både loggskrivning og skrivning av prosjektrapport. Det kommer klart fram i denne evalueringen at skriftliggjøring bidrar til refleksjon og bevisstgjøring:

Det er et redskap for å styrke tanken, og det er mulig å gå tilbake senere og reflektere over det du mente eller opplevde da du skrev. Så jeg tror det er en veldig styrke i dette med loggskrivning. (**rektor skole a**)

**Lærerne på skole a** fokuserer også på den betydning skriftlighet har når det gjelder selvrefleksjon og bevisstgjøring. De mener refleksjon og bevisstgjøring er det primære, erfaringsdelingen blir sekundær. Prosjektrapporten har således først og fremst betydning for dem selv. For andre kan rapporten fungere som en inspirasjon til selv å starte et tilsvarende utviklingsarbeid på egen skole.

**Gruppe b1** tror ikke rapporten får særlig betydning for hele kollegiet. For enkeltlærere som arbeider på samme trinn som dem selv, vil den imidlertid kunne oppleves som nyttig.

**Rektor på skole d** tror heller ikke at rapporter alene er nok til å spre erfaringer. En eller annen form for muntlig informasjon om det som er gjort, må også til for at det skal bli nyttig for andre. Det samme synet har **gruppe d2** som ikke har tro på at rapporten får særlig betydning på **skole d**. De mener det er like viktig at de har snakket med kolleger om hva de holder på med. Dette har resultert i at enkelte av kollegene på skolen har blitt interessert og motivert til selv å gjøre noe av det gruppe d2 gjør, i sine egne klasser.

Fleire lærere og skoleledere legger vekt på at arbeidet med prosjektrapporten har vært en læreprosess. **Gruppe d2** vurderer skrivearbeidet på denne måten:

L2: Det er lærerikt.

L1: Ja, det er lærerikt.

L2: Og tidkrevende.

L1: Ja. Men du verden hvor du må strukturere tankene dine og tenke for å få satt det på plass. Og det i seg selv synes jeg er en nyttig erfaring.

L2: For det er ikke det vi har mest trening i.

L1: Det er ikke det vi gjør mest, vi er egentlig litt for lite skriftlige. Vi burde være litt mer skriftlige innimellom, og skrive ned det vi gjør. Så derfor har skrivingen stor betydning for min bevisstgjøring og for min læring. Fordi jeg må bruke hodet mitt på en annen måte. Det setter større krav til meg. Men du verden hvor godt det er å være flere da, når man får sette seg ned og skrive en prosjektrapport. For det var et skikkelig samarbeid altså. Veldig.

**Rektor på skole c** mener at skriftlighet, blant annet ved hjelp av lærerlogg, bidro til at de ble mere bevisst på det de gjorde. Og rektor synes lærerne har blitt flinkere til å diskutere og problematisere. De hadde lite erfaring med rapportskrivning og ser i ettertid på dette arbeidet som svært vanskelig, men meget nyttig. Det har vært en læreprosess:

*Det var forferdelig vanskelig - og meget nyttig. Vi hadde veileder, og det var godt å få en flink veileder på det. Jeg synes at vi lærte like mye om det vi hadde gjort da vi skrev den rapporten - som vi gjorde under selve det praktiske arbeidet med elevene. For det fikk oss til å tenke... tenke igjennom hva vi hadde gjort, og veien videre og alt. Så det synes jeg var bra at det ble krevd at vi skulle ha en skikkelig rapport.*

Det ser ut til at **gruppe e1** ikke verdsetter skriveprosessen like høyt. Dette kan forklares med at det i denne gruppa var en av lærerne som hadde hovedansvaret for å skrive rapporten. De andre lærerne ble derfor ikke involvert i skriveprosessen på samme måte som de fleste lærerne i de øvrige gruppene.

**Rektor på skole d** sier følgende om kravet til prosjektrapporter i LæRe-prosjektet:

*Ja, det vil jo være meningsløst å ikke gjøre det. Jeg synes at det ville ha vært uavsluttet, hvis vi ikke hadde hatt en prosjektrapport. Og du ville ikke ha hatt noe å ta tak i på veien videre, hvis en ikke hadde hatt noe skriftlig.*

Rektor tror teamene har erfart at det er vanskelig å skrive hverdagslig. Generelt mener rektor at fordi en ofte ønsker det skal se fint ut, fokuserer den skriftlige framstillingen ofte på det ideelle og ikke på realitetene.

**Gruppe d2** er ikke overrasket over at det ble forventet at gruppene skulle skrive prosjektrapporter:

*Ja, det er klart at når man kaster seg utpå et prosjekt, så vet en jo at en må være skriftlig, og at man må gi noe tilbake igjen. Det er nå greit. Så kom det et forslag til disposisjon som var greit å holde seg til. Den har vært til hjelp, og det har ikke vært noen overraskelse at det skal være skriftlig til slutt*

**Gruppe b1** synes kravet til prosjektrapport har vært noe mer omfattende enn hva de trodde det skulle være. Det kunne vært gjort litt enklere. Samtidig sier de at det var veldig greit også, fordi de hadde mye materiale. De synes det å skrive rapporten på den måten det var lagt opp til i LæRe-prosjektet var noe uvant, selv om de mener de er vant til å skrive mye. Evnen til å begrense seg, mener de er et viktig punkt når det gjelder skriftlighet. Gruppa kommer stadig tilbake til tidsbruken når det gjelder prosjektrapporten og mener det gikk med for mye tid som ikke ble kompensert, til dette skrivearbeidet. Gruppa mener at selv om skriving av prosjektrapport er viktig, er det noe som bare kan gjøres en sjelden gang.

Flere lærere og skoleledere kommer inn på innholdet og omfanget av en prosjektrapport, og peker på at det er viktig at lærere får trening i å formulere seg skriftlig på en kort og konsis måte. Slik trening kan bidra til at rapportskrivning ikke bare blir noe en kan gjøre en sjelden gang, som gruppe b1 hevder.

Det kan også spores en viss skepsis til økte krav om dokumentasjon og skriftlighet i skolen. Selv om **gruppe b1** ønsker å legge mer vekt på det å være skriftlig i sitt læreplanarbeid, uttrykkes det også en viss skepsis til dette:

*Det er liksom det som er in i tida. Før var det aldri snakk om noe sånt, og nå skal plutselig alt skriftliggjøres. Fordi det er noe med det vi snakket om isted: vi har ikke tid til alt dette. Og så blir det rett og slett en byrde istedet for at det blir noe som du synes er allright å gjøre. Det kan fort bli sånn. Men selvfølgelig er det viktig og nødvendig...*

Lærerne mener det er viktig og nødvendig at lærere blir mere skriftlige enn det de tradisjonelt har vært. Men dersom kravet til skriftlighet ikke skal bli en byrde, må lærerne erfare at skrivingen har en pedagogisk hensikt og kan bidra til bevisstgjøring og læring.

Dette fokuserer også **gruppe c** på:

*L5: Det er viktig å lære seg til å skrive prosjektrapport. Det er viktig, rett og slett.*

*L1: Jeg tror at det er en slik kvalitetssikring, egentlig - at en må få noe ned på papiret. Ikke for det skriftliges egen del, men for at det skal kunne fungere for andre, og at en sjøl blir nødt til å jobbe mer bevisst med det en har gjort.*

*Int: Er dere enige i det?*

*L: (Samtykkende signaler).*

Denne gruppa mener at dersom kravet om skriftlighet skal få betydning, må det oppleves som nyttig i forhold til erfaringsdeling og egen bevisstgjøring, slik at det kan bidra til å kvalitetssikre det en gjør. Skriftlighet som ikke har en slik hensikt, har de ikke særlig sans for.

Betydningen av å være mer skriftlig er nok ikke noe som lærere og skoleledere er helt ukjente med. Det er kanskje like mye skolens tradisjon som ikke har vektlagt dette i

tilstrekkelig grad. **Rektor** på **skole b** mener imidlertid at i arbeidet med L97, vil kravet om skriftlighet være grunnleggende:

*For du formulerer deg reflektert på en annen måte. Og du diskuterer det som står på en annen måte enn det som blir sagt. Så det vil jeg si har vært nyttig for de som har vært med. Men det vi nå har erfart, bekrefter noe vi allerede trodde.*

Dette støttes av **rektor** på **skole d** som mener at lærere er for lite skriftlige, og ser på skriftlighet som svært viktig når det gjelder læreres bevisstgjøring i arbeidet med L97:

*Ja, det er min oppfatning at det er innmari viktig. Og jeg mener jo det at vi kommer ikke utenom det nå lenger med L97 - for den må vi hele tiden ha dokumentasjon på. Så jeg tror at de som nå har vent seg til å skrive en form for prosjektrapport eller andre skriftlige dokumentasjoner, de har et forsprang. For nå må vi. Og jeg mener at det er veldig bra, for jeg tror at idet du skriver ned det du gjør, så får du med en gang en mye større bevissthet om hvordan du selv tenker og hva som skjer, og du begynner å reflektere. Det setter i gang en tankeprosess, ja.*

Gjennom LæRe-prosjektet har **rektor på skole c** blitt mer bevisst betydningen av skriftlighet. Kollegiet har drøftet problemet med manglende skriftlighet tidligere, og rektor har følt det som et problem at de ikke har fått det til. Nå ønsker rektor å legge større vekt på skriftlighet i det videre utviklingsarbeidet på skolen.

På **skole e** sier også **rektor** er det er nødvendig at lærere og skoleledere blir mer skriftlige enn de har vært fram til nå. Det kan være vanskelig for enkelte å formulere seg skriftlig,

men det er likevel nødvendig for å utvikle en mer refleksiv praksis i skolen. Slik det nå er, kan det lett bli for mye synsing, etter rektors mening.

### 5.2.1 Sammenfatning

Skriveprosessen i LæRe-prosjektet ser ut til å ha styrket deltakernes bevisstgjøring og læring, fordi den har styrket refleksjonsprosessen. Når det gjelder skrivingen av prosjektrapport vurderes den primært som viktig for egen bevisstgjøring og læring. Rapportens betydning for erfaringsutvekslingen vurderes som sekundær. Det å rekonstruere erfaringene og uttrykke dem skriftlig, ser ut til å ha hatt betydelig innvirkning på den bevisstgjøring og læring som har funnet sted i LæRe-prosjektet. Evalueringen viser at lærere vurderer økt krav til skriftlighet som positivt dersom skrivingen har en pedagogisk hensikt og kan bidra til bevisstgjøring og læring. Lærere og skoleledere er enige om at de må bli mer skriftlige enn de har vært fram til nå, og flere rektorer peker på at dette blant annet vil være nødvendig for å kvalitetssikre skolenes arbeid med L97.

## **5.3 Teamarbeid og pedagogisk ledelse**

I dette avsnittet blir det gjort rede for hva lærere og skoleledere mener er rimelige krav å stille til teamdeltakere og til skolens ledelse når det gjelder teamarbeidet og til rektor som pedagogisk leder av skolens arbeid med læreplanen.

### 5.3.1 Teamarbeid

I denne undersøkelsen kom det ikke fram noen kritiske kommentarer til det å arbeide i team. Både lærere og skoleledere ga uttrykk for meget positive erfaringer med teamarbeidet i LæRe-prosjektet. Det ser videre ut til at teamarbeid begynner å bli en innarbeidet praksis ved de skolene som er med i denne undersøkelsen.

Lærere og skoleledere verdsetter teamarbeidet høyt og stiller høye krav til den personlige kompetansen til lærere som arbeider på team. De mener det er rimelig å forvente at lærere som arbeider i team, har evne og vilje til samarbeid, støtter hverandre og kan arbeide mot en felles målsetting. De mener videre det er viktig at aktørene lytter til det de andre har å si og tar dem på alvor, selv om de tenker på andre måter enn det en selv gjør. De må med andre ord kunne ta andres perspektiv og ha evne til refleksjon. Teamdeltakerne må kunne være trygge på hverandre og kunne være faglig uenig uten at det oppstår person-konflikter, og de må ha evne til å fordele ansvar og oppgaver. De må kunne tåle ris og ros og ha evnene til å dele sine erfaringer med hverandre. De må også kunne være sikre på at fortrolige samtaler i teamet ikke blir fortalt til andre eller brukt som et maktmiddel på et senere tidspunkt, og teamdeltakerne må ha evne og vilje til å endre tenkemåter og atferd. **Rektor på skole d** understreker betydningen av at lærerne må være bevisst sitt eget ståsted både når det gjelder didaktikken og etikken, og de må de ha god kjennskap til læreplanen. Dette mener rektor er generelle krav som må kunne stilles, uavhengig av om lærerne arbeider i team eller ikke. Men rektor understreker at klargjøring av eget ståsted er viktig i teamarbeid. **Gruppe e2** peker på betydningen av å være bevisst sitt verdisyn. Det er to overordnede begreper som blir delvis synlige når de forskjellige forventningene som kommer til uttrykk, blir sett i sammenheng, nemlig: "*pedagogisk dannelse*" og "*dialogen*".

### Pedagogisk dannelse

Pedagogisk dannelse er et begrep som beskriver hva som er rimelig å forvente av den kompetente lærer. Det er ikke et begrep som ensidig er knyttet til lærere som arbeider sammen i team, men beskriver tre forhold som kjennetegner kompetente lærere generelt:

1. *Innsikt i den kompliserte problematikken som kjennetegner det pedagogiske feltet*
2. *Bevissthet om hvilket standpunkt en selv har og forståelse for at andre kan ha et annet*
3. *Forståelse for at i alt det en gjør som pedagog, står i et ansvarsforhold, der barn og unge utgjør den grunnleggende utfordringen (Myhre 1994).*

Det første punktet i definisjonen betyr at lærere og skoleledere må være kyndige og ha innsikt i det pedagogiske feltet og i læreplanen. Det andre punktet gir uttrykk for hvor viktig det er å være bevisst hvordan en selv tenker når det gjelder skole, opplæring og oppdragelse, og forstå at andre kan tenke på andre måter. Dette danner forutsetningen for å kunne reflektere. Bevisstheten om eget ståsted innebærer at en så langt



det er mulig må klargjøre hvordan en selv tenker når det gjelder både didaktikken og de grunnleggende verdier (etikken). Det siste forholdet, den etiske forpliktelsen overfor elevene, er det imidlertid ingen av lærerne eller skolelederne som kom direkte inn på. Det var bare en rektor (skole d) og en gruppe (gruppe e2) som fokuserte på betydningen av at lærere er bevisst sitt etiske ståsted. Dette kan tyde på at den etiske bevisstheten hos de som deltok i denne undersøkelsen, har vært relativt lav. Dette er i såfall i overensstemmelse med det Trygve Bergem (1993) hevder: lærere og skoleledere kan godt ha høy kompetanse og bevissthet på det didaktiske området, men det er ingen garanti for at det også gjelder det etiske. Han mener derfor verdiaspektet må vektlegges langt mer når det gjelder pedagogers kompetanseutvikling, enn det som har vært vanlig fram til nå.

