

HIF-Rapport

2010:7

Kunnskapsløftet i Finnmark: Feltarbeid på fem grunnskoler

Rapport V i prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet" (TOPFAG)

Sidsel Germeten



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2010:7 ISBN: 978-82-7938-159-4 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Kunnskapsløftet i Finnmark: Feltarbeid på fem grunnskoler. Rapport V i prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet" (TOPFAG)	Antall sider: 114 Dato: 1. november 2010 Pris: kr 67,- ekskl. mva
Forfatter: Sidsel Germeten	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: Dosent Ann Elise Rønbeck, Høgskolen i Finnmark Høgskolelektor Torill Solheim, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

Kunnskapsløftet i Finnmark: Feltarbeid på fem grunnskoler

Rapport V i prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet" (TOPFAG)

av

Sidsel Germeten

Forord

Denne rapporten er den femte HIF-rapporten fra prosjekt TOPFAG som er en forkortelse av ”Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark”. TOPFAG er et forskningsprosjekt som ligger innenfor Norges Forskningsråds satsning på ”Praksisrettet FoU i barnehage, skole og lærerutdanning”. Prosjektet TOPFAG har vart fra 2007-2010, og det er publisert mange rapporter, bøker og artikler i løpet av denne tidsperioden. Nå er prosjektet avsluttet, men det vil fortsatt utkomme publikasjoner i prosjektet, blant annet fram til en av medarbeiderne, Mirjam H. Olsen, har avsluttet sin doktorgradsperiode.

Den foreliggende rapporten tar for seg nærstudier av fem skolars praksiser når det gjelder implementering av en ny læreplan, Kunnskapsløftet. Datainnsamlingene har foregått i perioden fra januar 2009 til mars 2010 i Finnmark. Det vil si at dataene er samlet inn på ulike tidspunkt på de ulike skolene, og dermed vil det også være vektlagt forskjellige sider ved læreplanarbeidet på ulike tidspunkt. Dette er likevel ikke eneste grunn for at skolene framstår som forskjellige, det handler også om at skoler og skoleeiere har hatt ulike satsningsområder i de to kommunene som her er representert. Teksten er ment å ligge så nær opp til handlinger og relasjoner som er blitt observert i klasserommet og det lærerne har fortalt. Den narrative framstillingen er derfor et aktivt, metodologisk valg.

Jeg vil med dette takke mine informanter for den åpenheten de viste meg ved å la meg komme inn i klasserommet og observere. Takk til skoleledere, lærere og elever!

Alta, 25. oktober 2010

Sidsel Germeten

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNLEDNING OG TILBAKEBLIKK PÅ PROSJEKTET SOM HELHET	7
HVA ER TOPFAG-PROSJEKTET?	7
FEM DELPROSJEKTER	9
UNDERSØKELSEN I DENNE RAPPORTEN	10
FELTARBEID I ØST-FINNMARK	11
INNLEDNING TIL FELTARBEIDET	11
FELTARBEID PÅ SKOLE A	11
<i>Det første – og eneste - besøket på skole A</i>	11
FELTARBEID PÅ SKOLE B	20
<i>Det første besøket på skole B og intervju med rektor</i>	20
<i>Det andre besøket på Skole B – observasjoner i 4.klasse</i>	26
<i>Intervju med lærerne i 4.klasse</i>	30
FELTARBEID PÅ SKOLE C	35
<i>Det første besøket på skole C og intervju med rektor</i>	35
<i>Det andre besøket på skole C og observasjoner i 5. og 7.klasse</i>	42
<i>Intervju med lærer i 2.klasse på skole C</i>	43
OPPSUMMERING AV FELTARBEIDET I ØSTFYLKET	49
FELTARBEID I VEST-FINNMARK	51
FELTARBEID PÅ SKOLE D	51
<i>Det første besøket på skole D, litt om skolen og klassen</i>	51
<i>Første observasjonsdag i 1.klasse på skole D</i>	53
<i>Leseopplæring i 1.klasse</i>	55
<i>Mat og musikk i 1.klasse</i>	56
<i>Intervju med rektor på skole D</i>	58
<i>Andre besøket på skole D og observasjoner i 1.klasse</i>	62
<i>Intervju med de tre lærerne i 1.klasse</i>	68
FELTARBEID PÅ SKOLE E.....	72
<i>Første besøk på skole E og intervju med rektor</i>	72
<i>Andre besøk på skole E og observasjoner i matematikkundervisningen</i>	75
<i>Intervju med lærer på skole E</i>	81
OPPSUMMERING AV FELTARBEID I VESTFYLKET	86
OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	88
UTGANGSPUNKTET FOR FELTARBEIDET	88
HVA HAR VÆRT FOKUS I UNDERSØKELSEN?	89
LÆREPLANREFORMER OG ENDRING	90
REKTOR OG STYRINGSSIGNALENE	92
BEGYNNEROPPLÆRING OG LESING	96
AVSLUTTENDE OPPSUMMERING: HVA ER NYTT OG ENDRET?	101
REFERANSER	103
VEDLEGG	106

Innledning og tilbakeblikk på prosjektet som helhet

Hva er TOPFAG-prosjektet?

”Tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark”, forkortet til TOPFAG (prosjektnummer 182891/S20) er et av mange forskningsprosjekter i programmet ”Praksisrettet FoU i barnehage, skole og lærerutdanning”. Målet med den delen av TOPFAG-prosjektet som presenteres her, har vært å innhente kunnskap om hvordan den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) blir implementert på skolenivå i Finnmark. Prosjektsøknaden ble i sin tid utarbeidet i samarbeid med Utdanningsdirektøren i Finnmark, Finnmark Fylkeskommune og RSK-kontorene i Finnmark for å reise forskningsspørsmål som også var relevante for skoleeiere og skoler.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, den nye læreplanen ”Kunnskapsløftet” (UFD, 2004; 2005) samt ”Nasjonalt vurderingssystem” aktualiserer kombinasjonen mellom tilpasset opplæring og læring og læringsutbytte. De to førstnevnte politiske dokumentene vier tilpasset opplæring og opplæring innenfor alle skolefagene stor oppmerksomhet, det siste knyttes an til vurdering av læring og læringsutbytte. Prinsippet tilpasset opplæring stått sentralt hos alle medarbeiderne som har deltatt i forskningsprosjektet. Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp i den norske grunnopplæringen som er hjemlet i opplæringsloven. Prinsippet blir videre beskrevet i Stortingsmelding. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”. Stortingsmeldingen presiserer at begrepet tilpasset opplæring må knyttes til skolens ordinære opplæring, her skilles mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre sies det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp og virkemiddel for å realisere skolens formål for opplæringen. Forskning fra prosjektene ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” og ”Evalueringen av Reform 97” viser imidlertid at innenfor dette feltet er mye gjort (Dale og Værness, 2006, 2005; Haug, 2003). Videre viser forskningsantologien ”Forskning om tilpasset opplæring” (Haug og Bachmann, 2006), som skriver at fordi tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep, så er det vanskelig å finne en felles pedagogisk operasjonalisering av begrepet. I vår prosjektbeskrivelse argumenteres det for at en felles forståelse av begrepet må være til stede for at Kunnskapsløftet skal kunne sikre samarbeid mellom de forskjellige aktører som er ansvarlige for tilpasset opplæring i skolen. Først når skoleeiere, skoleledere og lærere har en felles begrepsforståelse, kan skolen

ha som mål å utvikle en kultur for tilpasset opplæring i hele grunnopplæringen. Med andre ord: Dersom Kunnskapsløftet skal lykkes med sine intensjoner om tilpasset opplæring, må det i denne prosessen utvikles en begrepsforståelse som de ulike nivåer og aktører i utdanningssystemet kan gi sin tilslutning til. Derfor har vi undersøkt hvordan tilpasset opplæring oppfattes og praktiseres, både blant skoleledere og lærere som arbeider med elever i klasserommet.

I evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003) blir mangelen på tilpasset opplæring brukt som én av flere forklaringer på hvorfor norske elever ikke får så gode resultater som forventet. Det pekes også på at mangelen på tilpasset opplæring fører til at avstanden mellom ulike elevgrupper øker. De som klarer seg best i dagens utdanningssystem, har en sosial og kulturell bakgrunn som i stor grad harmonerer med skolens kunnskaps- og læringssyn, dens verdier og interesser. Bachmann og Haug (2006) peker på at forskningen i liten grad har studert tilpasset opplæring ut fra en kompleks tilnærming av begrepet. De fleste undersøkelsene er konsentrert om det individuelle perspektivet, frikoplet fra andre krav og hensyn som opplæringen og læringsprosessene også bør forholde seg til. I denne sammenhengen er en sentral dimensjon som spenningen mellom individ og fellesskap viet liten oppmerksomhet, et spenningsforhold som vårt prosjekt skal fokusere på. Bachmann og Haug (2006) skriver også i sin rapport om nødvendigheten av at forskere studerer den skolepraktiske tilnærmingen til begrepet tilpasset opplæring, som representerer en annen dimensjon enn den politiske forståelsen. Og det er nettopp praksiser som vektlegges i denne rapporten her.

Den nye skolereformen Kunnskapsløftet, med de nye fagplanene, åpner opp for et større handlingsrom for skolen og lærerne, et forhold som stiller større krav til lærerens profesjonalitet når det gjelder tilpasset opplæring. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet erstatter hovedmomenter for innhold i L97 (KUF, 1996). Opplæringen overlates i langt større grad derfor til lokale skoleeier, skolene og lærerne. Den enkelte skole må i større grad konkretisere hva det skal arbeides med - hvordan, hvorfor og når. I Kunnskapsløftet understrekes den lokale valgfriheten som blant annet kommer til uttrykk ved at 25 prosent av læreplanens innhold skal defineres på lokalt nivå (UFD, 2005, side 141). Dette handlingsrommet er etablert for å tilpasse undervisningen til den enkeltes interesser og behov. Det har derfor vært viktig å studere ulike løsninger og operasjonaliseringer skolene velger på dette området.

Fem delprosjekter

Forskningsprosjektet består av fem delprosjekter som spenner over alle trinnene i grunnopplæringen, og arbeidsfordelingen mellom forskerne er gjort etter trinn og interesseområder. Medarbeiderne, foruten prosjektleder, professor Sidsel Germeten, har vært:

Høgskolelektor Mikkel Anders Bongo – som har arbeidet med feltarbeid i videregående skoler i kommuner innenfor og utenfor forvaltningsområder under samisk språklov.

Høgskolelektor Torill Solheim - som har forsket på læring i samarbeid med arbeidslivet (LOSA) innenfor videregående opplæring, der hun blant annet har fulgt opp 2006-kullet av LOSA-elever i Finnmark som fikk sitt første år på videregående i hjemkommunen, selv om det ikke var etablert videregående på hjemlassen.

Dosent Ann Elise Rønbeck - som har arbeidet med intervjuer blant skoleledere og lærere i ungdomsskolen, og fokusert blant annet på vurdering, spesialundervisning og undervisningens organisering.

Stipendiat Mirjam Harkested Olsen. Hennes doktorgradsprosjekt handler om inkluderingsbegrepet, som blir belyst empirisk gjennom et case, en gutt i videregående opplæring.

Undersøkelsen har bestått av en overordnet survey-undersøkelse blant alle rektorer i grunnskolen i Finnmark (Germeten, 2008a). Videre har vi undersøkt hvordan skoler arbeider med Kunnskapsløftet gjennom flere runder av feltarbeid (Rønbeck, 2008, Bongo, 2010) knyttet til utvalgte kommuner og skoler, der intervjuer og observasjoner har vært den viktigste innsamlingsmetoden. De kommunene som er involvert, har fått eget informasjonsskriv om prosjektet, i tillegg til at informasjon er sendt ut til de ulike RSK-kontorene. De utvalgte kommunene har også fått informasjon om hvilke skoler som er valgt ut. Egen samtykkeerklæring er først og fremst rettet mot rektor ved skolene og den enkelte lærer og eventuelle elever som har deltatt (vedlegg 2) Intervjuguiden er lagt ved (vedlegg 1).

Informasjonen som har vært samlet inn, har verken inneholdt personalopplysninger, navn eller personnummer. Det er ikke koplingen av slik informasjon som har vært interessant for vårt

prosjekt. Vi har kun vært interessert i spørsmål om prosesser i skolen, klasserommet og erfaringer med den nye læreplanen. Alle intervjuer er blitt tatt opp på bånd og destruert etter forskningsprosjektets avslutning. Dette er meldt NSD i brev av 31. august 2010.

Undersøkelsen i denne rapporten

Feltarbeidet som presenteres i denne rapporten, har vært gjennomført i løpet av et år. Det er ikke alltid enkelt å få til et effektivt feltarbeid i Finnmark. Det er noe av det sårbare med å forske i et stort distrikt med store avstander, ikke alltid samarbeidsvillige transportmidler, sykdom blant personalet på skolene i Finnmark og uforutsette hindringer som askeskyen fra Island var våren 2010. Stengte veier og fly som ikke går er en del av hverdagen i Finnmark, og gjør ikke oppsøkende forskningsarbeid enkelt. Planen var å ha med seks skoler, tre fra Øst-Finnmark og tre fra Vest-Finnmark. Etter å ha fått avlyst en avtale etter et besøk i Østfylket, noe som kun resulterte i et rektorintervju, avtalte jeg besøk på kun to skoler i Vestfylket. Jeg hadde et uttalt ønske om å være til stede og observere to hele dager på hver skole, i tillegg til intervjuene. Da dette ikke ble realisert på én skole, står jeg igjen med observasjoner fra fire skoler, intervjuer med lærere på fire skoler og intervjuer med fem rektorer. Jeg synes datagrunnlaget er rikt, både gjennom observasjonsbeskrivelsene og gjennom det skoleledere og lærere har fortalt. Det har til sammen gitt tilstrekkelige data til å kunne konkludere med noen punkter om hvordan Kunnskapsløftet praktiseres på skoler i Finnmark.

Det vil ikke være mulig å identifisere noen personer i resultatene av studien som publiseres. Verken navn på kommuner eller skoler vil bli brukt. I denne rapporten er de fem skolene kalt A, B, C, D og E. Skolelederen som ble intervjuet er blitt kalt "rektor", og lærerne er gitt fiktive navn som passer til den skolen de jobber på, for eksempel Anna på skole A, eller Cecilie på skole C, i det som publiseres. Alle informantene som er intervjuet i denne rapporten har fått forskningsteksten tilsendt og har hatt muligheter til å komme med faktaendringer dersom noe har vært uriktig framstilt. Dette sikrer validiteten av det som her presenteres.

Feltarbeid i Øst-Finnmark

Innledning til feltarbeidet

Første runde i Østfylket gikk som planlagt med besøk på skolene A, B og C, men dessverre gikk ikke andre runde i feltarbeidet i denne kommunen helt slik som planlagt. En del av dette skyldtes tid og muligheter for å reise, delvis fordi avtalen på en av skolene ble avlyst og fordi en rektor hadde vært sykemeldt noe tid. Denne rektoren hadde derfor ikke lest mine e-poster, og ikke gjort avtale med noen lærere. Derfor ble det kun observasjoner og intervju på skole B og skole C i andre runde. Jeg tilbrakte en hel dag på Skole B og en halv dag på Skole C i runde nummer to av feltarbeidet. I ettertid vurderer jeg dette som en god prioritering av tid.

Feltarbeid på skole A

Det første – og eneste - besøket på skole A

Den første skolen jeg besøkte i feltarbeidet kaller vi for skole A, og det første besøket fant sted i slutten av mars 2009. Skolen har om lag 500 elever, med to paralleller på barnetrinnet, og varierende 3-4 paralleller på ungdomstrinnet. Det er to andre skoler i kommunen som også avgir elever til ungdomstrinnet på denne skolen. Derfor er ikke klassene gjennomgående i det 10-årige grunnskoleløpet. Skolen blander nye klasser ved inngangen til 8.klasse.

Skolen ligger i kommunens sentrum i et skoleanlegg som er bygget opp i flere omganger. Skolebygningene virker jevnt over nedslitt. Klasserommene og organisering av elevene er tradisjonell, med aldersinndelte klasser. Rektor forteller i intervju at ungdomstrinnet hadde prøvd alternativ baseorganisering på tvers av alder, da deres klasseromsstørrelser gjorde dette mulig. Etter en prøvetid gikk skolen bort fra dette, da det var en del motstand blant lærerne i forhold til arbeidsmåten, forteller rektor.

Rektor sier i intervju at de største utfordringene for skolen i dag er det økende antall barn med spesielle behov. Dette gjelder særlig barn med psykiske lidelser eller barn som kommer fra hjem hvor foreldrene har psykiske lidelser. Antallet barn med slikt besvær har økt fra år til år. Rektor sier videre:

Også det at alle får Asperger for tiden. Før var det ADHD, nå er det Asberger. Så er det Kunnskapsløftet (...) Jeg liker Kunnskapsløftet. Men der er det tilpasset opplæring, tilpassning i alle fag. Det er fint, men vi ikke har ressurser til tilpasning. Det har vi ikke. Hva hjelper det da? Da må vi bruke de timene vi har til enkeltvedtak for å lage mindre gruppe, men det går da ut over noen andre igjen.

På spørsmål fra meg om hvor stort omfanget av spesialundervisning er, svarer rektor at det er ca 8-10 % av elevene i kommunen som har enkeltvedtak. Slik er det på denne skolen også. Det er flere elever i hver klasse som har enkeltvedtak, og kommunen tillater at rektor bruker de ressursene de har til å få det organiseringsmønsteret de ønsker: Forsterket opplæring med flere lærere og smågruppeundervisning. Begge deler brukes på denne skolen. Men i følge rektor brukes det ikke "en til en undervisning".

I forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet forteller rektor at de har delt opp kompetansemålene i 10 nivåer, som tilsvarer 10 årstrinn. Da kan de drive "nivåundervisning" som hun kaller det, ikke i faste grupper men i differensierte i forhold til ulike fag. Det er opp til hver klasselærer å organisere dette.

Et annet prosjekt rektor gløder for er *Bedre vurderingspraksis*, initiert av Utdanningsdirektoratet (Udir. 2007-2009). Det er kun mellomtrinnet som er med i dette prosjektet på denne skolen. Det er flere skoler i kommunen som deltar i det samme prosjektet. Rektor forteller at lærerne synes dette prosjektet er "kjempespennende". Hun sier videre: "Lærerne utvikler kriterier for hva som skal til for at eleven skal være god, det vil si nokså god eller kjempeflink. To nivåer. Vi kaller hva det: Hva de skal lære først, og hva de skal lære videre". Rektor forteller også at elevene deltar i egenvurdering, og det fører til at lærerne ser på seg selv på en ny og annerledes måte. Rektor sier: "Nå kaller vi det ikke for arbeidsplan, men læringsplan. Det signaliserer noe annet enn en arbeidsplan. Vi prøver å ha læring i fokus (...) Nå vil vi ha spredning [fra mellomtrinnet] til resten av skolen. Men vi er stor skole. Og det er ennå langt fram".

Rektor forteller at på mellomtrinnet arbeides det i team. Teamet består av ti lærere. Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* foregår innenfor fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og heimkunnskap. Da skolen skulle planlegge vurderingskriterier og kjennetegn, startet den først med at samtlige lærere samarbeidet om de overordnede prinsippene. Videre delte de seg inn i grupper ut fra fagbakgrunn og arbeidet videre med kriteriene i ulike fag. Først ute var

matematikklærerne. De tok utgangspunkt i kompetansemålene fordelt på hvert trinn, og knyttet disse til planene for aktiviteter. Videre fant de fram til lærebøker knyttet til faget og årstrinnet. Det vil si de knyttet kompetansemålene til allerede planlagte aktiviteter. Retor sier:

Vi ser at selv om vi ikke skulle tenke i lærebøker, så gjør vi det likevel. Det er lettere å bruke lærebøker og etterpå kontrollere om det stemmer med kompetansemålene. Har du en god lærebok, er det lettere å se i bøkene først, og i kompetansemålene etterpå.(...).

På spørsmål fra meg om det hadde vært mulig å gjennomføre denne prosessen uten lærebøker, svarer hun:

Der tror ikke jeg vi komme. Vi er en Finnmarkskommune, lærere står ikke i kø for å komme hit, så jeg tror at det ville bli litt for mye for våre lærere (...) Lærere ønsker å være å lærere. Og hvis lærerne skulle i tillegg lage opplegg sjøl, da ville vi slite her.

Rektor forteller at det også er forbundet store utfordringer med å skriftliggjøre planer. De har tidligere ikke hatt tradisjon for det på denne skolen. Særlig er dette viktig vis-à-vis foreldrene, påpeker rektor. Elever og foreldre skal vite hvilke krav det stilles til elevene for å få for eksempel en femmer eller firer i hvert fag. Hun forteller:

Da vi startet opp med prosjektet Bedre vurdering, så vi med en gang hva vi hadde gjort feil. Vi tenkte altfor lite på resultater i faget. Vi tenkte: Viser du interesse, så kan du få en femmer. Men nå skal kompetanse måles bare ut fra faglige prestasjoner.

Jeg spurte om hun liker dette og synes det er rettferdig overfor elevene? Rektor sier at vurderingsarbeid heldigvis ikke bare består av karakterer på ungdomstrinnet. Hun presiserer:

Det heter at det skal gis vurdering med og uten karakterer på ungdomstrinnet. Det stresser jeg lærerne med: Dere kan ikke bare gi en firer og ikke kommentarer. Lærerne må bli flinke til å fortelle elevene hva elevene må prestere for å oppnå en femmer. For eksempel: Jeg har diskutert det med lærere som har gitt karakteren 1 når en elev ikke har levert hjemmeleksen si. Karakteren 1? Dere må jo vurdere matematikk, sier jeg.

Samtalen vår kommer igjen inn på spesialundervisningen, og jeg spør hvordan arbeidet med vurderinger for elever med særskilte behov organiseres. Rektor sier ”Dette er virkelig utfordringen vår” Hun presiserer at når det gjelder karakterer eller ikke for elever med enkeltvedtak på ungdomstrinnet, så vil skriftlige vurderinger være viktig her. Rektor oppfatter at inntak på særskilte vilkår brukes altfor ofte ved overgangen til videregående. Det brukes like mye overfor elever som har skulket bort hele ungdomsskolen, som for elever med

lærevansker, sier rektor. Det oppfatter hun som urettferdig overfor dem som gjør stor innsats, men likevel ikke får til læringsarbeidet. En annen side ved utfordringene knyttet til spesialundervisning sier rektor:

Det er elever som ikke skulle gått her i det hele tatt. Det er de elevene som er sterkt ADHD. Det er de som er mer i taket enn på gulvet og har mange tics i tillegg. De brøler og roper og skriker. Også har vi de psykiske syke.