### Dialogen

Deltakernes forventninger når det gjelder samarbeidende lærere, er at de kan snakke sammen på en åpen måte, er trygge på hverandre, tar det andre sier på alvor og ikke bruker opplysninger som et maktmiddel på et senere tidspunkt. Disse vurderingene samsvarer ganske godt med de etiske grunnreglene Kirsten Reisby (1992) har skissert for den gode dialog:

*1. Dialogen innebærer at en prøver å forstå, ikke overtale eller manipulere andre til å overta den forståelsen en selv har.*

*2. Dialogen innebærer at man tror de andre snakker sant og at man selv snakker sant.*

*3. Samtalesituasjonen brukes ikke til å innhente opplysninger som senere kan brukes som et maktmiddel.*

Pedagogisk dannelse kan betraktes som forutsetningen for dialogen. Samarbeid som ikke bygger på et slikt grunnlag, kan vanskeliggjøre den pedagogiske samtale som gir rom for perspektivmøter mellom kyndige parter og den faglige kritikk. Denne undersøkelsen tyder på at det i kompetanseutviklingstiltak for lærere og skoleledere bør fokuseres på pedagogisk dannelse og dialog som viktige forutsetninger for bevisstgjøring og læring i teamarbeid.

### Undervisningsstil

**Rektor på skole d** peker på et vedtatt prinsipp på denne skolen som går ut på at de samme lærerne ikke må arbeide sammen i for mange år. Da kan en lett få a, b og c team. Rektor prøver med andre ord å unngå en oppsplitting av kollegiet ved å forholde seg til teamarbeidet på denne måten. Dette er imidlertid ikke uproblematisk. Huberman (1990) hevder at de fleste lærere sannsynligvis bare vil kunne samarbeide produktivt dersom de stort sett har det samme pedagogiske grunnsynet og ligner hverandre i undervisningsstil. Dersom dette ikke er tilfelle, vil teamarbeidet sannsynligvis slå feil. Teamene kan med andre ord vanskelig organiseres etter prinsippet "alle skal samarbeide med alle". Det blir derfor en utfordring å utvikle organisatoriske strukturer som gjør det mulig å opprettholde teamsamarbeid som fungerer godt, og samtidig hindre en utvikling i retning av kollegial splittelse.

### 5.3.2 Pedagogisk ledelse

Når det gjelder rektors rolle i teamarbeidet, er oppfatningene entydige. Det er enighet om at rektor har ansvaret for å legge forholdene best mulig til rette for teamarbeidet. Det viktigste blir her å sikre at teamene får tilstrekkelig tid og veiledning. Videre mener lærerne at rektor må følge opp teamene og være pådriver og inspirator. Rektor må også ha god pedagogisk kompetanse og kunne lede skolens utviklingsarbeid. Rektor må kunne planlegge slik at lærerne ikke blir involvert i for mye på en gang. Det bør f.eks. ikke settes igang så mange prosjekter at skolens ledelse ikke klarer å følge opp teamene og gi tilbakemelding på det de gjør. I en undersøkelse om individuelle opplæringsplaner i Oppland (Monsen 1995), konkluderes det med at lærerne får lite tilbakemelding på arbeidet med slike planer, og det blir i liten grad avsatt tid til kollegial erfaringsutveksling og drøfting. Monsen anbefaler skolens ledelse å bidra til at innsikten i arbeidet med slike planer kan komme hele kollegiet til gode. Dette er i samsvar med det **rektor på skole d** mener: Skolens ledelse spiller en avgjørende rolle når det gjelder utviklingen av skolens kompetanse. Erfaringsdeling og kunnskapsoverføring er prosesser som ledelsen må legge til rette for. Bruk av 190-timers ramma og timeplanlegging av møtepunkter får avgjørende betydning for skolens utviklingsarbeid og kompetansebygging, og det er ledelsens ansvar å få disse rammebetingelsene på plass. Denne rektoren mener at det viktigste for en skole er at den har en pedagogisk leder. Det er ledelsens oppgave å legge forholdene til rette for teamarbeidet, men de beslutninger som tas, må først være drøftet i fellesskap.

*Jeg tror den viktigste rammebetingelsen er at noen setter opp et program og lager en systematisk plan, at noen har noen tanker omkring det med pedagogikken og hva vi vil med skolen. Jeg vil nesten si at det aller viktigste er at du har en pedagogisk leder.*

En studie av skoler som lykkes og skoler som mislykkes med videreføring av sitt utviklingsarbeid (Huberman & Miles 1984), viser at et utviklingsarbeid har størst mulighet for å overleve i skoler der ledelsen utøver et administrativt press i form av krav og støtte. Selv om evne og vilje til endring må være til stede i kollegiet, ser det likevel ut til at dette potensialet først blir aktivisert fullt ut når skolens ledelse tar ledelsen. Men rektor er også administrativ leder for virksomheten og arbeidsgivers representant. Som pedagogisk leder vil rektor derfor stå i spenningsfeltet mellom en rekke ulike forventninger (Møller 1995). De fleste rektorer opplever det som et dilemma å være både administrativ og pedagogisk leder (Wingård 1996). Mange opplever at det administrative arbeidet stadig vokser i omfang og tar mer og mer tid, på bekostning av det pedagogiske arbeidet. Dette dilemmaet er det all grunn til å ta alvorlig. Dersom en ønsker at rektor skal være pedagogisk leder, må rektor ha reelle muligheter for å være det. Denne problematikken faller imidlertid utenfor rammene for denne undersøkelsen, og vi lar den derfor ligge. I tilknytning til dette problemfeltet, er det imidlertid en problemstilling som er relevant i vår sammenheng og som det er viktig å trekke fram: Hva er pedagogisk ledelse? Denne undersøkelsen viser at lærere har sterke forventninger til at rektor skal være pedagogisk leder. Dette forsterkes av de oppfatningene som kommer fram når det gjelder planleggingen av læreplanarbeidet skoleåret 1998/99 (se 5.5). Det ser ut til at lærere forventer at rektor skal ta ansvaret for det som videre skal skje når det gjelder skolens læreplanarbeid. Dette til tross for at det i flere av lærergruppene uttrykkes tanker om hvordan dette arbeidet bør foregå. I hvilken grad rektor er kjent med disse oppfatningene, gir ikke denne undersøkelsen grunnlag for å si noe om. Selv om bildet er unyansert og uklart, ser det ut til at lærere fokuserer på *rektor som pedagogisk leder av skolens virksomhet*, og er avventende til rektors plan for skolens læreplanarbeid skoleåret 1997/98.. Spørsmålet er om ikke et annet fokus ville vært vel så fruktbart når det gjelder rektors rolle: *rektor som leder for skolens pedagogiske virksomhet* (jf. Wingård 1966). Her fokuseres det på den pedagogiske virksomheten som det sentrale i skolen. Denne virksomheten har både lærere og rektor et felles ansvar for, men det er rektor som formelt leder den. Det er samspillsperspektivet som ligger til grunn for denne forståelsesmåten. Både rektor og lærere har ansvar for skolens pedagogiske virksomhet, og det er begge parter oppgave å utvikle denne virksomheten i en samspillsprosess. Dette kommer **gruppe e2** inn på når det pekes på at rektor kanskje tok for mye ansvar og gjorde for mye av arbeidet i forbindelse med skolens egne prosjekter: "Men ved neste korsvei blir vi nødt til å ta litt mer ansvar selv for å planlegge og gjennomføre". Denne gruppa ser at ansvaret for utviklingsarbeid ikke bare kan være rektors. Lærerne selv må være aktive og ta ansvar.

Dersom det var denne oppfatningen som var rådende i de skolene som er med i denne undersøkelsen, skulle en imidlertid kunne forvente at lærerne ga uttrykk for at de var langt mer aktive i planleggingen av skolens læreplanarbeid skoleåret 1997/98, enn det de gjorde (jf. 5.5). Evalueringen tyder altså på at mange lærere som deltok i LæRe- prosjektet, tror at rektor har avgjørende betydning for dette arbeidet. Møller (1996) hevder imidlertid at et ensidig fokus på ledelsen som primær årsak til utvikling, kan føre til en privatisering av skolens problemer. I ly av et slikt perspektiv kan sammenhengen mellom skole og samfunn tilsløres ved at en utpeker syndebukker og unngår å søke etter andre årsaksforhold.

**Gruppe a1** mener det legges for stor vekt på hva skolens ledelse skal bidra med. Etter deres oppfatning er ikke rammebetingelsene for skoleledelse gode, og de mener det burde vært gjort mer på kommunenivå når det gjelder å få til de organisatoriske endringene i skolen som L97 krever. De mener med andre ord at skoleledelse og skoleutvikling ikke fullt ut kan delegeres til den enkelte skole og at det er urimelig å forvente at rektor alene skal ha ansvaret for å endre skolen. Kommunenivået bør etter deres mening bli mer aktiv når det gjelder utviklingsarbeidet i skolene. Jorunn Møller (1996) fokuserer også på kommunenivåets betydning for skolens utviklingsarbeid. Hun spør om det er avgjørende med en kombinasjon av administrativt press og støtte fra kommunalt nivå for å vedlikeholde rektorenes motivasjon til å lede endringsarbeidet og til å oppmuntre til kollegial kritikk og samarbeid i eget personale. Reell endring har sammenheng med drøftinger og konfrontasjoner mellom aktører både innen og mellom skole- og kommunenivået (se f.eks. Carlgren og Lindblad 1991). Derfor bør ansvaret for utvikling tillegges både ledelsesnivåene og fellesskapet (Sørhaug 1994), og skoleledelsen på kommunalt nivå må ta et faglig ansvar for å kjempe fram gode rammebetingelser for vedlikehold og viderutvikling av kompetanse i skolen (Møller 1996). Det kan imidlertid være sterke tradisjoner ved den enkelte skole som motvirker dette presset fra kommunenivået, og et slikt press alene vil derfor ikke alltid være nok for å få til skoleutvikling. Det ser ut til at vellykkede endringsprosesser i skolen er avhengig av press og støtte utenfra kombinert med evne og vilje til endring innenfra (ibid.). Denne evalueringen støtter opp under en slik forståelse: Lærere og skoleledere som deltok i LæRe- prosjektet, gir uttrykk for at det ytre presset var nødvendig for å komme igang med praksisendringer på egen skole (jf. 4.1.1). De gir også uttrykk for at evne og vilje til endring av egne tenke- og atferdsmønstre, er en viktig forutsetning for å kunne samarbeide i team om endringer av pedagogisk praksis (jf. 5.3.1).

### 5.3.3 Sammenfatning

Evalueringen viser at teamarbeid verdsettes høyt av lærere og skoleledere, og at de har høye krav til den kompetansen de mener lærere som arbeider i team, bør ha. God innsikt i det pedagogiske feltet og evnen til å ta andres perspektiv og til å lære, er krav lærere og skoleledere stiller i denne sammenheng. Evalueringen antyder at den etiske bevisstheten kan være lav blant lærere og skoleledere. Den peker videre i retning av at *pedagogisk dannelse og dialog* vurderes som viktige forutsetninger for bevisstgjøring og læring når lærere samarbeider i team. Det forventes at rektor skal være pedagogisk leder og legge til rette gode rammer for teamarbeidet, følge opp teamene og motivere og gi teamene tilbakemeldinger. Undersøkelsen tyder på at lærere forventer at rektor skal ta initiativet og lede læreplanarbeidet i skolen. I det hele tatt vurderes rektors rolle som svært viktig for teamarbeidet og for læreplanarbeidet i skolen. Videre kommer det relativt klart fram at lærere og skoleledere mener det er nødvendig med et ytre press kombinert med intern evne og vilje til endring, for at teamarbeidet skal kunne bidra til læring og utvikling. Lærere gir også uttrykk for at kommunenivået må bli mer aktivt i forbindelse med arbeidet med L97, og mener at kommunenivået ikke kan delegere seg bort fra sitt ansvar for skolens rammebetingelser og for skolens organisasjonsutvikling.

## **5.4 Veiledning og erfaringsdeling**

### 5.4.1 Veiledning

Bortsett fra ei gruppe (d1) er gruppene godt fornøyde med den veiledningen de har fått. **Gruppe a2** mener veiledningen var noe av det beste med hele prosjektet på skolen fordi veiledningsprosessen ble svært bevisstgjørende.

I **gruppe b1** er det to oppfatninger av når den eksterne veiledningen burde ha startet. En av lærerne mener at veilederen burde vært på plass med en gang og deltatt i hele prosessen med det problemløsende arbeidet, mens flertallet mener at dette ville ha påvirket prosessen i gruppa for mye, og at veilederen bør brukes når en føler at det er behov for det. De mener også at det ofte er for store forventninger til hva en ekstern veileder kan bidra med. Behovet for veiledning har vært ulik i de forskjellige gruppene i LæRe-prosjektet. Dette kommer av at problemområdene har vært forskjellige, og at det har vært forskjell på gruppens kompetanse når det gjelder prosjektarbeid og skriving av prosjektrapport. Prosjektskolene ble oppfordret av ledelsen av LæRe-prosjektet til å formidle sitt behov for veiledning til prosjektledelsen og komme med forslag til veileder eller å kontakte personer som de ønsket som veiledere. Dette ble i liten grad fulgt opp av skolene. Dette bidro til at bare en av skolene i LæRe-prosjektet hadde veilederen på plass da prosjektarbeidet på skolen startet (skole a), mens de øvrige veilederne kom på plass etter hvert. Noen av disse burde nok ha kommet inn i prosessen på et tidligere tidspunkt enn det de gjorde. Det ville nok ha vært en fordel om veilederspørsmålet hadde vært avklart med rektorene og lærergruppene i god tid før det problemløsende arbeidet startet. Veiledningen er et kritisk punkt i alt utviklingsarbeid (Fullan 1985) og bare det å vite at veilederen er tilgjengelig, kan gi en følelsesmessig trygghet som ikke bør undervurderes.

**Rektor på skole d** hevder at lærere og skoleledere har forventninger om at veilederen må ha "ett bein i teorien og ett bein i praksis". Det vil ikke bli lett å innfri slike forventninger fordi høy teoretisk kompetanse og fortrolighet med virksomheten i skole og klasserom er en kombinasjon som er relativ sjelden. Det blir derfor en utfordring å finne fram til nok veiledere med slik kompetanse dersom kompetanse-utviklingstiltak som bygger på LæRe-prosjektets modell, skal kunne gjennomføres i større skala. Dette må drøftes med de kommuner, skoler og lærergrupper som blir involvert. Den eksterne veilederen kan få stor betydning for den bevisstgjøringen og læringen som finner sted, noe følgende eksempel viser.

### Vekkelsen

Som det tidligere er redegjort for, slet **skole a** med å komme i gang med den praktiske delen av LæRe-prosjektet. Det var ulike oppfatninger av hva som skulle gjøres, men disse forskjellene ble ikke synlige før den eksterne veilederen bidro til at det ble satt ord på de ulike oppfatningene slik at uenigheten ble avdekket. Dette mener **rektor** var en svært viktig læreprosess. Det ser også til å ha vært et vendepunkt, for nå ser lærerne ut til å bli mer motiverte, noe rektor tydeligvis setter stor pris på. Når det gjelder den praktiske delen av LæRe-prosjektet mener rektor at det ble brukt svært mye tid på å planlegge skolens prosjekt fordi deler av kollegiet mere deltok som observatører enn som aktive deltakere som tok ansvar:

Og hva som gjorde det har jeg ikke klart å finne noe svar på for mitt vedkommende, fordi jeg trodde de var profesjonelle på akkurat det å gå sammen i et fellesskap. Og sånn ble det også når vekkelsen kom. Vi satt jo i plenum her inne og erkjente at ikke alle hadde gått aktivt inn i arbeidet. Og det var jo en veldig hindring som førte til at vi brukte altfor lang tid.

Det er tydelig at "vekkelsen" eller "oppvåkning" ble et vendepunkt som førte til at de som tidligere var motvillige til å delta aktivt i planleggingsprosessen, nå ble mere motiverte. Det ser ut til at vekkingen blant annet bidro til at rektors oppfatning av samarbeidskulturen på skolen endret seg. Virkeligheten var ikke slik rektor trodde. Da den eksterne veilederen ba lærerne skrive hva de mente skolens prosjekt skulle gå ut på, viste det seg at det var like mange oppfatninger som lærere. Dette er en erfaring som også har et følelsesmessig aspekt; rektor føler seg på mange måter "lurt" av enkelte lærere i kollegiet. Rektor mener lærere burde stå for det de er og sier. Dette kan tolkes dithen at rektor mener det burde settes ord på det man er uenige i og at det ikke bare gis uttrykk for uenigheten gjennom kroppsspråket. Men lærere opplever at det ikke er legitimt å komme med kritikk på skole a, og det er derfor ikke så rart at uenigheten og kritikken holdes skjult. Det rektor sier synes derfor ikke å være et uttrykk for skolens bruksteorier på dette området. Rektor ser ut til å ha blitt mere bevisst at enighet i kollegiet kan være tilsynelatende, fordi det viste seg at lærerne hadde ulik forståelse av sentrale begreper i læreplanen og var reelt uenige når det gjaldt skolens prosjekt. Rektor mener at tolkningen av læreplanen ikke kan overlates til den enkelte lærer, men at dette arbeidet må foregå i fellesskap slik at oppfatningene av sentrale begreper i planen, kan bli mest mulig like. Dette er en prosess som kollegiet gikk inn i.

**Gruppe a1** fokuserer også på sine erfaringer med "vekkelsen". De trodde de hadde en felles forståelse, men det hadde de altså ikke. Gruppen gir uttrykk for at det var svært avslørende, men at det bidro til en bevisstgjøring av at de manglet felles begreper å kommunisere med, og dette førte til at kollegiet begynte å arbeide med begrepsavklaringer. De brukte en god del tid på å definere forskjellige begreper, og de fikk etter hvert "et helt rush" med begrepsavklaringer. Fra da av gikk arbeidet ganske lett. Gruppen sier at det er mulig de trengte en sånn prosess for å klargjøre egen tenkning og hvordan andre tenkte om sentrale begreper. Det er liten tvil om at denne prosessen har bidratt til bevisstgjøring hos de fleste på skole a. I hvilken grad dette har ført til etablering av nye tenke- og handlingsmønstre og bidratt til endring av skolens bruksteorier, gir ikke denne evalueringen svar på..

#### 5.4.2 Erfaringsdeling

**Gruppe a1** er satt sammen av to etablerte team. Disse teamene har utvekslet erfaringer med hverandre, noe de opplevde som veldig interessant. Dette tyder på at disse teamene ikke tidligere har gjort dette. De nevner spesielt erfaringsdelingen med de andre lærergruppene på siste samling i LæRe-prosjektet som spesielt bra:

*L1: Ja, fordi at den siste samlinga, den utstillinga vi hadde der, det tror jeg på en måte var noe av det beste pedagogiske kursopplegget jeg noen gang har vært på - og som jeg har fått mest igjen for. Det å rusle rundt der og se på de andre løsningene og... stjele idéer både i hytt og pine.*

L3: Mmm...

*L1: Så egentlig synes jeg nesten at dette burde ha vært en vandretur i hele fylket, altså. Sånn at flere skoler eller kommuner kunne ha fått vært innom der og sett på dette, og pratet med de som har vært igjennom det.*

*L2: Jeg synes at det har vært fint at det har vært lagt opp slik at det var fotfolket som skulle fram, og fotfolket skulle jobbe. For dette her var ikke kontorstyrt så veldig mye, det var først og fremst om å gjøre å formidle erfaringer som: Hvordan går jeg til daglig fram? Det er helt nytt, tror jeg - kanskje veldig nytt. Ihvertfall var det en interessant vinkling. Så det var skryt til Lillehammer! Få fram det som kalles skjult kunnskap - for det er en god del av det rundt omkring i skolen.*

Det er tydelig at disse lærerne fikk mye igjen for å delta i erfaringsutvekslingen på dette seminaret. Kanskje en lignende måte å utveksle erfaringer på kunne gjennomføres internt på den enkelte skole av en viss størrelse eller som samarbeidstiltak mellom to eller flere skoler? Gruppen mener at en mindre tidkrevende "kortversjon" av LæRe-prosjektet er noe alle lærere og skoleledere burde ha vært med på. Denne vurderingen kan ses på som støtte for LæRe-prosjektets kompetanseutviklingsmodell.

**Gruppe b2** vurderer også erfaringsdelinga på siste prosjektsamling som viktig:

*Det var positivt at vi fikk forholdsvis god tid slik at vi fikk sjansen til å snakke med folk og se hva de har drevet på med.*

Gruppen vurderer alle samlingene i LæRe-prosjektet som viktige. Den siste samlingen ga muligheter for erfaringsutveksling i et større forum, noe de fant interessant og inspirerende. De påpeker at dette kanskje skyldes at de som deltok i LæRe-prosjektet, var topp motiverte. Høy motivasjon hos deltakerne ses med andre ord på som et viktig kriterium når det gjelder erfaringsutveksling mellom kolleger. Selv om det ikke var så mange foredrag på den siste samlingen, mener gruppa at erfaringsdelingen var så interessant at samlingen i høy grad opplevdes som viktig. **Gruppe b1** nevner også erfaringsdelingen på den siste samlingen i LæRe-prosjektet, som bra. Det at det var satt av så mye tid til erfaringsdeling mellom prosjektgruppene, mener gruppa var fint. Det samme sier **gruppe d1**:

*På den siste prosjektsamlingen fikk vi se hva de andre hadde jobbet med, og det ga oss inspirasjon til å se nye veier. Det er det ingen tvil om..... Det var satt av mye tid til å se på og samtale om det de andre prosjektgruppene hadde gjort, og det var kanskje det vi følte at vi fikk mest utbytte av.*

**Rektor på skole e** vurderer også erfaringsutvekslingen på prosjektsamlingene som meget viktige. Begge gruppene på skolen fokuserer på den interne erfaringsutvekslingen på skole e og ønsker at det skal settes av til erfaringsutveksling mellom teamene. Det har tradisjonelt vært lite kontakt mellom de to teamene, noe som blant annet skyldes de fysiske rammebetingelsene på skolen. Nå er alle blitt klar over betydningen av slik erfaringsdeling, og lærerne håper derfor dette blir gjort noe med.

På **skole b** har begge lærergruppene formidlet sine erfaringer på pedagogiske nettverksmøter der lærere og skoleledere fra andre skoler har deltatt. Når det gjelder den interne erfaringsutvekslingen på skolen, mener **rektor** at den har hatt betydning for noen av de lærerne som ikke deltok i LæRe-prosjektet, og som var skeptiske til leken og uteaktivitetene. Når de fikk informasjon om opplegget, begrunnelsene og erfaringene, ble det en "vekker" for noen av dem:

*Ja, jeg må få lov til å svare med referanse til det teamet jeg deltok mest i sjøl. Og der er jeg helt sikker på at kunnskap om og innsikten i forhold til dette med lek og uteaktiviteter økte. Jeg er også helt sikker på at det også økte kunnskapen og forståelsen hos andre lærere på skolen, som i begynnelsen tenkte: "Nå ligger de der ute og leker og tuller". Da gruppe b1 formidlet sine erfaringer og refleksjoner i kollegiet, så var det nok en tankevekker for noen og enhver.*

Dette er et eksempel på at erfaringsutveksling kan bidra til at misoppfatninger ikke får festet seg i et kollegium.

### 5.4.3 Sammenfatning

Erfaringsdeling og ekstern veiledning blir vurdert som meget viktig når det gjelder læreres og skolelederes bevisstgjøring og læring i LæRe-prosjektet. Erfaringsdelingen på samlingene i LæRe-prosjektet, i kollegiet, mellom teamene på samme skole og i det enkelte team, blir meget positivt vurdert. Ekstern veiledning blir av de fleste sett på som et meget viktig element i det problembaserte arbeidet, og har helt klart spilt en avgjørende rolle for bevisstgjøringen og læringen i flere av teamene. Evalueringen viser at bevisstgjøringen kan få karakter av en "vekkelse" eller "oppvåkning". Den viser også at den eksterne veilederen bør være tilgjengelig når det problembaserte arbeidet starter. Evalueringen antyder at lærere og skoleledere har forventninger om at den eksterne veilederen skal ha høy teoretisk kompetanse og være fortrolig med "undervisnings-virkeligheten" i klasserommet. Dersom disse forventningene skal innfris, kan det bli en utfordring å finne nok veiledere med slik kompetanse dersom kompetanseutviklingstiltak basert på LæRe-prosjektets modell, skal gjennomføres i større skala.

### **5.5 Hvilke oppfatninger har lærere og skoleledere når det gjelder skolens arbeid med L97, skoleåret 1997/98 ?**

I denne undersøkelsen er ikke skolene fulgt opp med sikte på å undersøke hvordan arbeidet med læreplanen reelt ble gjennomført skoleåret 1997/98, men det ble fokusert på hvordan arbeidet var tenkt gjennomført (2. intervju i august 1997).

**Skole a** har planlagt å arbeide med L97, og det er avsatt to timer av fellestida hver uke til dette arbeidet, som i stor utstrekning blir organisert som teamarbeid. **Gruppe a1** gir uttrykk for at det ikke er sikkert at alle disse timene vil bli brukt til læreplanarbeidet, men det meste vil bli brukt til dette. Gruppen konkretiserer ikke hvordan arbeidet er tenkt gjennomført. Lærerne i **gruppe a2** legger vekt på at de kommer til å arbeide

sammen med L97 uansett hvordan dette arbeidet ellers legges opp ved skolen. De har ellers svært uklare oppfatninger av hvordan skolens arbeid med L97 kommer til å foregå.

**Rektor på skole b** sier at skolen skal arbeide med de forskjellige fagplanene og lage planer for de forskjellige trinnene. Skolens plangruppe skal lage en halvårsplan for gjennomføringen av dette arbeidet som det er avsatt to og en halv time til hver uke. Hele kollegiet skal arbeide sammen disse timene. Videre er det samme timetallet avsatt til teamarbeidet. **Gruppe b1** og **gruppe b2** er orientert om dette. I tillegg skal **gruppe b2** delta i et etterutdanningsopplegg i kollegaveiledning.

**Rektor på skole c** har ikke laget konkrete planer for arbeidet med L97, men det er bestemt at læreplanen skal være fokus og at arbeidet for det meste skal foregå mest i team. Det er fagplandelen det vil bli arbeidet mest med på denne skolen også. Det er avsatt en time i uka som er øremerket teamarbeidet. **Gruppe c** peker på betydningen av å fortsette det arbeidet de kom igang med i LæRe-prosjektet. Dette er et arbeid som krever langsiktige planer, og som ikke kan avsluttes etter kort tid. Gruppen er motivert til fortsatt å arbeide med L97 på en bevisst, målrettet og reflektert måte dersom det blir avsatt fellestid til det. Ellers er de usikre på hvordan rektor tenker og hvordan den endelige planen for arbeidet med L97 kommer til å se ut. De vet imidlertid at skolen kommer til å bygge på det de lærte i skolens prosjekt. Men lærerne mener at dette ikke er nok. Det må også lages langsiktige planer for skolens utviklingsarbeid der rammene for arbeidet er lagt til rette og klarlagt. Det disse lærerne peker på, kan forstås slik at de mener arbeidet med å lage årsplaner på bakgrunn av fagplanene i L97, bare er en del av læreplanarbeidet, og at gjennomføringen av planene må ses på som en del av skolens utviklingsarbeid.