Rektor er bekymret for den opplæringen disse elevene får og synes prinsippet om forsterkede skoler, det vil si baser eller avdelinger med særskilt opplæringsansvar, er en god idé. På spørsmål fra meg om de har andre typer funksjonshemming blant elevene, svarer rektor at disse er samlet på to andre skoler i kommunen fordi lokalene på denne skolen for eksempel ikke er tilrettelagt for rullestolbrukere (jf. det rektorene på to andre skoler sier om samme sak). Denne rektoren sier videre:

Det er litt synd at en del av spesialskolen våres er borte. Alle unger er flotte. Men det er en grunn for at unger har problemer. Unger har rett til å gå her. Men jeg er spent på hvor lenge det går før foreldrene til de andre sier i fra.

Skolen har i alt fem spesialpedagoger som har ulike utdanninger innen spesialpedagogikk, master, bachelor og førsteavdeling fra gammelt utdanningssystem. Rektor er av den oppfatningen at skolen ”ikke kan bruke dem overalt på huset”. Hun sier for eksempel at en førskolelærer ikke kan jobbe med ungdomsskoleelever, og andre kan ikke jobbe med elever ”uansett diagnose”. Flere lærere på denne skolen har en utdanningsbakgrunn som begrenser arbeidsområdet, forteller rektor.

På denne skolen er det heller ikke spesialpedagogene som er ansvarlige for å utvikle IOP. Det er primært kontaktlærer og den læreren som har enkeltvedtakselevne, som skriver elevenes IOP. På denne måten bekrefter rektor at det er vanlige lærere med allmennlærerutdanning som eksempelvis arbeider med spesialundervisning i forhold til elever med generelle lærevansker og atferdsvansker. De vanligste problemene elevene på denne skolen har, er lese- og skrivevansker, noen har matematikkvansker, og kanskje bortimot halvparten av alle spesialundervisningselevne har atferdsvansker. Jeg spør videre om disse vanskene primært er knyttet til elever med annet morsmål enn norsk? Dette svarer rektor nei til. Det er faktisk få av dem blant elever med lærevansker eller atferdsvansker. ”Vi er ganske flink på akkurat det”,

sier rektor. Av andre tiltak de setter i verk, er lesekurs for ungdomsskoleelever, forsterket matematikk, og at skolen samler elever som har "lik IOP", i en mindre opplæringsgruppe.

På skole A er det omtrent 30-50 elever som har annet morsmål enn norsk. Rektor forteller at de ikke gir morsmålsundervisning her på skolen, bare norskopplæring. Hun forteller:

Vi har en innføringsklasse her. Kommer en elev hit som ikke kan norsk, kjøper vi inn en assistent i en måned for at han skal bli skolelevant. Og da prøver vi å få tak i morsmålsassistent. Russisk er ikke noe problem her, det finnes overalt. Det er mange russiske elever som kommer hit. Både de som er født der, og de som er blanding, russisk mor og norsk far. Også barn som er født her i Norge som har både muntlig russisk og norsk. De kan ikke skrive russisk. Dem finnes det mange av. Ikke skriftlig. Samisk som 2.språk, og likedan finsk. Vi har prøvd å skille bevisst. Kommunen tilbyr russisk morsmålsundervisning etter skoletid. Det er vi veldig fornøyd med.

Når det gjelder spørsmål om andre religioner, svarer rektor at det ikke skaper noen problemer. Lærerne klarer å dekke alt det de skal innenfor faget RLE, sier rektor. Rektor tenker tilbake på likheter og forskjeller mellom L97 og Kunnskapsløftet, og hun sier:

Første gang leste Kunnskapsløftet?(...) Jeg vil si litt om den forrige læreplanen først. Den gang fikk vi masse etterutdanning i forbindelse med L97. Men jeg tror ikke alle lærere fikk grepet på den. Jeg hadde lærere som jeg fant på lærerværelset i den første tid med L97, som sa: Elevene har prosjekt. Det var gjerne lærerne for de eldste. Noe av det skolske forsvant. Så dette måtte vi jobbe med når vi gikk over til Kunnskapsløftet.

På spørsmål fra meg hva som er den største forskjellen mellom L97 og Kunnskapsløftet, svarer rektor slik:

Tilpasset opplæring. Jeg liker at Kunnskapsløftet er så fokusert på dette. Det andre er læringsfokus. Å lære og få eleven til å se at: "Jeg kan ting". "Jeg kan bli bedre på dette". Endringer? Tilpassa opplæring og at det er mer fokus på fag. Ikke at vi skal legge trivsel til side, men jeg skjønner lærere som sier at de vil være lærere igjen.

Hun forteller videre om det å mangle lærere med særskilt kompetanse:

Det er problem i forbindelse med prosjekt. For eksempel: Vi har ikke musikk lærere, har ikke fått tak i. Da organiserer de ofte musikkundervisningen i tema og prosjekt. Det er kontaktlærernes ansvar – prosjekt. Tre ukers prosjektplan. Bevisst på hvorfor man gjør det. Hva er målet med dette prosjektet? Hva skal elevene lære? Hva innholdet i prosjekt skal være. Lager prosjekter som skal inn i årsplanen, våre temaplaner.

Skolens motto endret seg, forteller rektor. Nå er det: Et godt sted å lære - et godt sted å være. Før var det omvendt. *Være* kom først, nå er det viktig å lære på skolen.

Rektor forteller videre at skolen er på vei inn i det rektor kaller for ”mappemetodikken”, og det er en overgang for mange lærere. Hun sier: ”*Vi har ikke vært flinke på det skriftlige hos oss*”. Nå ønsker rektor å opprette en elevmappe for hver elev. Der skal det stå på hvilket nivå elevene står i norsk, matematikk og engelsk. Mappen skal benyttes til innlevering av elevarbeider. Spørsmålet er også knyttet til hvor mange elevarbeider som skal vurderes henholdsvis til jul og til våren. Hun eksemplifiserer: Dersom det i engelsk skal leveres fem arbeider til vurdering til jul, skal ett av disse arbeidene være utført som digitalt arbeid og ett skal være knyttet til lesing. Det for å ivareta arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag. De har begynt med de tre kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Vi har ikke vært flinke med å finne ”*den røde tråden*”, sier rektor, og hun fortsetter:

Vi savner den røde tråden. Vi har holdt på med tilpassa opplæring og målstyrte arbeidsplaner. Den røde tråden er arbeidsmåter som fører til kontinuitet gjennom skoleløpet. Men, vi har ikke vært flinke nok til å dokumentere dette skriftlig. Nå vil vi ha det skriftlig.

Rektor forteller at dette er noe hun presiserer på hvert foreldremøte: Hun sier for eksempel til foreldrene:

Dere skal spørre ungene deres om de vet hvorfor de har fått en firer. De skal vite det. Dersom ungene deres ikke kan svare, sier jeg at de skal spørre læreren. Lærerne må hele tiden ha dette i bakhodet. Vi har også månedsmeldinger for alle elever. Særlig på 10.trinn. Viktig nå når det er nytt i opplæringsloven at du ikke trenger melding til foreldrene om nedsatt karakter i fagene, kun i oppførsel. Foreldrene skal ha kontinuerlig informasjon om hvordan det går med ungene deres.

Rektor gjentar at vurderingsarbeidet fortsatt er det viktigste i tiden framover, særlig ”*å få skriftligheta vår på plass*”. Rektor sier at hun skulle ønske hun hadde en fast veileder som kunne veilede henne om vurdering, men hun ser at skolen må få egne planer på plass først: Planer for læringsarbeidet og for skolens felles temaarbeid.

Når det gjelder etterutdanning og kompetanseutviklingsplaner i kommunen, oppfatter rektor at det her har vært et paradigmeskifte. Tidligere sendte de lærere på kurs, det gjør ikke skolene lenger. Nå legges det opp til opplæring innad i kommunen gjennom kompetansesenteret som

er et kommunalt voksenopplæringscenter. Rektor tror at det regionale skoleeiernettverket¹ har utspilt sin rolle, da flere kommuner i Finnmark skiftet over til å bli tonivåkommuner for et par år siden. Det innebærer at skolesjefen (eller en leder for skolesektoren) er fjernet, og rektor må forholde seg direkte til rådmannen. Det førte til at denne kommunen mer opptatt av interne saker og det ble opprettet et kompetansesenter for kompetanseoppbyggingsoppgaver. Tonivåkommuner er mer sentrert om egen virksomhet, sier rektor, men det blir mange møter: Rektorforum, lederforum, nettverksmøter og møter med rådmannen. Alle opplæringsbehov kanaliseres til kompetansesenteret, også rektorenes opplæringsbehov. Leder på det kontoret skaffer forelesere og veiledere som kan komme til skolene for å gi hjelp og støtte. Det er i samarbeid med kompetansesenteret at rektorene nå utarbeider planer for kompetanseutvikling for perioden 2009-2012. De hadde planlagt å legge vekt på opplæring i matematikk, lesing, engelsk, ledelse og rådgiving, men som rektor sier: ” *Tror vi må legge dette til side og konsentrere oss om temaet uro i skolen og de psykisk syke. Vi må ha ro i skolen for oppnå faglige resultater. Men vi har jo nasjonale føringer også. Det er viktig*”.

Rektor oppfatter at det ligger utfordringer i å arbeide med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Ut fra deltakelse i nasjonale prøver har de blitt mer oppmerksomme på leseferdigheter, selv om elevene på denne skolen ligger omtrent på gjennomsnittet for landet. Rektor ser at det er like viktig å arbeide med lesing i matematikk og naturfag som i norskfaget. Det andre de er opptatt av er digitale ferdigheter. Elevene på ungdomstrinnet har egne bærbare maskiner, elevene på barneskolen har både bærbare og stasjonære maskiner. Skolen har arbeidet mye med å få det trådløse nettverket på skolen til å virke, men nå er det heldigvis i orden, sier rektor. Derfor er også digitale ferdigheter et satsningsområde. For eksempel er det på planen i 2.klasse at alle skal jobbe digitalt med eventyr. Disse to satsningsområdene innenfor de grunnleggende ferdigheter, norsk og digital kompetanse, har ført til at de ennå ikke er i gang med arbeidet på de øvrige områdene som for eksempel regning eller muntlig framstilling.

Neste tema som ble diskutert, handler om samarbeid mellom barnehage og skole når det gjelder skolestartere. Rektorer forteller at de ”*har en plan*”. Det har foregått et prosjekt ved en barnehage i kommunen, og dette prøver kommunen og denne spesielle styreren å spre til resten av kommunen slik at det blir en felles forpliktelse for samarbeidet rundt overgangen. Primært gjelder dette barn med spesielle behov og deres skolestart. Vanligvis starter slikt

¹ RSK-kontorene er navnet på de regionale skoleeierkontorene. RSK-Øst var navnet på dette kontoret i Øst-Finnmark.

samarbeid i januar, og det er kanskje for sent, reflekterer rektor. Kanskje samarbeidet bør starte allerede i oktober året før? Hos noen elever er de forsterkede opplæringsbehov så store at *"alle vet om dette"* allerede fra tidlig barnehagealder, sier rektor. Da kunne barnehage og skole tidlig planlegge hele skoleløpet for disse elevene sammen med PPT. *"Det ville vært det ideelle"*, sier rektor.

Videre ville jeg vite om hvordan samarbeidet med videregående skole fungerer når det gjelder elever med særskilte behov. Rektor forteller om *"overgangsmøter for elever med særskilte behov"*, men utover det er ikke noe samarbeid med videregående. På skole A hadde de tidligere hatt en sosionom for å ta seg av elever med atferdsproblemer, og det hadde vært vellykket, husker rektor. Når det gjelder utdanningsvalg og prosjekt til fordypning, har skolen heller ikke noe samarbeid med videregående skole. Det lille samarbeidet som har funnet sted, er at 9.klassingene tre ganger i løpet av året har fått prøve seg på ulike programfag på videregående. Rektor har stor tro på denne ordningen. Jo mer elevene vet om valgmulighetene, desto bedre er prognosene for at de fullfører utdanning i grunnopplæringen, tror rektor.

Rektor forteller om en økning av drop-out elever allerede på 8.trinn. Mer informasjon vil føre til bedre og mer grunngitte valg blant elevene, sier rektor, men vi har problemer der selv, og hun fortsetter: *"Når lærere på 8.trinn kan spørre: Hva har ungene egentlig lært på 7.trinn? Vi er en stor skole og har mange utfordringer"*. En av grunnene til at rektor tror elever blir skoleleie og faller ut, er at valgfagene er borte. Hun sier det slik: *"Så teoretisk som vi gjør det på skolen, vil det alltid være noen som faller utenfor"*. Hun forteller om et grep skolen gjorde i forhold til de mulighetene som ligger i 25 % -rammen: Skolen kjøpte tjenester fra kompetansesenteret i kommunen til et kurs i *"utvidet matematikk-undervisning"*. Dette kurset tok ikke utgangspunkt i Kunnskapsløftet, men utvidet matematikkunnskaper til elever med spesiell interesse for faget. Læreren holdt på med logisk tenkning, gjennomgikk ekstra oppgaver eller satte i gang matematiske diskusjoner. Elevene fordypet seg i nye matematiske temaer, men fordi lærerne oppfattet at Kunnskapsløftet var mer fokusert på kompetansemålene, tok slike kurs slutt. Rektor oppfatter at skolens innhold har blitt mer fagsentrert nå, men hun skulle ønske at det var en åpning på 3-5 timer i uka, der elevene kunne gjøre *"noe helt annerledes"*. Rektor presiserer at for elevene med enkeltvedtak er slike alternative opplæringsarenaer mulig, men ikke for den såkalte *"vanlige elev"*. Hun gjentar at *"flere barn sliter i skolehverdagen, og flere skulle ønske at de kunne gjøre noe annet"*.

En annen utfordring rektor ser foran seg, er å få tak i kvalifiserte lærere i framtiden. Hun har fått informasjon om at det er få søkere på fellesutlysningen av lærerstillinger for neste år, og det har vært utlyst rektorstilling to ganger til en annen skole i kommunen. De mangler allerede musikk lærere og lærere med spesiell fagkompetanse. Det rektor ønsker seg, er allmennlæreren med nok fordypning i matte, norsk og engelsk. Hvis alle på ungdomsskolen i framtiden skal ha 60 studiepoeng, i sitt undervisningsfag fra 5.klasse, vil det gå flere år før denne skolen får oppfylt denne kompetansen. For tiden har skolens lærere en gjennomsnittsalder på ca 35 år, forteller rektor. Rektor er godt fornøyd med sitt lærerkollegium som jobber godt i team, som hun uttrykker det. I lærerteamet har hun også desentralisert noen lederoppgaver.