På **skole d** sier **rektor** at de ikke kommer til å arbeide på en problembasert måte skoleåret 1997/98, men at det likevel vil bli fokusert på skriftlighet og erfaringsutveksling og faglig "påfyll" i form av interne kurs. Rektor mener at det blir noe likt den måten de arbeidet på i deler av LæRe-prosjektet, men at opplegget ikke blir så stort og omfattende. Vurdering er et de områdene det vil bli arbeidet med på hele skolen, ellers vil de konsentrere seg om det som er mest grunnleggende i L97.

**Gruppe d1** tror at skolen først og fremst kommer til å konsentrere seg om fagene og årsplanene, og at det i tillegg er vurderingsproblematikken de skal konsentrere læreplanarbeidet om. Denne gruppa sier at de ikke har full innsikt i hvordan arbeidet med læreplanen blir lagt opp, fordi det er rektor som planlegger det. Lærerne påpeker at det å lese læreplanen og det å arbeide på en problembasert måte med å realisere målsettingene i planen, er to forskjellige ting. De mener det er viktig at skolen går i dybden i arbeidet med å realisere intensjonene i L97 og setter av skikkelig tid til dette.

**Gruppe d2** har liten kunnskap om hvordan arbeidet med L97 kommer til å bli lagt opp og har ingen klare forestillinger om hvordan skolens opplegg blir skoleåret 1997/98.

På **skole e** sier **rektor** at de skal gå videre med et nytt prosjekt for å utvikle en temaplan for skolen, fra 1. til 7. Klasse. Skolen har fått økonomiske ressurser fra kommunen til dette prosjektet. Av 190-timersramma er det avsatt to timer til felles arbeid med L97 og to timer til teamene, som også skal konsentrere sitt arbeid om læreplanen. Dessuten er det avsatt noen timer til personalseminar. Kommunen har tilsatt en ekstern veileder som skal bistå alle skolene i kommunen med læreplanarbeidet og kompetanseutviklingen skoleåret 1997/98. Selv om rektor har konkrete planer for det videre arbeidet med L97, er det også ved denne skolen tydelig at lærerne er usikre på hvordan opplegget kommer til å bli. Som en sier: "Det får du spørre rektor om". En av lærerne i gruppe e2 mener at arbeidet burde bygge videre på det skolen arbeidet med i LæRe- prosjektet, men læreren vet ikke om det blir slik.

### 5.5.1 Refleksjoner

Det er tydelig at det ikke er skolens planer for arbeidet med læreplanen som er i fokus like etter skolestart om høsten. Dette er forståelig fordi det i oppstartingsfasen er en rekke praktiske problemer som må løses, og konsentrasjonen er nok i høy grad knyttet til det å komme i gang på en bra måte i den enkelte klasse og på skolen som helhet. I denne fasen ser det ut til at oppmerksomheten om skolens planer er skjøvet helt eller delvis i bakgrunnen. Det er videre klart at ingen av skolene er helt ferdige med planleggingen av skolens arbeid med læreplanen skoleåret 1997/98. Det ser likevel ut til at ingen av skolene har planlagt en fortsettelse av LæRe-prosjektet i egen regi. Det er ingen skoler som nevner at det problembaserte arbeidet skal fortsette, eller at kursmateriellet kommer til å bli brukt på en eller annen måte i skolens læreplanarbeid. Kan dette forstås slik at arbeidet med den grunnleggende tenkningen knyttet til læreplanen og det problembaserte arbeidet betraktes som avsluttet, og ikke ses på som en prosess som må holdes vedlike? Datamaterialet gir ikke grunnlag for å besvare dette spørsmålet. Det er likevel grunn til å peke på at utviklingsarbeid som skoler involveres i, ofte ses på som noe som er avsluttet når selve prosjektet er ferdig. Det er derfor ikke urimelig å anta at noen av prosjektskolene, som ha en slik oppfatning av LæRe- prosjektet.

## 6. utfordringer og muligheter

I dette kapitlet beskrives og drøftes først noen av de problemene lærere og skoleledere har erfart i LæRe-prosjektet. Deretter drøftes det om 190-timersramma kan brukes på en måte som gir lærere bedre tid til læreplanarbeid i team.

### 6.1 Hvilke problemer har lærere og skoleledere erfart i LæRe-prosjektet?

I LæRe- prosjektet har lærere og skoleledere støtt på eller blitt bevisst en rekke problemer som vurderes som hindringer i kompetanseutviklingen. I dette avsnittet vil disse problemene bli gjort rede for.

#### *Mangel på tid*

Uten unntak vurderer alle lærere og skoleledere mangel på tid som det største problemet i LæRe- prosjektet, og tidsmangelen blir sett på som en vesentlig hindringsfaktor når det gjelder arbeidet med det teoretiske stoffet i kursmateriellet og med egne prosjekt. Det kommer klart fram at den tiden som ble avsatt til dette arbeidet, ikke var tilstrekkelig, men erfaringene fra de ulike skolene er forskjellige. Alle er enige om at tidsmangelen blant annet skyldes intensivering av arbeidet i skolen, noe som blir spesielt merkbart i reformperioder. En god del av arbeidet i LæRe- prosjektet ble utført i lærernes ubundne tid. Dette gjelder i større eller mindre grad alle skoler. Det ser imidlertid ut til at det ikke er det å bruke ubunden tid som oppleves problematisk for lærere, men det omfanget dette har hatt i **noen av** skolene der tid til LæRe-prosjektet ikke ser ut til å ha vært tilstrekkelig prioritert. Dette kan av enkeltlærere oppleves som en trussel mot retten til privatliv:

*En annen ting som jeg nok har tenkt en del på, er hva jeg er villig til å gjøre for min egen del. Jeg kan se på dette som en gratis etterutdanning på en måte. Det hadde kanskje vært bedre hvis vi hadde sett det sånn og sagt at dette året her må vi bruke litt ekstra tid for vi skal inn i en ny reform. Men så gjør man liksom ikke helt det. Når man har unger og andre møter og elever som krever sitt og telefoner fra foreldre hele tiden, hvor blir det da av lille meg som også vil leve mitt liv, som f.eks. å gå på teater (gruppe a2).*

#### *Det kollegiale tyranni*

På **skole b** har det vært reaksjoner i den delen av kollegiet som ikke deltok i LæRe-prosjektet, som har irritert **gruppe b1** og lagt en demper på motivasjonen:

*Det er ikke alle på skolen som er like motiverte og noen har gjort litt narr av det vi har drevet på med. Det oppleves irriterende at noen melder seg ut. Hvis alle hadde hatt sine forskjellige prosjekter og interesser som de hadde kunnet jobbet med, så tror jeg vi ville hatt mere respekt for hverandre.*

Grappa opplever det som en ekstra belastning at ikke alle kollegene på skolen verdsetter engasjementet til gruppene som deltar i LæRe-prosjektet. Det er dette Gunnel Colnerud (1995 ) kaller *det kollegiale tyranni*. Det kommer til uttrykk på skole b gjennom skjult kritikk eller nedvurdering av kolleger som deltar i LæRe-prosjektet og investerer mye tid og krefter på å utvikle egen kompetanse. Dette skjer fordi de som utøver "tyranniet", av ulike årsaker ikke er villige til å investere like mye tid og krefter på dette.

#### *Harmonitenkning og lite funksjonelle konfliktløsningsstrategier*

Det kan spores en viss bitterhet i **gruppe a2** over at kollegiet på **skole a** ikke greide å drøfte den faglige konflikten som oppsto, på en skikkelig måte:

*Det er ikke tillatt å ha sterke faglige diskusjoner i kollegiet. Faglig uenighet blir tolket som kritikk av personer, og så går man i forsvar. Men det går jo også på at når det gjelder visse etiske spørsmål, er det åpenbart hvor forskjellig menneskesyn vi har. Vi oppfatter det humanistiske menneskesynet som L97 er tuftet på, på forskjellig måte. Der skulle det ha vært jobbet mye mer med å utvikle en felles forståelse.*

Kulturen ved denne skolen synes å gi lite rom for faglig uenighet. Det kan se ut som om slik uenighet oppfattes som en trussel fordi den forstyrrer harmonien, særlig dersom diskusjonen blir litt opphisset og engasjert. Det er nærliggende å tolke dette som et uttrykk for en skolekultur som bygger på harmonitenkning. Kritisk tenkning synes ikke å prege denne kulturen i nevneverdig grad. Det har jo disse lærerne også fått føle. Fordi sterk kritikk oppleves som en trussel, kan de som framfører kritikken, lett bli isolerte i kollegiet. Dette oppleves ikke som en hensiktsmessig måte å behandle den konkrete konflikten på. Det er i denne sammenheng viktig å merke seg det Lieberman og hennes kolleger (1991) er kommet fram til når det gjelder skoleutvikling: konflikt er en nødvendig del av forandringsarbeidet. De hevder at konflikter er normalt og ikke et "sykdomstegn" fordi det er naturlig at det i en organisasjon er rivaliserende målsettinger og interesser som står mot hverandre. Dersom konflikter skal bidra til vellykkede endringsprosesser, må konfliktene behandles og løses konstruktivt. Gruppe a2 har erfart at dersom en ikke greier å holde person og sak fra hverandre, blir uenigheten destruktiv og nedbrytende. Det er derfor grunn til å tenke over hva det kan komme av at kritikk som er knyttet til didaktiske og etiske spørsmål, svært ofte blir oppfattet som kritikk av personer. Arneberg og Overland (1997) skriver at det kanskje ikke er så rart at faglig kritikk oppleves som kritikk av en selv. Fordi vi investerer så mye av oss selv i arbeidet, og fordi vår lærer- eller lederatferd er et uttrykk for vårt pedagogiske grunnsyn, kan det være vanskelig å skille mellom pedagogisk praksis og vår egen person. Denne sårbarheten er det viktig ikke å overse. Men den må ikke bli en begrunnelse for ikke å framføre kritikk når det er nødvendig. Samtidig kan dette problemet være et uttrykk for en individualistisk skolekultur som i liten grad har lagt forholdene til rette for utveksling av erfaringer og vurdering av egen praksis. Når det blir satt ord på den kritiske pedagogiske tenkningen, kan kritikken bli sett på som brysom og truende, og deler av organisasjonens forsvarsmønster kan komme til syne (se Argyris, 1990). Utpeking av syndebukker og isolering kan være et uttrykk for et slikt forsvar. Rektor kritiseres ikke for det som skjedde. Gruppen ser på konflikten som et felles ansvar, og at det derfor vil være urettferdig å gi rektor skylden. Slik sett er det mere et spørsmål om hva skolen kunne ha gjort for å gjøre konflikten synlig, og hvilke muligheter skolen hadde for å gjøre noe med den. I denne sammenheng blir tre spørsmål sentrale:

- Hvilke muligheter for å synliggjøre denne type konflikter og å arbeide for å løse dem har skoler generelt?
- I hvilken grad har skoler utviklet "et rom" for konfliktløsende samtaler, og
- i hvilken grad har aktørene felles begreper som gjør samtalen mulig? (Jf. SOU 1996: 22 , s.166-167).

Det er viktig å understreke at den mangelfulle evnen til å framføre og ta faglig kritikk, ikke er noe som spesielt gjelder skole a. Dette er nok mer et uttrykk for det som er vanlig i de aller fleste skoler. Støtte for et slikt syn finnes hos Hargreaves (1996) som fant at samarbeid mellom lærere sjelden gikk så langt som å omfatte kritikk av det arbeidet som ble utført, verken som kritiske og reflekterende vurderinger av etikk, eller av prinsippene og målsettingene. Skoler flest har i liten grad utviklet strategier for hvordan konflikter av etisk karakter skal løses (jf. Colnerud og Granstrøm, 1993). Little, Leithwood og Jantzi (1990) fant at det i såkalte "samarbeidsskoler" var lite som kunne oppfattes som kritiske tilbakemeldinger om undervisningen blant lærerne. Hargreaves (1994) mener derfor at det i arbeidet med å utvikle kollegialitet i skolen, må fokuseres på *hva samarbeid og kollegialitet betyr*.

#### *Deltidsansatte*

**Rektor på skole c** kommer inn på problematikken knyttet til deltidsansatte lærere:

*Det er i alle fall fryktelig vanskelig hvis det er mange lærere som har få timer. For vi har en god del tid, men det er klart at hvis du har mange lærere i halv post - men det har ikke vi nå da, den som har minst timer har 18, og det er på grensen etter min mening hvis en skal få gjort noe sammen. Jeg er fryktelig glad for at det ikke er så mange lærere nå som har få timer.*

Dette problemet påpekes også av en av lærerne i **gruppe e2** som mener at timelærerstillinger vanskeliggjør teamarbeidet, fordi det er viktig at alle deltar fullt ut og er med på det samme.

#### *Mangelfull kompetanse hos skoleledere*

**Rektor på skole d** mener også det kan være en hindring at *rektor ikke kan og vet nok*. Rektor tror noen rektorer har for dårlig teoretisk bakgrunn og derfor leser lite pedagogisk faglitteratur:



*Jeg tror faktisk mange strever litt med den siden der. Og så sier man at man ikke har tid, fordi man heller gjør annet arbeid som man klarer. Så jeg tror faktisk det av og til er en hindringsfaktor at man ikke kan og vet nok.*

Rektor mener med andre ord at rektorer ved mange skoler utøver et passivt lederskap fordi de ikke har god nok innsikt i det pedagogiske feltet. De trekker seg derfor unna rollen som pedagogisk leder og velger heller rollen som administrator, som de føler at de mestrer bedre. Rektor mener med andre ord at skolelederens handlingskompetanse noen ganger er så dårlig at de kvier seg for å gå inn i rollen som pedagogisk leder. Støtte for en slik oppfatning finnes hos Covey (1994) som skiller mellom proaktivt og reaktivt lederskap. I det første tilfellet er det lederen som tar initiativet og får omgivelsene til å reagere. En reaktiv ledelse tar ikke initiativet selv, men tvinges til å reagere fordi andre tar initiativ. Stålhammar (1996) mener at det ikke er noen overdrivelse å hevde at mange rektorer utøver et reaktivt lederskap. Dersom læreplanens intensjoner skal kunne realiseres i skolen, er det nødvendig at rektorer utøver et proaktivt lederskap. Den proaktive lederen både kan og vil lede skolens arbeid med å realisere en slik målsetting. Det er derfor et tankekors at rektor ved skole d mener at mange rektorer mangler den kunnskapen som skal til. I slike tilfeller vil rektor kunne trekke seg tilbake fra rollen som pedagogisk leder og utøve et reaktivt lederskap. En konsekvens av dette vil kunne bli at skolens muligheter til å arbeide med læreplanen på en bevisst, målrettet og reflektert måte, blir begrenset. En annen undersøkelse av Sarason (1980) viser hvordan skoleledelsens kunnskap og innsikt preger den pedagogiske lederrollen. Et viktig funn var at jo mer kunnskap skolelederen hadde om feltet, om plan- og lovverk, jo bedre ble man til å bruke de mulighetene som var i systemet, og jo mindre man kunne, jo mer rigid ble man. Kunnskaper om planer, lovverk og avtaler blir derfor en viktig rammefaktor for skolens læreplanarbeid og kompetanseutvikling.