Helt avslutningsvis ville jeg vite hva rektor vil satse på av skoleutvikling i tiden framover. Hun svarer:

Utfordringer ligger i elever med atferdsproblemer og klasseledelse. Uro. Elever som går rundt klasserommene, går i korridoren. For eksempel: Elever som skal på do og bruker mobiltelefon til å treffe andre elever i samme situasjon. Det er en merkbar utvikling i bruk av mobiltelefon på denne måten. Lærerne må bli tydelige lærere, tydelige ledere, tydelige voksne. Mange lærere sliter med urolige elever.

Skolen har en grei policy med hensyn til bruk av mobiltelefon, forteller rektor. Reglene er utarbeidet i samarbeid med skolens samarbeidsutvalg (SU). Elever får inndradd sine mobiltelefoner om de brukes i skoletiden. Langt verre er det med bruk av data i skoletiden og læreres kontroll av riktig bruk. Hun bruker eksemplet at de blant 75 elever på 8.trinn i en undersøkelse oppdaget at elever brukte et program som heter ”Bånnskiprogrammet”, og dette fungerer slik at elevene på et tiendedels sekund svitsjer over fra det de surfet på nettet til den oppgaven de egentlig skulle gjøre. I faget. Den største utfordringen er derfor for lærere å ”følge opp enkeltelever i en klasse på 28-29 elever. Det er en utfordring. Å holde kontroll. Det krever noe av lærerne”, avslutter rektor.

Feltarbeid på skole B

Det første besøket på skole B og intervju med rektor

Det første besøket på skole B fant også sted i slutten av mars 2009. Skolen ligger litt utenfor kommunens sentrum. Dette er en barneskole med omtrent 250 elever, og grunnbemanningen er på 29 årsverk, fordelt på ca 35 personer. Når elevene skal begynne på ungdomsskolen, må de inn til sentralskolen i kommunes sentrum. De må ta buss eller sykle dit. Elevene er organisert i aldershomogene trinn, alle lærerne på trinnet har ansvar for de elevene som er samlet på et aldershomogent trinn. Det kan for eksempel være 35 elever på ett trinn, og disse har to klasserom til disposisjon og et x-antall lærere til rådighet. Hvor mange lærere og andre ansatte som er på hvert trinn, er avhengig av flere ting, blant annet hvor mange elever som har enkeltvedtak og rett til spesialundervisning. Aldersblanding drives i to seksukers perioder hvert skoleår, som organiseres rundt et felles tema. Da arbeider småskoletrinnet (1-4) sammen på tvers av klasser og mellomtrinnet (5-7) på tvers av klasser. Skolen har akkurat avsluttet et felles tema der alle elevene fra 1-7 var blandet sammen og arbeidet sammen. I temaperiodene brukes også verkstedundervisning/stasjonsundervisning².

Skolen er omtrent ti år gammel. Det er bygget som en stor bygning der skolen har fellesskap med barnehage og SFO. Rektor forteller at dette er et *flerbrukscenter* – et nærmiljøcenter og samfunnshus for bygda, der skolen bare ”eier” lokalene på dagtid. Rektor oppfatter at begrepet ”skole” også er for lukket begrep, og gir feil forståelse av de politiske intensjonene med senteret. Det er mange organisasjoner med tilknytning til lokalmiljøet som bruker huset på kveldstid og i helgene. Det var ikke skole i denne delen av kommunen før Skole B ble bygget. Rektor understreker betydningen av samarbeidet med organisasjonene for å skape identitet i bygda. Derfor er målsettingen med skolen og flerbrukscenteret at ”*I fellesskap skal vi...*”. Lokalene eies i fellesskap, forteller rektor, og de som har mest problemer med å ta det innover seg, er lærerne. De har fortsatt forestillinger om at det er skolen som har førsterett på lokalene. Derfor har alle på skolen gått igjennom bygget og sett på hvilke områder som skal være bare skolens. Det er kun lærernes arbeidsplasser som ikke omfattes av flerbruket. ”Vi

² Verkstedundervisning og stasjonsvirksomhet brukes som betegnelse om hverandre på det at elevene roterer fra ”stasjon” til ”stasjon” med ulike undervisningsaktiviteter, som lesetrening, spill, matematikkoppgaver o.s.v.

har bygget fra åtte om morran til halv fire om ettermiddagen”, sier rektor. Flerbruket på skolen har også gjort noe med både innholdet og organiseringen av skolefritidsordningen (SFO). Skolen er, som beskrevet, åpen fra åtte til halv fire. Dermed har det gjort noe med behovet for SFO, sier rektor. Det er ikke særlig stort. Kulturskolen, blant flere, er brukere av bygget også på dagtid. Det er flere fritidstilbud som på den måten blir del av elevenes skoledag. Men det er også idrettslag, korps, kor og religiøse organisasjoner som bruker bygget og har aktiviteter for barn på ettermiddagstid og i helgene. I samarbeid med foreldre har skolen tidligere samarbeidet om et ”Friluft-SFO”.

Rektor er ikke helt fornøyd med selve bygningskonstruksjonen ved Skole B. Han forteller om endringer han gjorde da han ble tilsatt for ti år siden - da skolen var ny, blant annet rundt inngangspartiet. Han ønsker at inngangspartiet skal vise et åpent skolebygg med hyggelig mottakelse for foreldre og andre som kommer på besøk til skolen. Men bygget er nå slik det er, sier han, og de prøver å gjøre det beste ut av det. Som han sier: *”Vi vil ikke ha et bygg der administrasjonen skal opphøyres”*. Rektor har erfaring fra ulike sider ved næringsliv fra før, og fra blant et annet senter der flere oppvekstinstitusjoner samarbeidet. Samlet har han tatt med seg disse erfaringene inn i jobben som rektor på skole B. Dette har også ført til at han har et tydelig forhold til å endre innarbeidete strukturer i skolen. Han sier det slik:

Jeg har egentlig aldri villet være rektor fordi den stillingen er belemret med så mye gammel struktur. Selv om jeg må være i den rollen, prøver jeg å gjøre endringer(...).Når jeg da begynte her, så visste jeg hva jeg ville gjøre annerledes.

Rektor forteller om hva han har jobbet med, og hva han har lært gjennom mange år i ulike bransjer, blant annet hvordan han har lært hvordan skoler skal drives, og hvordan han oppfatter hva som er god etterutdanning og kompetanseutvikling for lærere. Rektor sier det slik: *”Det er kun ved å flytte småstein at vi kan velte steiner. Og det er slik vi må jobbe, i samarbeid med lærere, foreldre, barnehagepersonale og andre, for å få tid å endre noe”*. Rektor forteller om at skoleuka på denne skolen er organisert slik at alle elevene slutter hver onsdag kl. 12. Det er fordi lærerne og skoleledelsen skal arbeide med skoleutvikling resten av den dagen.

Rektor forteller om organisering av skoleaktivitetene rundt tre hovedprinsipper: 1) Tragetons verkstedspedagogikk, 2) Bifrost-metoden og 3) Webster-Stratton³. Rektor forteller at han og lærerne har diskutert bruken av Bifrost-modellen, og han mener at det ikke lenger er riktig å bruke betegnelsen på det arbeidet de nå gjør. Han sier det slik:

Vi har kommet mye lenger i arbeidet vårt nå.(...) Men vi har ikke tatt inn noen av disse guruan. Det er det som er karakteristisk ved denne skolen her. Vi har utvikla ting sjøl. Det har tatt veldig lang tid, men det er et veldig viktig driv - å lære av hverandre. Konfliktfylt kan det være, men lærerikt. Vi er veldig dyktige til å lære litt mer. For eksempel når det gjelder store, tunge prosjekt. Her står nesten lærerne i kø for å bli med.

På skole B er det ni elever som har store ressursbehov, og derfor er flere av de 35 lærerne som er tilsatt ved skolen involvert i opplæring av akkurat disse elevene. Når ressurser til spesialundervisningen er trukket fra, sier rektor at skolen slett ikke har god bemanning, det vil si fordelingen mellom lærere og antall elever. Alle elevene som har enkeltvedtak på denne skolen kommer fra skolekretsen. Rektor beskriver at de elevene som har spesialundervisning, for eksempel: "Asperger, autisme, store emosjonelle og psykiske vansker og ADHD". Det er for tiden ingen elever på skolen som har andre syndrom eller som sitter i rullestol, sier rektor, og presiserer:

De ville også ha hatt rett til å gå på sin nærmiljøskole. Fordi vi har blitt så flinke og tatt tak i noen av de problemene vi har hatt, har vi fått et visst omdømme. Og vi vet at foreldre har fløtta inn i skolekretsen for å få elever på denne skolen.

Det er om lag 15 av 250 elever på denne skolen som har enkeltvedtak. Rektor understreker at det er viktig med tidlig innsats overfor elever med problemer, og det har han fortalt lærerne, sier han. Rektor forventer derfor at lærerne setter inn innsatsen tidligere i tidsfase og tidligere i alder. Rektor synes det er problematisk å forstå hva tilpasset opplæring skal være. Han forteller også at skolen har fått "pålegg" [av Fylkesmannen. Min anmerkning] fordi skolen ikke kunne beskrive hva de la i tilpasset opplæring. Rektor sier at dette prinsippet diskuteres fortsatt. Rektor forteller videre at det han tidlig merket blant lærerne at det var vanskelig å håndtere elever med store atferdsvansker. Dette, oppfatter han, knyttet seg til et ikke godt elevsyn. Skolen søkte støtte og hjelp hos sosialpedagoger, BUP og kompetansesenteret, men de fikk det ikke bedre til. Så forteller rektor om hvordan de fikk hjelp fra en tilfeldig person

³ Det er verken viktig eller interessant å knytte disse tre arbeidsmåtene til faglige referanser. Det er det som rektor forteller om disse prinsippene som er vesentlig å få fram, og at det er disse begrepene han bruker når han beskriver hvordan de arbeider på Skole B.

som var stipendiat ved et universitet, og han introduserte skolen for programmet til Webster-Stratton, "De utrolige årene". Det er dette programmet, rektor sier, som har endret grunnsynet blant lærerne til den måten de relaterer seg til elever generelt og til elever med atferdsproblemer spesielt. Rektor sier:

Det er lærerne som selv skal utvikle ferdighetene. Vi bruker positive forsterkere, men ikke bare det (...) Det er de voksne som har ansvar for å bygge opp positive relasjoner til elevene. Det begynte med en klasse, og senere har disse prinsippene blitt en del av hele læringsmiljøet.

Rektor sier at han oppfatter Webster-Stratton-programmet "De utrolige årene" som et "verktøy" for at han selv og lærerne skal forstå hvordan de kan bygge opp gode relasjoner til elevene. Prinsippene i dette programmet har skolen arbeidet med siden 2002. Prinsippene rundt modellering er så omfattende og så grunnleggende at rektor selv og lærerne må tenke på og jobbe med dette hver dag. Dette gjennomføres også for å forsterke læringsprosessene hos elevene. Webster-Stratton-prinsippene har fått innvirkning i "alle kroker av virksomheten", som rektor sier det. Ikke minst har det gitt seg utslag i et positivt, kollegialt fellesskap. Rektor sier at dette programmet også har sine motstandere, fordi lærerne jobber med positiv forsterkning. Det er mange fagfolk, foreldre, skoleinstanser, media og faglitteratur som avviser programmet og synes det ligner på gammeldags atferdsterapi. Rektor forteller historier om motstand og konflikter, men han holder fast ved at skolen fortsatt vil arbeide med "positive verbale forsterkninger og naturlige konsekvenser avhandlinger". Det viktigste er likevel relasjonene mellom lærere og elever, forteller rektor, og understreker betydningen av at lærere er i forkant av negative situasjoner, før de bygger seg opp.

Rektor forteller videre om lederstilen sin. Han sier at han ikke er en "vandrende rektor", at han ikke er mye rundt i klasserommene, men han er "tilgjengelig" som han uttrykker det. Som han sier: Det er mange forventninger til rektor sin måte å lede på, og han har definert hva slags rektor han vil være. Rektor vet hvilken rektortype han ikke vil være. Rektor sier:

Jeg vil ikke være sjefen fordi et eller annet har skjedd. Jeg vil overhodet ikke være en slik leder. Jeg vil være en anerkjennende leder. Og det her tar veldig lang tid.(...)Og disiplinering av eleven skal skje på lavest mulig nivå. .

Spesialundervisningen har også endret seg etter at de begynte å arbeide med "De utrolige årene". Nå er det slik at alle elever, unntatt en, undervises inne i klasserommet. "Målet er at han skal tilbake i klassen. Målet er hele tiden: Tilbake til klasserommet. Han skal inn i

fellesskapet". Rektor forteller at denne eleven har autistiske problemer, og innlæring av alle aktiviteter tar lang tid. Men, målet er tydelig, sier rektor:

Han skal være mest mulig inne i klassen sin.(...) Elevene på trinnet har lært seg hvordan de skal motta en slik elev, være støttende, gi ros, hjelpe, for at han gjennom det skal aksepteres som han er.

Jeg går videre med et nytt tema som handler om organisering av undervisningen og hva som er prinsipielle forskjeller mellom L97 og læreplanen Kunnskapsløftet. Rektor starter med å si:

Heldigvis kom Kunnskapsløftet. Mål blir klarere, i stedet for det å forholde seg til hva vi skal gjøre. For allerede tidlig i L97-skolen så vi at vi måtte ha klare mål for den opplæringa vi skulle ha. Mål som elevene skulle være kjent med. Senere har vi også utviklet arbeidsplaner ut fra mål. Ikke "gjøre-plan", men med mål. Vurdering ble kopla inn. Når da Kunnskapsløftet kom, var det egentlig lett for oss, fordi vi allerede hadde på plass måldefinisjoner og det å ta i bruk mål. Kompetansemålene som da kom, var klarere enn noe av det L97 hadde. Vi hadde også jobbet med: Hva er en kompetanse? Eller: Hva er kompetanse for en elev i forhold til læring i det og det faget? (...)Men dessverre er det slik at gapet er blitt enda større, også her hos oss, mellom de lærerne som har tatt i bruk dette, og de som for eksempel kommer inn som nyutdanna og nytilsatte og som ikke har lært noe om dette i sin utdanning. Det tar tre-fem år før de er på høyden med de flinkeste. Det vi har vært flinke på her, er viljen til å lære mer. Akkurat når det gjelder Kunnskapsløftet, så velger jeg å si at det både har vært en anerkjennelse og et løft!

Rektor forteller videre at han opplevde at lærerne her på skolen var rimelig godt forberedt da Kunnskapsløftet endelig ble vedtatt. Da Kvalitetsutvalgets innstilling kom, oppdaget rektor allerede i hvilken retning planarbeidet gikk, forteller han. Det første som var synelig i Kunnskapsløftet og reformen var å finne ut hvordan kompetansemålene skulle kunne koples til hverdagspraksisen på skolen. Derfor begynte skolen å utvikle periodeplaner på 6-8 uker gjennom hele året for innholdet i skolen. Alle disse bolkene har en overskrift og et tema. Rektor understreker at den generelle delen av læreplanen LK06 og heftet Prinsipper for opplæringen er viktige rettesnorer for både ham og lærerne. Han vil at lærerne skal bruke både generell del og Prinsipper for opplæringen i planleggingsarbeidet, for deretter å fordele kompetansemålene innenfor hvert 6-ukers tema. På denne måten, sier rektor, har *"Kunnskapsløftet ført til en større forståelse for læring"*.