### 6.1.1 Sammenfatning

Mangel på tid har vært et stort problem i LæRe-prosjektet, og kan betraktes som en av de største hindringene for kompetanseutviklingen i de skolene som har deltatt i prosjektet.

Videre er det et alvorlig problem at skoler ser ut til å legge et harmoniperspektiv til grunn for læreplanarbeidet, og at det derfor ikke oppfattes som legitimt å komme med faglig kritikk rettet mot kolleger eller mot skolen som organisasjon. Beredskapen til å løse slike konflikter på en konstruktiv måte, ser ut til å være liten. Intensivering av læreres og skolelederens arbeid og mangelfull prioritering fra skoleledelsens side vurderes også som problemer i LæRe-prosjektet. Skjult kritikk fra kolleger som ikke deltok i LæRe-prosjektet, ses på som problematisk. Det fokuseres også på at deltidsansatte og manglende kompetanse hos rektor i å arbeide med læreplanen, kan være et problem.

### **6.2 190-timersramma - en mulighet?**

Prioritering av tid innenfor 190-timers ramma ser ut til å være et problem som alle skolene i LæRe-prosjektet sliter med. Men noen sliter mer enn andre. Evalueringen viser at skolene har avsatt ulik tidsressurs til arbeidet med kurshefter og egne prosjekt, og at skoleledelsen derfor har prioritert arbeidet i LæRe-prosjektet ulikt. Et hovedspørsmål blir om 190-timersramma kan gi muligheter for å prioritere tidsbruken på en annen måte enn det som er vanlig ved den enkelte skole. Dette kommer gruppe a2 inn på:

*Men vi er jo til en viss grad forpliktet på å oppjustere oss selv innefor 190-timersramma. Så jeg synes den blir altfor lite brukt til faglig oppjustering av egen praksis. Men jeg synes det er for enkelt å bare se på 190-timersramma som en hindringsfaktor. For jeg tror man må gå veldig inn i spørsmålet om hva tida egentlig brukes til nå.*

Rektor på skole b fokuserer også på bruken av denne tiden:

*I tilfelle vi ikke er fornøyd, så må vi legge om vår måte å organisere denne skoleringa på, og bruken av 190timers-ramma. Vi evaluerte opplegget vårt til jul, og da sa lærerne at de var veldig godt fornøyd med opplegget.*

Lærerne på skole b har brukt tid ut over 190-timersramma. Rektor sier at noe defineres inn i 190-timersramma, men at noe nødvendigvis må ligge utenfor fordi noe av arbeidet har vært forberedelse til undervisningen. Det har vært enighet om det. Fordi knapphet på fellestid oppleves som et stadig større problem på skolen, mener rektor at hele 190-timers ramma burde vært bundet til arbeidsplassen. Dette har skole b gjennomført. Innholdet i disse timene planlegges i samarbeid med lærerne og de tillitsvalgte. Det

ligger et utviklingsperspektiv til grunn for rektors argumentasjon: dersom skole b skal kunne realisere målsettingene i L97, må hele 190-timersramma bindes. Skoleledelsens grunnleggende forståelse av hensikten med arbeidstidsavtalen og den tillit de har til lærerne, vil være avgjørende for hvilken praksis som utvikles ved den enkelte skole når det gjelder disse timene:

*Vi la inn timer fra den såkalte 190-timers kvoten for at lærerne skulle få kompensert medarbeidet med å jobbe med dette her. Det var nyttig erfaring å se at disse timene ble brukt på denne måten.*

Rektor fikk bekreftet at lærergruppene tok ansvar og faktisk arbeidet langt mer med sine prosjekt enn det tiden skulle tilsi. Rektor sier videre:

*Hvis jeg på forhånd hadde visst omfanget av arbeidet for de to nevnte teamene her, så ville jeg ha lagt inn mer på 190timers-kvoten, generøst mye mer, for det ble veldig mye arbeid. Så det tror jeg det er viktig å ha klart for seg at utviklingsarbeid tar veldig mye tid.*

Rektor mener at det skal være et rimelig forhold mellom merarbeid og disponibel tid, og at det skulle vært brukt mer av fellestiden i LæRe- prosjektet. Dette tyder på at det ved skole b var muligheter for å bruke en større del av 190- timersramma til LæRe- prosjektet. Det er sannsynlig at dette også var tilfelle ved de andre prosjektskolene. Kanskje økte tidsrammer først og fremst er et spørsmål om prioriteringer fra skoleledelsens side og et spørsmål om skoleledelsen har tillit til lærerne. Denne evalueringen viser at det var all grunn til å ha tillit til de lærerne som deltok i LæRe- prosjektet, når det gjelder den måten de brukte tiden på.

Prioritering av tid bør bygge på gjensidig tillit og være et resultat av forpliktende avtaler mellom de impliserte partene. I slike drøftinger kan en ikke se bort fra at det vil være ulike tidsoppfatninger. Hargreaves (1996) viser at praktikernes opplevelse av tid er annerledes enn tidsopplevelsen i administrasjonen. Mens praktikerne, særlig i grunnskolen, har en polykron tidsoppfatning der tiden går meget fort og der de må konsentrere seg om å gjøre flere ting samtidig, er det ofte slik at administrasjonen har en monokron tidsoppfatning som er lineær, og der en gjør en ting av gangen. Tiden oppleves også å gå saktere. Jo lenger unna praktikernes arena en kommer, jo mer vil tidsoppfatningen være monokron.

En undersøkelse om praktiseringen av arbeidstidsavtalen i skolen (Klette og Norborg 1996) konkluderer med at ca. halvparten av fellestiden brukes til fellesmøter, og det er denne tidsbruken lærerne er minst fornøyd med. De er mer fornøyd med den tiden som brukes til teamarbeid. Klette og Norborg spør om arbeidstidsavtalen praktiseres for likt rundt i skole- Norge, og spør hvordan tidsbruken kan utnyttes mer relevant og meningsfylt i forhold til lærernes samlede arbeidsoppgaver. Arbeidet med slike problemstillinger, forutsetter imidlertid en administrasjon på skole- og kommunenivå som er lydhøre for den spesielle konteksten som er i skolen. Administrativ kontroll fra et polykront perspektiv, vil kunne gi lærere muligheter til selv å vurdere når oppgavene skal utføres ut fra eget skjønn. Men det er samtidig viktig å ta hensyn til det mange lærere og skoleledere hevder: det er nødvendig med et ytre press for å komme igang med det som er nytt og tidkrevende. Her står skoleledelsen overfor et styringsdilemma: Hvor mye av tiden kan gis tilbake til lærerne uten at det ytre presset forsvinner?

## **7. Oppsummering og utsyn**

Kompetanseutviklingsmodellen ser ut til å forutsette aktive skoler som selv tar initiativ til nødvendig utviklingsarbeid. Høy motivasjon hos lærere og skoleledere ser ut til å være en kritisk faktor, og slik motivasjon kan ikke skapes bare gjennom ytre forventninger og press utenfra. En kombinasjon av ytre press og evne og vilje til å arbeide på en bevisst, målrettet og reflektert måte i den enkelte skole, kan ses på som forutsetninger for å få kompetanse-utviklingsmodellen til å fungere optimalt. Dersom lærere og skoleledere skal motiveres til å delta i et slikt kompetanseutviklingsopplegg, må de oppleve at det har en pedagogisk hensikt, og at de får en belønning i form av økt handlingskompetanse. Deltakerne i LæRe-prosjektet hadde høye forventninger til at prosjektet skulle bidra til økt kompetanse i å arbeide med læreplanen, og de hadde høye krav til innholdet i prosjektsamlingen, kursmateriellet og til gjennomføringen av prosjektet.

### **7.1 Teori og praksis**

Det er grunnlag for å hevde at teori om læreplanen og læreplanarbeid, blir sett på som svært viktig av deltakerne i LæRe-prosjektet. Dette stemmer godt overens med funn Bjørndal (1987) har gjort: Lærere har sterk tro på at teori om undervisning er viktig og nødvendig for å forstå praksis. Flertallet av disse lærerne

hadde den oppfatning at teori er nødvendig for å oppnå innsikt i praktiske problemer. Selv om utvalget av lærere var lite i Bjørndals undersøkelse, sier han:

*..... there is every reason to believe that the unanimous consensus of the sample suggest that this positive attitude would be prevalent in larger and statistically more representative groups of teachers (s.26).*

Denne evalueringen viser at den måten skolens ledelse har prioritert arbeidet med kursmateriellet på, har hatt avgjørende betydning for hvor mye det ble fokusert på den teoretiske delen av modellen for kompetanseutvikling. Denne teorien var knyttet til den didaktiske og etiske grunnlagstenkingen når det gjelder læreplanen og læreplanarbeidet, og dette arbeidet ser først ut til å få verdi for skolen som helhet, når hele kollegiet arbeider sammen med det teoretiske stoffet og knytter det til kollegiale drøftinger og refleksjoner. Det er derfor ingen god læringsstrategi å delegere ansvaret for arbeidet med kursmateriellet til det enkelte team eller lærer, dersom målet er at det teoretiske arbeidet skal få betydning for kompetanseutviklingen på skolenivå.

Denne undersøkelsen støtter opp under den forståelse at samspill mellom teori og handling er en viktig forutsetning for bevisstgjøring og læring (jfr. Tiller 1986, Overland 1992, Møller 1996). Det er klare indikasjoner på at det er den teorien som kan knyttes til praksisfeltet og prøves ut der på en bevisst, målrettet og reflektert måte, som har hatt størst betydning for bevisstgjøringen og læringen på undervisnings- og skolenivå. Planlegging og gjennomføring av praksishandlinger bli med andre ord en forutsetning for den bevisstgjøringen og læringen det her er snakk om. Undersøkelsen viser at det er den praktiske delen av kompetanseutviklingsmodellen som har fått størst oppmerksomhet og som har hatt størst betydning for deltakernes bevisstgjøring og læring. Derfor blir denne delen av LæRe- prosjektet også høyt verdsatt av deltakerne. I dette arbeidet benyttet deltakerne teori som de vurderte som relevant for det problemområdet de hadde valgt å konsentrere seg om. Dette var teori fra kursmateriellet og prosjektsamlingene, eller annen teori som de selv fant fram til. Det ble nedlagt svært mye arbeid i det problembaserte arbeidet, og det er grunn til å rose lærere og skoleledere for deres evne og vilje til å planlegge og gjennomføre prosjektene på en god måte. Prosjektarbeidet viser at mange av lærerne hadde handlingskompetanse på dette området, eller at de utviklet slik kompetanse i prosessen. De formidler at prosjektarbeid for og med lærere er en hensiktsmessig arbeidsform når en arbeider med pedagogiske problemer i læreplanen. Det er tydelig at de fleste gruppenes motivasjon har vært høy i hele prosessen, selv om det nok har vært frustrasjoner underveis.

## **7.2 Refleksjon og skriftlighet**

Skriveprosessen blir vurdert som meget viktig av alle lærere og skoleledere, og ses primært på som en prosess som er viktig for egen bevisstgjøring og læring. Betydningen av skriftlighet for å kunne formidle egne erfaringer til andre, blir sett på som sekundært. Grunnen til at kravet om skriftlighet blir vurdert så positivt, er nok at deltakerne har opplevd at det har hatt en pedagogisk hensikt. Det å skrive ned egne observasjoner og refleksjoner og å rekonstruere erfaringer i en projektrapport, oppleves med andre ord som viktig for egen kompetanse-utvikling. Datamaterialet gir grunnlag for å hevde at dersom kravet om skriftlighet hadde blitt oppfattet som en byråkratisk øvelse, ville nok vurderingene blitt mye mere negative. Monsen (1995) viser at halvårsrapportene som lærere er pålagt å skrive i forbindelse med individuelle opplæringsplaner, ofte blir sett på som et byråkratisk arbeid som de er pålagt for å dokumentere bruken av ressursene. Grunnen til dette er at de fleste lærere i hans undersøkelse, ikke får noen form for tilbakemelding på det de har skrevet. Rapportene brukes altså i liten grad som ledd i en intern evaluering, der de kan gi viktige innspill i forhold til skolens pedagogiske utviklingsarbeid, selv om det er flere lærere som etterlyser og ønsker et slikt etterarbeid. I LæRe- prosjektet har deltakerne skrevet som et ledd i en kompetanseutviklingsprosess der de har delt erfaringer og reflektert sammen med kolleger, og evalueringen viser at dette oppfattes svært positivt av de som har deltatt. Det er derfor grunn til å advare mot å pålegge lærere å skrive planer og rapporter dersom disse ikke følges opp av skolens ledelse og bidrar til kollegial refleksjon og kompetanseutvikling. Dersom utviklingen går i retning av krav til skriftlighet som primært har en byråkratisk hensikt, vil dette i verste fall kunne bli en barriere for kompetanseutviklingen i skolen.

Denne undersøkelsen viser hvor viktig det er for bevisstgjørings- og læringsprosessen at det settes av god tid til systematisk refleksjon i teamene og i samlet kollegium. Undersøkelsen viser at problembasert arbeid knyttet til teamenes eller skolens egne læreplanprosjekter, bidrar til at arbeidet blir bevisst og målrettet, noe som er en viktig forutsetning for refleksjon. Det er tydelig at refleksjonsprosessen har bidratt både til en verdiklargjøring og til en didaktisk klargjøring hos mange av deltakerne i LæRe-prosjektet.

Med dette menes at de har greid å sette ord på deler av sitt eget "forståelsesgrunnlag" når det gjelder skole, opplæring og oppdragelse. Det er tydelig at det har vært viktig for mange av deltakerne å kunne gjøre dette, for noen av like stor betydning som å lære noe "nytt". Den kunnskapen det her er snakk om, kalles ofte "taus kunnskap" og er den kunnskapen som ligger til grunn for det lærere og skoleledere gjør i sitt daglige arbeid (jf.3.1.2). Lauvås og Handal (1990) peker på at en stadig større del av læreres yrkeskunnskap sannsynligvis får karakter av taus kunnskap i løpet av yrkeskarrieren. Lærere utvikler stadig større handlingskompetanse, men den kunnskapen er for det meste taus.

Den positive betydningen av refleksjonsprosessen ble trukket fram av samtlige lærere og skoleledere, og ser ut til å være det elementet som har hatt størst betydning for bevisstgjøringen og læringen (se 1.1.2). Det er derfor grunnlag for å hevde at den systematiske refleksjonsprosessen sammen med kolleger har vært avgjørende for kompetanseutviklingen i LæRe-prosjektet. Støtte for en slik konklusjon finnes hos Schøn (1991) som hevder at det meste av den kompetanseutviklingen som finner sted i løpet av yrkeskarrieren, utvikles i et samspill mellom handling og refleksjon over handling. I denne refleksjonsprosessen er praktikerne "... a researcher in the practice context" (s.68).

### **7.3 Teamarbeid og pedagogisk ledelse**

Teamarbeidet verdsettes høyt av lærere og skoleledere, og det stilles høye krav til teamdeltakernes kompetanse og evne til samarbeid. Selv om lærerne i LæRe-prosjektet i ulik grad har arbeidet i team tidligere, vurderes det å arbeide sammen med kolleger som noe av det som har hatt stor betydning for den enkelte og for fellesskapet. Men teamarbeid i seg selv kan ikke løse skolens problemer. Det er nok heller slik at lærersamarbeid i team er en måte å organisere samarbeidet på, som stadig flere ser nytten av. Men teamarbeid vil kunne skape nye problemer. I den sammenheng er det grunn til å merke seg hvor enige lærere og skoleledere er når det gjelder oppfatningen av at hele skolen bør delta i prosjekter som LæRe-prosjektet. En hovedbegrunnelse for dette standpunktet er at de ønsker å unngå en deling av kollegiet og utvikling av det Hargreaves (1996) kaller en "balkanisering" av skolekulturen. Det betyr at kollegiet splittes opp i grupper som etter hvert begynner å utvikle egne subkulturer. Dette kan føre til at det utvikles skarpe skiller mellom teamene når det gjelder kompetanse og overbevisninger. I en slik kultur vil den enkelte lærer identifisere seg mer med teamet enn med hele kollegiet. Det er en slik oppsplitting av personalet lærere og skoleledere indirekte advarer mot i denne evalueringen.

Hargreaves (ibid) advarer også mot det han kaller "påtvunget kollegialitet". Han mener at "påtvunget kollegialitet" er en manglende lydhørhet for konteksten og for det faglige skjønnsom den enkelte lærer må ha rom til å utøve i arbeidet med elevene. Det tragiske ved "påtvunget kollegialitet" er ikke først og fremst at lærere bedras, men at de heftes, distraheres og fornedres. Det er derfor viktig å holde fast ved at teamarbeid må ha til hensikt å myndiggjøre lærerne, ikke å frata dem myndighet (s.218). Det er videre grunn til å lytte til forfatterens advarsel når det gjelder individualitet:

*Det er tåpelig å ta for gitt at all individualitet hos lærere er en last. Det oppfordrer oss til å tenke det utenkelige og aktivt vurdere individualismens mulige styrkepunkter før vi setter igang med å utrydde den fra skolen. En levende lærerkultur bør være i stand til å unngå individualismens begrensninger, og samtidig verdsette dens kreative muligheter (s. 192).*

Skoleledelsen vil kunne få avgjørende innflytelse på hva teamsamarbeidet skal føre til på sikt, og hvordan denne samarbeidsformen etter hvert blir vurdert av lærere. Den allmenne oppslutningen om teamarbeidet i LæRe-prosjektet må ses på bakgrunn av det som skjedde i dette prosjektet. Det ble i høy grad lagt vekt på at teamene selv skulle bestemme hva de skulle arbeide med i sitt prosjekt og hvordan arbeidet skulle legges opp, innenfor de to problemområdene som LæRe-prosjektet fokuserte på. Fra første stund la en vekt på at det var teamene selv som var den myndige instansen, ikke prosjektledelsen eller skolens ledelse. De skulle altså arbeide med en faglig utfordring i læreplanen som de selv bestemte seg for, ikke som et resultat av at skolens ledelse eller andre hadde bestemt det. Derfor fikk også det som skjedde i lærerprosjektene, handlingens karakter, og deltakernes vurdering av teamarbeidet ble meget positiv. Det er grunn til å tro at vurderingene kunne blitt annerledes dersom teamene skulle gjennomføre noe som administrasjonen eller prosjektledelsen fullt og helt hadde bestemt på forhånd.

Evalueringen viser at det er sterke forventninger til *rektor som pedagogisk leder*, og at det er rektor som skal ta de nødvendige initiativ i læreplanarbeidet, selv om enkelte lærere også har klare forstillinger om hva de selv ønsker. Dette framstår som et paradoks som bare kan forstås i lys av en sterk skoletradisjon der dette har vært et sentralt trekk ved rektors rolle. Mye tyder imidlertid på at denne forventningen til rektorrollen ikke lenger er tilstrekkelig dersom en ønsker en myndiggjøring av lærerne når det gjelder arbeidet med

læreplanen og utviklingen av egen handlingskompetanse. Dette peker mot et annet perspektiv som ser på *rektor som leder av skolens pedagogiske virksomhet*. Evalueringen av LæRe-prosjektet viser at det er grunn til å vurdere det siste perspektivet på skoleledelse: Det enkelte team må selv kunne ta initiativ til å planlegge og gjennomføre utviklingsprosjekter som de selv finner nødvendige, og skolens ledelse må legge forholdene til rette for at arbeidet skal kunne gjennomføres på best mulig måte. En slik perspektivendring vil måtte resultere i endringer som ikke er uproblematisk, og som vanskelig lar seg gjennomføre uten at faglige konflikter og problemfokusering legitimeres. Som det tidligere er pekt på i denne rapporten (se 5.1), er "kognitiv uro" nødvendig dersom læreres og skolelederes handlingskompetanse skal kunne utvikles. Evalueringen viser imidlertid at skoler kan ha lav beredskap for å løse faglige konflikter og etiske dilemmaer på en konstruktiv måte. Det kan forklares med at lærere og skoleledere ikke har et fagspråk for å beskrive problemene på en måte som gjør det mulig å håndtere dem. Det ser videre ut til at det er få institusjonaliserte møter i skolen der problemer med konfliktkarakter kan bli redegjort for og drøftet. ( Jf. SOU 1996 : 22).

#### **7.4 Veiledning og erfaringsdeling**

Evalueringen viser at ekstern veiledning er nødvendig i kompetanseutviklingstiltak som LæRe-prosjektet. Veilederbehovet har vært forskjellig i dette prosjektet, men det er liten tvil om at veiledning uansett er en kritisk faktor. Dette er godt dokumentert i litteraturen ( se f.eks. Fullan 1985, Guskey 1986, Tiller 1986 og Handal 1989), og denne evalueringen viser også hvor viktig det er å knytte ekstern veiledning til lærergrupper og skoler som arbeider på en problembasert måte.

Erfaringsdelingen i det enkelte team og mellom teamene på prosjektsamlingene i LæRe-prosjektet, verdsettes høyt av deltakerne. Det synes åpenbart at deltakerne er blitt mer bevisste betydningen av erfaringsbasert kunnskap, og betydningen av at denne deles med andre. Når det er sagt, er det grunn til å peke på at erfaring alene ikke er tilstrekkelig for å utvikle handlingskompetansen. Teoretiske begreper og modeller å tenke i er nødvendige for å kunne reflektere over erfaringene som gjøres, slik at erfaringskunnskap kan utvikles. I dette prosjektet har vi imidlertid sett at arbeidet med teori ble nedprioritert i forhold til det praktiske arbeidet. Når en samtidig vet at det er svært vanskelig å utvikle mentale modeller bare på bakgrunn av det en erfarer (Colnerud og Granstrøm 1993), kan denne erfaringsdelingen først og fremst ha vært knyttet til det en har gjort, og i mindre grad til det en selv har lært. På den annen side er det også et spørsmål hvor rasjonelle en mener lærere bør og kan være når de beveger seg inn i ukjent terreng, slik de gjorde i sine egne prosjekter. Når mennesker gir seg inn i ukjent terreng, skjer dette ofte intuitivt og spontant og er kanskje til og med i strid med det som oppfattes som en rasjonell måte å tenke på. Det er med andre ord vanligvis ikke saklig kunnskap og rasjonell tenkning som ligger til grunn for det en gjør. Å skaffe seg ny kunnskap er et prosjekt som krever mot og intuisjon. Kompetanseutvikling innen læreryrket vil kreve at lærere stoler på sin intuisjon og har mot til å søke ny og ukjent kunnskap (ibid, s. 114 ). Det kan derfor være en "avsporing" å fokusere ensidig på det rasjonelle i erfaringsutvekslingen. Kanskje det viktigste er at lærere og skoleledere i LæRe-prosjektet har hatt mot til å søke ny og ukjent kunnskap og evne til å dele den med andre på en måte som også rommer det "usigbare".

### **8. Konklusjoner og anbefalinger**

I dette kapitlet besvares problemstillingene i undersøkelsen, og på bakgrunn av de funn som er gjort og de mønstre av sammenhenger som er synliggjort, blir det gitt anbefalinger til kommuner og skoler når det gjelder kompetanseutvikling i læreplanarbeid.

#### **8.1 Hvilke oppfatninger har lærere og skoleledere av den teoretiske og praktiske delen i LæRe-prosjektet?**

Både den teoretiske og praktiske delen av LæRe-prosjektet blir positivt vurdert av lærere og skoleledere. Deres erfaringer og vurderinger gir imidlertid uttrykk for at de i liten grad har greid å knytte det teoretiske stoffet i kursmateriellet til det problembaserte arbeidet på egen skole. En årsak til dette ser ut til å være at det i det problembaserte arbeidet er formulert problemstillinger med fokus på undervisningen og elevene og på samspillet med dem. Fokus er i meget lite grad blitt rettet mot lærernivået, eller mot strukturelle og organisatoriske forhold på skolen. Det er bare et team som har knyttet sitt prosjekt til problemer på teamnivået (d1), og det er en skole som har arbeidet med strukturelle problemer i forbindelse med tema og prosjektarbeid (skole e). I ettertid sier både lærere og skoleledere at det skulle vært arbeidet mer med kursmateriellet. Dette kan tyde på at de i den praktiske delen i LæRe-prosjektet er blitt mer klar over tilknytningspunkter mellom noen av de erfaringer som ble gjort i det problembaserte arbeidet, og det teoretiske stoffet i kursmateriellet. Evalueringen tyder videre på at det ikke oppfattes som legitimt å fokusere på lærer- og skolenivået, ihvertfall ikke dersom det kan føre til kritikk mot kolleger eller skolen som

organisasjon. Dette kan kanskje forklare hvorfor det problembaserte arbeidet ikke i høyere grad ble rettet mot disse nivåene. Dersom en hadde ønsket at lærere skulle fokusere på dynamikken i lærergruppa og på strukturelle og organisatoriske forhold, burde de vært oppfordret til å formulere problemstillinger som gikk i den retning. Når dette ikke ble gjort, er det ikke gitt at lærere finner det naturlig å gjøre det på egen hånd. Monsen (1997) spør om lærere vil finne et slikt utgangspunkt interessant. Dersom en ønsker at lærere skal fokusere på disse nivåene i framtidige prosjekter, må de se at det har en pedagogisk hensikt, slik at eventuelle endringer på disse nivåene får betydning for det som skjer i undervisningen.

### **8.2 Har LæRe-prosjektet bidratt til bevisstgjøring og læring?**

Evalueringen viser at LæRe-prosjektet har bidratt til læreres og skolelederes bevisstgjøring og læring på det didaktiske og etiske området, og viser at det er det problembaserte arbeidet som har hatt størst betydning i denne sammenheng, og at det er en betydelig mengde spesifikk erfaringskunnskap som er utviklet i prosjektet. Prosjektet har også bidratt til bevisstgjøring når det gjelder betydningen av teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, refleksjon, skriftlighet, teamarbeid, pedagogisk ledelse, veiledning og erfaringsdeling. Lærere og skoleledere har hatt evne og vilje til å arbeide bevisst, målrettet og reflektert med L97 i det problembaserte arbeidet, og det er liten tvil om at deres handlingskompetanse har utviklet seg i denne sammenheng. Selv om det ikke er mulig å si noe absolutt sikkert om dette, ser det ut til at bevisstgjøringen og læringen i høy grad har vært knyttet til undervisningen og til relasjonene til elevene, og at LæRe-prosjektet i mindre grad har bidratt til bevisstgjøring og læring på lærer- og skolenivå.

Evalueringen viser at det med rimelig grad av sikkerhet kan slås fast, at arbeidet med det teoretiske stoffet har ført til bedre innsikt når det gjelder læreplanen som arbeidsgrunnlag, og har klargjort en del begreper og forståelsesmåter knyttet til læreres og skolelederes arbeid med læreplanen. Denne innsikten har nok på forskjellig måte kommet til uttrykk i lærergruppenes og skolens prosjekter, uten at dette kan konkretiseres nærmere.

### **8.3 Hva har elementene i modellen for kompetanseutvikling betydd for læreres og skolelederes bevisstgjøring og læring?**

Lærere og skoleledere gir klart uttrykk for at **refleksjonsprosessen** har hatt stor betydning for deres bevisstgjøring og læring. Den har også bidratt til å motivere, og prosessen vurderes som både spennende og interessant. **Skriveprosessen** i form av logg og prosjektrapport, vurderes som svært viktig, fordi den har styrket refleksjonsprosessen. Det å rekonstruere erfaringer og uttrykke dem skriftlig, ser med andre ord ut til å ha hatt betydelig innvirkning på den bevisstgjøringen og læringen som har funnet sted i LæRe-prosjektet. Evalueringen viser at **teamarbeidet** vurderes høyt, og at "pedagogisk dannelse" og "dialog" vurderes som viktige forutsetninger for at lærersamarbeid i team skal kunne bidra til bevisstgjøring og læring. Evalueringen viser at rektor som **pedagogisk leder** må være aktiv når det gjelder kompetanseutviklingen i skolen, og ser ut til å spille en avgjørende rolle for teamenes motivasjon, blant annet gjennom den måten rektor legger forholdene til rette for samarbeid i team, rektors interesse og forventninger til arbeidet og gjennom de tilbakemeldinger rektor gir teamene. Evalueringen viser også at **veiledning og erfaringsdeling** blir vurdert som svært viktig for den bevisstgjøringen og læringen som har funnet sted i LæRe-prosjektet.

### **8.4 Hvilke anbefalinger kan gis til kommuner og skoler når det gjelder utvikling av læreres og skolelederes kompetanse i læreplanarbeid?**

Evalueringen viser at kompetanseutviklingsmodellen som LæRe-prosjektet bygger på, bidro til bevisstgjøring og læring, og at modellen er godt egnet i kompetanseutviklingstiltak for lærere og skoleledere. *Kommuner og skoler anbefales derfor å bruke denne modellen i arbeidet med å utvikle læreres og skolelederes kompetanse i læreplanarbeid. Utviklingsarbeidet bør rettes mot hele skolen.*

Et avgjørende spørsmål når det gjelder kompetanseutvikling i skolen, er hvilket perspektiv kommunenivået velger å legge til grunn for utviklingsarbeidet. På den ene siden finnes den oppfatningen at endring og utvikling er et resultat av sentral styring og byråkratisk kontroll, der lærere og skoleledere utfører det andre har bestemt. På den andre siden ses myndiggjøring av lærere på som en viktig forutsetning for kompetanseutvikling og endring. Evnen og viljen til å arbeide med læreplanen på en bevisst, målrettet og reflektert måte var til stede i skolene i LæRe-prosjektet. I prosjektet ble dette potensialet utløst ved at forholdene ble lagt til rette for arbeid med læreplanteori og gjennomføring av problembasert arbeid i prosjekter for og med lærere, knyttet til konkrete utfordringer i læreplanen. *Evalueringen viser at det går an å realisere intensjoner i læreplanen i en læreprosess som bygger på tillit og myndiggjøring. Det anbefales derfor at det utvikles planer på kommune- og skolenivå for læreplanarbeid og kompetanseutvikling, som*

bygger på et slikt grunnlag. Planene bør være tilpasset den sammensatte (polykrone) tidsoppfatningen i skolen og læreres behov for å ha tid til å bearbeide og integrere ny og gammel kunnskap (regresjon).

Evalueringen peker på at det kan være nødvendig med et ytre press i form av krav og forventninger for at skolene skal komme igang med kompetanseutvikling i læreplanarbeid, og det blir derfor en utfordring for kommunene å finne en balanse mellom ytre krav og kontroll fra kommunalt nivå og autonomi i den enkelte skole til selv å utvikle en bevisst, målrettet og refleksiv praksis med læreplanen som arbeidsgrunnlag. *Det anbefales at kommuner og skoler samarbeider for å finne fram til et hensiktsmessig balansepunkt mellom ytre krav og indre autonomi.*

Det går fram av evalueringen at realiseringen av læreplanens intensjoner ikke bare er et spørsmål om å utvikle læreres og skolelederes kompetanse, men i vesentlig grad også dreier seg om organisatoriske, strukturelle og kulturelle endringer i skolen. Evalueringen har imidlertid synliggjort en rekke hindringer for endring, som er knyttet til rammebetingelser og skolekultur. Dersom det ikke blir gjort noe for å bryte ned slike hindringer, som i verste fall fratår lærere og skoleledere muligheten til å utvikle pedagogisk praksis og egen kompetanse, vil dette kunne føre til at stadig flere lærere og skoleledere overbelastes og "brenner ut" fordi de erfarer at de ikke er i stand til å innfri de økende kravene om endring som rettes mot skolen fra samfunnets side, eller de høye krav og forventninger som de aller fleste har til sin egen rolle og det arbeidet de gjør. *I denne sammenheng anbefales kommuner og skoler spesielt å arbeide med å finne fram til måter å bruke 190-timersramma på, som kan gi lærere bedre muligheter til å utvikle en refleksiv praksis. Kommuner og skoler anbefales å arbeide for å legitimere faglig kritikk i skolen, både av didaktisk og etisk karakter, og å utvikle konstruktive måter å behandle slik kritikk på.*

## Litteraturliste

Arfwedson, G. (1985): *School codes and Teacher's Work. Three Studies in Teacher Work Context*. Doctor Dissertation. Malmø: Lieber förlag

Arneberg, P. og Overland, B. (1997): *Den pedagogiske begrunnelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1976): *Theory in Practice. Increasing Professionals Effectiveness*. San Fransisco: Jossey Bass.

Berg, G. (1995): *Skolkultur*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia

Barrow, R. (1984): *Giving teaching back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Sussex: Wheatsheaf Books LTD

Bergem, T. (1993) *Tjener - aldri herre*. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger. Bergen: NLA-Forlaget

Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug

Bjørndal, B. (1987): On teachers' evaluations of pedagogical theory systems. I: Strømnes, Å. L. & Søvik, N. : *Teachers' thinking: perspectives and research*. Trondheim: Tapir.

Carlgren, I. & Lindblad, S. (1990): On Teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking. *Teaching & Teacher Education*, Vol 7, No 5/6, pp. 507-516.

Colnerud, G. (1995): *Etik og praktik i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.

Colnerud, G. og Granström, K. (1993): *Respekt för lärarna*. Stockholm: HLS Förlag.

Covey, S.R., Merrill, R.A. & Merrill, R.R. (1994): *First thing first*. New York: Simon & Schuster.

Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole. Med pedagogikk som grunnlag*. Oslo: Ad Notam .

Davies, A.F. (1989): *The Human Element: Three Essays on Political Psychology*. Penguin, Harmondsworth.

- Ekholm, M. (1996): Paper presentert på NFPFs kongress på Lillehammer
- Finlayson, D. og Kirk, S. (1979). *Ideology, reality assumptions and teachers' classroom decision-making*. I: Egglestone (red): *Teacher Decision-making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul
- Fullan, M.(1985): Change Processes and strategies at the local level, *Elementary school journal*, 85,1, s.392-421.
- Guskey, T.(1986): Staff development and the process of teacher change, *Educational researcher*, 15, 5, s.5.12.
- Gundem, B.B.(1986): Skolens innhold.Læreplaner, utvalgs-og organiseringsspørsmål.Oversiktkt over ulike didaktiske modeller. I: Gundem,B.B.(red.)(1986): *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetet, Pedagogisk Forskningsinstitutt. Det pedagogiske studiet, Kompendium nr.3.
- Goodlad, J.(1979) *Curriculum Inquiry* New York: Mcgraw -Hill Book Company
- Handal, G.(1989): Lærere og " den andre profesjonaliteten". I: Jordell, K.Ø., Aamodt, P.O.(red) (1989): *Læreren - fra kall til lønnskamp*. Oslo: Tano.
- Hannay, L. & Seller, W. (1990): The influence of Teachers' Thinking on Curriculum Development Decisions. I: Day, C. , Pope, M & Denicolo, P. (1990): *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. New York: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Huberman, M.: The social context of instruction in schools, *bidrag ved Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, Mass, april 1990.
- Huberman, M. & Miles, M.B.(1984): *Innovation Up Close*. New York: Plenum Press.
- Jensen, B. B. og Schnack, K.(1995): Handlekompetence som pædagogisk utfordring, *Nordisk Pedagogikk*, Vol 15, nr. 4.
- Johannessen, K.J.(1988): Tankar om tyst kunnskap. *Dialoger*, 6, s.13-28.
- Jordell, K.Ø.(1989): Læreres læring I:Jordell, K.Ø. og Aamodt,P.O.(red.)(1989): *Læreren - fra kall til lønnskamp.250 års utvikling*. Oslo: Tano.
- Klette, K. og Norborg, A. (1996): Synspunkter på og praktisering av arbeidstidsavtalen i skolen. Norsk Lærerlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Monsen, L.(1995): Evaluering av individuelle læreplaner i Oppland. Delrapport nr.1: Lærerteamenes arbeid med individuelle læreplaner, Høgskolen i Lillehammer
- Monsen, L. (1997): Prosjektarbeid for og med lærere- den oversette utfordring? *Bedre skole*, nr. 4, s. 70-73.
- Myhre, R. (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen - i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit. grad. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996): *Lære og lede*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Nordahl, T. og Overland, T.(1992): *Individuelt læreplanarbeid. Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn,unge og voksne med særskilte behov*.Oslo: ad Notam.
- Overland, B.(1992): Tilpasset opplæring og læreres læreplanoppfatninger.Hovedoppgave i spesialpedagogikk.Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Reisby, K. (1992): Om samtalen mellom lærere og elever. *Unge Pedagoger* nr 1



- Roberts, J. (1992): *The Logic of Reflection*. New Haven, Conn: Yale University/Press
- Rolf, B.(1989): Tyst kunnskap. I: *Rapportserie for didaktisk forskning i Uppsala*, Uppsala universitet, 7.
- Sarason, S.B. (1980): *Skolekologi*. Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Stålhammar, B. (1996): Rektors tidsanvändning. I: Stålhammar, B. (red): *Begripa ledningen*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia.
- Schwab, J.J. (1978): The Practical. I: Westbury, I. and Wilkof, N.J. (red.): *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schøn, D.A.(1991): *The Reflective Practitioner.How Professionals Think in Action*. New York: The Falmer Press.
- SOU 1996:22 Inflytande på riktigt. Skolkommittén.
- Struijk, B. (1997): Problembasert læring, *Bedre skole*, nr.4, s. 13-19.
- Sørhaug, T. (1994): Ideer om ledelse i Norge: doktriner, makt og praksis. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 4.
- Tiller, T.(1986): Hva kan lærere lære? I: Vaage,S.,Handal,G.og Jordell,K.A.(1986): *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (red)(1987 ): *Nye kurs eller ny kurs*. Oslo: Tano
- Tiller, T. (1988): *Den tenkende skole*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Werner, W. (1991): Defining curriculum policy through slogans, *Journal of Education Policy*, 6, 2.
- Wingård, B. (1995,1996): Slutrapporter från grundskolan skolledningsorganisation i X och Y kommun. Ørebro: Skolledarhøgskolan.
- Winter, J. (1984): *Undersøglesmetodik og rapportskrivning, en veiledning*. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard, København.

## Vedlegg

### Evaluering LæRe

Skole nr.:

Gruppe som er intervjuet:

Dato for intervjuet:

Tidsbruk:

### INTERVJUGUIDE 1

#### Lærernes erfaringer og vurderinger

1.Dere har nå vært med i LæRe - prosjektet i snart ett år (startsamlingen var på Hafjell i april 96) og har fått erfaringer med å bruke materialet som er laget, hefter og video, og med å arbeide med faglige utfordringer i læreplanen. Dersom dere tenker på det som er skjedd i LæRe - prosjektet fram til nå, har dere noen kommentarer til dette?

- Kan dere si noe om hva som eventuelt hatt stor betydning for dere som lærere?

2.Hvilke hefter har dere lagt mest arbeid i?

- Hvorfor har dere valgt akkurat disse heftene? (Dersom det ikke er arbeidet like mye med alle fire)
- Er det noe i disse heftene dere spesielt vil trekke fram?
- Har dere forslag til forbedringspunkter når det gjelder det teoretiske stoffet i de heftene dere har arbeidet med ?

3. Har dere arbeidet med videoen?

- Har dere noen kommentarer til innholdet?
- Er det noe dere spesielt vil peke på når det gjelder arbeidet med videoen?

4. Kan dere si litt om hvordan arbeidet med heftene og videoen har vært lagt opp?

- I hvilken grad har dere koblet sammen arbeidet med heftene og videoen?

5. Hvilke oppfatninger har dere av den måten skolens ledelse har lagt forholdene til rette på når det gjelder arbeidet med heftene og videoen?

- I tilfelle dere ikke er fornøyd, hva mener dere rektor burde ha gjort?

6. Hva opplever dere eventuelt som hindringsfaktorer når det gjelder arbeidet med hefter og video?

- Kan dere si hvorfor dere opplever dette som hindringsfaktorer?

7. På bakgrunn av de erfaringer dere selv har fra arbeidet med det teoretiske stoffet om læreplanen, er det kanskje mulig for dere å komme med noen gode råd til andre lærere og skoler som ønsker å arbeide med dette?

8. Dere har arbeidet med konkrete faglige utfordringer dette skoleåret, og skal snart avslutte dette lærerstyrte prosjektarbeidet. Hvilke erfaringer har dere så langt med prosjektarbeidsformen?

9. I LæRe- prosjektet er det lagt vekt på betydningen av skriftlighet i form av loggskrivning (lærerlogg og elevlogg). Kan dere si noe om hva dere har gjort når det gjelder loggskrivning? Hva mener dere er oppnådd med dette?

10. Dere er nå igang med skriving av prosjektrapport.

- Hvor langt er dere kommet i arbeidet?
- Hvilke utfordringer har dere møtt underveis?
- Hvis dere foreløpig er kommet kort i dette arbeidet, kan dere si noe om årsakene til det?

11. I LæRe- prosjektet er det lagt vekt på å kombinere teoretisk kunnskap om læreplanarbeid med det å planlegge og gjennomføre et lærerstyrt prosjekt knyttet til faglige utfordringer i læreplanen. Hvilke oppfatninger har dere av denne måten å arbeide på i kompetanseutviklingssammenheng?

Evaluering LæRe

Skole nr.:

Dato for intervjuet:

Tidsbruk:

INTERVJUGUIDE 1

Rektorenes erfaringer og vurderinger

1. Skolen har nå vært med i LæRe - prosjektet i snart ett år (startsamlingen var på Hafjell i april 96) og har fått erfaringer med å bruke materialet som er laget, hefter og video, og med å arbeide med faglige utfordringer i læreplanen. Dersom du tenker på det som er skjedd i LæRe - prosjektet fram til nå, har du noen kommentarer til dette?

- Kan du si noe om hva som eventuelt hatt stor betydning for deg som rektor?
- Er det noe som har hatt stor betydning for skolen?

2. Hvilke hefter har skolen lagt mest arbeid i?

- Hvorfor har dere valgt akkurat disse heftene? (Dersom det ikke er arbeidet like mye med alle fire)
- Er det noe i disse heftene du spesielt vil trekke fram?
- Har du forslag til forbedringspunkter når det gjelder det teoretiske stoffet i de heftene dere har arbeidet med?

3. Har skolen arbeidet med videoen?

- Har du noen kommentarer til innholdet?
- Er det noe du spesielt vil peke på når det gjelder arbeidet med videoen?

4. Kan du si litt om hvordan arbeidet med heftene og videoen har vært lagt opp?  
- I hvilken grad har dere koblet sammen arbeidet med heftene og videoen?

5. Hvilke oppfatninger har du av den måten lærerne har arbeidet med heftene og videoen?  
- I tilfelle du ikke er fornøyd, hva mener du lærerne burde ha gjort?

6. Hva opplever du eventuelt som hindringsfaktorer når det gjelder arbeidet med hefter og video?  
-Kan dere si hvorfor du opplever dette som hindringsfaktorer?

7. På bakgrunn av de erfaringer du selv har fra arbeidet med det teoretiske stoffet om læreplanen, er det kanskje mulig for deg å komme med noen gode råd til andre lærere og skoler som ønsker å arbeide med dette?

8. Lærergruppene har arbeidet med konkrete faglige utfordringer dette skoleåret, og skal snart avslutte disse lærerstyrte prosjektarbeidene. Hvilke erfaringer har du så langt med prosjektarbeidsformen?

9. I LæRe- prosjektet er det lagt vekt på betydningen av skriftlighet i form av loggskrivning (lærerlogg og elevlogg). Kan du si noe om dine oppfatninger av dette arbeidet?  
Hva mener du er oppnådd med dette?

10. Lærergruppen(e) er nå igang med skriving av prosjektrapport.  
- Hvor langt er de kommet i arbeidet?  
- Hvilke utfordringer har de møtt underveis?  
- Hvis de foreløpig er kommet kort i dette arbeidet, kan du si noe om årsakene til det?

11. I LæRe- prosjektet er det lagt vekt på å kombinere teoretisk kunnskap om læreplanarbeid med det å planlegge og gjennomføre et lærerstyrt prosjekt knyttet til faglige utfordringer i læreplanen. Hvilke oppfatninger har du av denne måten å arbeide på i kompetanseutviklingssammenheng?

Evaluering LæRe

Skole nr:

Gruppe som er intervjuet:

Dato for intervjuet:

Tidsbruk:

INTERVJUGUIDE 2

Lærernes oppfatninger av læreprosessen

I forrige intervju ble dere spurt om hvilke oppfatninger dere hadde av blant annet materiellet som er utviklet i LæRe-prosjektet, hvordan dere arbeidet med dette materiellet og de lærerstyrte prosjektene.

Dette intervjuet som vi nå skal starte på, skal i hovedsak konsentreres om dine egne og gruppas opplevelser og erfaringer med prosessen dere har vært med på i LæRe-prosjektet og de anbefalinger dere vil komme med til andre lærerteam og skoler som skal arbeide med faglige utfordringer i L97.

1. a) Målet med LæRe-prosjektet har vært å bidra til større forståelse av hva en læreplan er og hvordan lærere og skoleledere kan arbeide med faglige utfordringer i L97 på en systematisk måte. Tenk på hele prosessen dere har vært gjennom i LæRe-prosjektet og det dere har gjort i forhold til hefter, video og eget prosjekt. Har dette bidratt til bevisstgjøring og læring hos dere selv på noen områder?

\* innsikten / forståelsen

- elevsyn: hvordan elever lærer og utvikler seg
- kunnskapssyn: hva er kunnskap? (teoretisk og erfaringsbasert kunnskap)
- elevrollen
- lærerrollen
- samspillet lærer-elever
- læreplanen
- å arbeide med læreplanen

osv

b) Er det noe som spesielt har bidratt til bevisstgjøringen og læringen?

c) Har viljen/motivasjonen endret seg i løpet av prosessen?

2. Er det noe dere i ettertid mener burde vært gjort annerledes på denne skolen når det gjelder måten det er arbeidet på med det teoretiske stoffet i hefter og video og med læreprosjektene?

a) Det teoretiske stoffet?

b) Lærerprosjektene?

3. Hvordan mener dere prosjektarbeid som arbeidsform passer for lærere og skoleledere som arbeider med faglige utfordringer i læreplanen? (L97)

4. a) I LæRe-prosjektet har det vært lagt stor vekt på skriftlighet, både loggskrivning og skrivning av prosjektrapport. Forrige gang sa dere en del om hva dere mente var oppnådd med loggskrivningen. Kan dere nå si noe om hva dere mener om det å skrive prosjektrapport?

\* Har skrivningen hatt betydning for egen bevisstgjøring/ læring?

- på hvilke områder? ( spør om konkretisering/ eksemplifisering)

b) Hva har dere eventuelt opplevd som vanskelig i skriveprosessen?

c) Har dere støtt på noen hindringer når det gjelder arbeidet med prosjektrapporten?

d) Hvilke anbefalinger vil dere gi til andre lærergrupper som ønsker formidle sine erfaringer i en prosjektrapport?

e) Har rapporten hatt eller vil den få betydning for hele kollegiet?

5. Hvilke oppfatninger har dere i det store og hele av det å legge vekt på skriftlighet når lærere skal arbeide med å utvikle pedagogisk praksis- slik dere gjorde forrige skoleår?

6. I LæRe-prosjektet arbeidet dere sammen på team hele forrige skoleår, og dere hadde en rekke samtaler og drøftinger knyttet til L97, læreplanteori og til deres eget prosjektarbeid.

a) Hvilke forventninger mener dere det er rimelig å stille til den enkelte lærer som skal arbeide på team?

b) Hvilke forventninger er det rimelig å stille til skolens ledelse når det gjelder tilrettelegging og oppfølging av teamarbeidet?

7. Er det sider ved LæRe-prosjektets innhold og gjennomføring dere ikke har kommentert tidligere, som dere vil ta opp her?

8. Hvilke anbefalinger vil dere komme med til andre lærerteam og skoler som ønsker å arbeide med L97 på en systematiske måte?

- lærerteam
- skoler

9. a) Kan dere si noe om hvordan dere kommer til å arbeide med L97 dette skoleåret?

- \* individuelt
- \* gruppevis
- \* hele kollegiet samlet

b) Hvordan er dette arbeidet planlagt

- \* timeplanlagt ?
- \* hvor mye tid er avsatt ?
- \* organisering: individuelt- team- hele kollegiet
- \* veiledning

c) Hva mener dere er de viktigste rammebetingelsene for at dere skal kunne arbeide med læreplanen (L97) slik dere ønsker?

10. Til slutt vil jeg be hver enkelt av dere reflektere litt over hvilken betydning det har hatt for deg personlig å delta i denne evalueringen av LæRe-prosjektet.

a) Tror du deltakelsen i evalueringen kan ha påvirket ditt syn på LæRe-prosjektet? Hvordan?

b) Har deltakelsen i evalueringen hatt betydning for deg på annen måte? I tilfelle hvilke (n)?

Evaluering LæRe

Skole nr:

Dato for intervjuet:

Tidsbruk:

## INTERVJUGUIDE 2

Rektorenes oppfatninger av læreprosessen

I forrige intervju ble du spurt om hvilke oppfatninger du hadde av blant annet materialet som er utviklet i LæRe-prosjektet, hvordan dere arbeidet med dette materialet og med de lærerstyrte prosjektene.

Dette intervjuet som vi nå skal starte på, skal i hovedsak konsentreres om dine egne opplevelser og erfaringer med den prosessen du har vært med på i LæRe-prosjektet og de anbefalinger du vil komme med til andre skoler og kommuner som skal arbeide med faglige utfordringer i L97.

1. a) Målet med LæRe-prosjektet har vært å bidra til større forståelse av hva en læreplan er og hvordan lærere og skoleledere kan arbeide med faglige utfordringer i L97 på en systematisk måte. Tenk på hele prosessen skolen har vært gjennom i LæRe-prosjektet og det dere har gjort i forhold til hefter, video og egne lærerprosjekt. Har dette bidratt til bevisstgjøring og læring hos deg selv som rektor på noen områder?

- \* innsikten / forståelsen
- elevsyn: hvordan elever lærer og utvikler seg
- kunnskapssyn: hva er kunnskap? (teoretisk og erfaringsbasert kunnskap)

- elevrollen
- lærerrollen
- samspillet lærer-elever
- læreplanen
- å arbeide med læreplanen

osv

b) Er det noe som spesielt har bidratt til bevisstgjøringen og læringen?

c) Har viljen/motivasjonen endret seg i løpet av prosessen?

d) Har LæRe- prosjektet hatt noen bevisstgjørings- og læringseffekt i de teamene som deltok på denne skolen?

\* innsikten / forståelsen

- elevsyn: hvordan elever lærer og utvikler seg
- kunnskapssyn: hva er kunnskap? (teoretisk og erfaringsbasert kunnskap)
- elevrollen
- lærerrollen
- samspillet lærer-elever
- læreplanen
- å arbeide med læreplanen

osv

e) Er det noe som spesielt har bidratt til bevisstgjøringen og læringen?

f) Har viljen/motivasjonen endret seg i løpet av prosessen?

g) Har LæRe-prosjektet bidratt til bevisstgjøring og læring når det gjelder denne skolen som helhet?

\* innsikten / forståelsen

- elevsyn: hvordan elever lærer og utvikler seg
- kunnskapssyn: hva er kunnskap? (teoretisk og erfaringsbasert kunnskap)
- elevrollen
- lærerrollen
- samspillet lærer-elever
- læreplanen
- å arbeide med læreplanen

osv

h) Er det noe som spesielt har bidratt til bevisstgjøringen og læringen?

i) Har viljen/motivasjonen endret seg i løpet av prosessen?

2. Har dere selv kartlagt/studert hvilke bevisstgjøring og læring som er foregått ?

Dersom nei: Kommer dere til å foreta en slik kartlegging/studie?

3. Er det noe du i ettertid mener burde vært gjort annerledes på denne skolen når det gjelder måten dere har arbeidet på med det teoretiske stoffet i hefter og video og med lærerprosjektene?

a) Det teoretiske stoffet?

b) Lærerprosjektene?

4. Hvordan mener du prosjektarbeid som arbeidsform passer for lærere og skoler som samarbeider med faglige utfordringer i læreplanen? (L97) a) I LæRe-prosjektet har det vært lagt stor vekt på skriftlighet, både loggskrivning og skriving av prosjektrapport. Forrige gang sa du en del om hva du mente var oppnådd med loggskrivningen. Kan du nå si noe om hva du mener om det å skrive prosjektrapport?

\* Har skriveprosessen hatt betydning for bevisstgjøring og læring hos de lærerne som har deltatt i prosjektarbeidet? - på hvilke områder? ( spør om konkretisering/ eksemplifisering)

b) Hva tror du lærerne eventuelt har opplevd som vanskelig i skriveprosessen?

c) Har teamene støtt på noen hindringer i arbeidet med prosjektrapporten(e)?

d) Hvilke anbefalinger vil du gi til andre lærergrupper og skoler som ønsker å formidle sine erfaringer i en prosjektrapport?

e) Har rapportene hatt eller vil de få betydning for hele kollegiet?

6. Hvilke oppfatninger har du i det store og hele av det å legge vekt på skriftlighet når lærere skal arbeide med å utvikle pedagogisk praksis- slik lærere på denne skolen gjorde forrige skoleår?

7. I LæRe-prosjektet arbeidet lærerne sammen på team hele forrige skoleår, og de hadde en rekke samtaler og drøftinger knyttet til L97, læreplanteori og til sitt eget prosjektarbeid.

a) Hvilke forventninger mener du det er rimelig å stille til den enkelte lærer som skal arbeide på team?

b) Hvilke forventninger er det rimelig å stille til skolens ledelse når det gjelder tilretteleggelse og oppfølging av teamarbeidet?

8. Er det sider ved LæRe-prosjektets innhold og gjennomføring du ikke har kommentert tidligere, som du vil ta opp her?

9. Hvilke anbefalinger vil du komme med til andre skoler og kommuner som ønsker å arbeide med L97 på en systematisk måte?

- skoler
- kommuner

10. a) Kan du si noe om hvordan skolen kommer til å arbeide med L97 dette skoleåret?

\* lærerne individuelt

\* lærerteam

\* hele kollegiet samlet

b) Hvordan er dette arbeidet planlagt?

\* timeplanlagt arbeid i team og hele kollegiet samlet?

\* hvor mye tid er avsatt?

\* arbeidsmåter, f. eks . prosjektarbeidsformen ?

\* veiledning; intern- ekstern ?

\* krav til skriftlighet; f. eks. elevlogg, lærerlogg og rapport ?

\* erfaringsdeling?

c) Hva mener du er de viktigste rammebetingelsene for at skolen skal kunne arbeide med læreplanen (L97) slik du ønsker?

11. Til slutt vil jeg be deg reflektere litt over hvilken betydning det har hatt for deg personlig å delta i denne evalueringen av LæRe-prosjektet.

a) Tror du deltakelsen i evalueringen kan ha påvirket ditt syn på LæRe-prosjektet? Hvordan?

b) Har deltakelsen i evalueringen hatt betydning for deg på annen måte? I tilfelle hvilke (n)?