Også skole B er med i prosjektet "Bedre vurderingspraksis" i regi av Utdanningsdirektoratet. Rektor oppfatter at det har vært *"utrolig artig"* å være med på prosjektet der lærerne skal utvikle kjennetegn for måloppnåelse i fagene. Etter hvert har lærerne fått forståelse av at disse

kjennetegnene må bli utviklet i forhold til to prinsipper. 1) Hva elevene må lære først, og 2) hva de kan lære videre. ”*Det som er ulikt mellom eleven, er hvor langt de kommer*”, sier rektor. Det med å lære videre er viktig for at elevene skal forstå at veien går videre, og lærerne skal vise elevene i hvilken retning den går videre. Dette med disse to nivåene i kjennetegnene, ble utviklet på denne skolen først, men er videre iverksatt og tatt i bruk på flere skoler i kommunen, forteller rektor. Det er viktig med en positiv beskrivelse av kompetanse, fortsetter rektor: ”Det vil alltid være et nivå for alle der de starter. Det vi strever med er overganger mellom de ulike nivåene”. Men dessverre, sier rektor, prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” har vart for kort tid til at skolene ser alle resultatene. Lærerne har ikke fått tid til å prøve ut alt de har diskutert og snakket om. Rektor synes derfor at vurderingsprosjektet avsluttes for raskt. På skole B har de for lengst forlatt prinsippet om nasjonale kjennetegn, og skolen arbeider lokalt med de enkelte fag. Støtte for læring er det viktigste, og at elevene er delaktige i sin lærings- og vurderingsprosess, sier rektor. Derfor er rektor glad for de aktivitetene og prosessene som har foregått på skolen, men det er vanskelig å ”*gi svar på det direktoratet vil ha*”. Prosjektet og arbeidet rundt det har fått store konsekvenser for hvordan læringsarbeidet foregår på skolen: Å utvikle vurderingskriterier, å øve på å gi hverandre vurderinger, og å utvikle ”*fremovermeldinger*”, som rektor kaller det. Men om det er det direktoratet vil ha, vet ikke rektor.

Skriftliggjøring av undervisningspraksis endrer uansett lærernes arbeid, særlig om elevene er involvert, sier rektor. Dette ser rektor i særdeleshet når lærerne jobber med utviklingsarbeid på onsdager. Rektor snakker om en ”*dele-kultur*” på skolen. Men det er fortsatt områder skolen ikke har vektlagt nok, for eksempel lesing, sier rektor. Når det gjelder satsing på de grunnleggende ferdigheter, forteller rektor at skolens elever har ligget litt over landsgjennomsnittet i lesing, men likevel tror han at skolen fortsatt har mye arbeid ugjort. Rektor forteller at skolen ligger i forkant når det gjelder bruk av digitale verktøy. Skolen har aldri hatt interesse for å innføre datakortet, som legger vekt på tekniske ferdigheter i data. Å lære for å ha bruk for det senere, er rektor mer opptatt av. Derfor har de for eksempel tatt inn oppgaven med å lage animasjonsfilm på 2.årstrinn. Rektor forteller videre at de praktisk-estetiske fagene er prioritert på skolen, og alle de fagene skal være integrert i alle temaperiodene. Det er klasselærerne som har ansvar for å inkludere disse perspektivene i temaopplæringen. Det finnes også andre områder rektor prioriterer ved innføring av Kunnskapsløftet: Lesestrategier, lesing i alle fag, læringsstrategier, å vurdere arbeidet i disse sammenhengene. Rektor avslutter med å si:

Dersom dette skulle dreie seg om det spesialpedagogiske feltet, så ser vi at vi også her er på tur til å ta i bruk flere nyttige verktøy. Hvor det kommer til å ende, vet vi ennå ikke. Særlig Webster-Stratton- programmet har vært nyttig til spesialundervisningen. Vi har sett at det har vært til nytte langt inne i lese- og skriveopplæringa. Da snakker vi utover et dannelsingsmiljø som skal være bra for læring. Vi snakker om hele mennesket.

Det andre besøket på Skole B – observasjoner i 4.klasse

Det andre besøket på Skole 2 fant sted i slutten av april 2009. Siden sist jeg var på besøk hadde snøen nå forsvunnet på bakken, selv om det drev snø gjennom luften. Typisk aprilvær i Finnmark, og faktisk litt tidlig vår, vil jeg påstå. Da jeg ankom skolen tidlig om morgenen klokka 08.15, var det livlig lek og smågrupperinger i skolegården. Jeg hadde avtalt med rektor at jeg skulle være med 4.årstrinn hele dagen. 4.-klassingene hadde to lærere, som jeg her vil kalle Berit og Bente, og det er en stor gruppe elever de har i fellesskap: 33 gutter og jenter. Av og til har de en tredje lærer i klassen, og hun skulle egentlig vært der den dagen jeg var på besøk, men hun var syk. Så Berit og Bente måtte klare seg uten både henne og vikaren den dagen. Lærerressursene samlet til denne store klassen er medregnet timer til opplæringsstøtte og spesialundervisning. To av elevene i klassen har enkeltvedtak (etter § 5 i opplæringsloven) og dermed krav på spesialundervisning. Jeg ble fortalt av rektor at de praktiserer inkluderende opplæring, og all undervisning foregår derfor i fellesskapet.

Etter at det ringer inn, kommer jeg inn i et stort og innbydende landskap/klasserom, som ser ut som to rom som er slått sammen til ett. Det er en skyvedør som danner skillet mellom de to rommene, men denne står helt åpen. På veggene henger bilder elevene selv har laget, kunstplakater og bilder og plansjer i klare, friske farger. Et sted er det satt opp ”ordensregler” som de her i klassen kaller trivselsregler:

*God læring:
Vi holder arbeidsro
Vi hjelper hverandre
Vi må være venner
Ta vare på miljøet og hold orden*

Det var også satt opp et tankekart over begrepet TRIVSEL, laget av elevene selv. Her sto det blant annet at trivsel er å være: *hjelpsom, rose noen, vise respekt for læreren, høflighet,*

arbeidsro og gode venner. Et annet sted var det laget en collage over ”Samer og levesett”. Det sto to datamaskiner tilgjengelig i klasserommet, men i løpet av denne dagen var disse ikke i bruk av andre enn meg, som prøvde om internett virket, og det gjorde det. Det store rommet hadde fast samlingskrok med benker og plass til alle elevene. Der sitter elevene i halvsirkel vendt mot den som leder samlingsstudenten. Jeg får, som gjest, en stol å sitte på rett utenfor ringen. Den læreren som ikke leder samlingsstunden sitter inne i ringen sammen med elevene. Resten av det store rommet er møblert med bord, satt i grupper og stoler. Dette er vanlig møblering, blir jeg fortalt av Berit. Når elevene skal arbeide med stasjonsvirksomhet/verksted etter samlingen, brukes også denne plasseringen. I tillegg har klassen muligheter til å bruke andre lokaler i nærheten. Det var fire dører ut av det store rommet, og disse fører ut til resten av skolebygget.

Dagen startet med at alle elevene kom inn i klasserommet og satte seg på plasser i samlingsringen, mens de spilte en engelsk sang ”Grandpa and his clock” på CD-spiller. Etter hvert som elevene kom inn fra garderoben, stemte de i sangen. Jeg talte 31 elever. Og da alle var på plass, sang alle sammen sangen en gang til, så ble alt stille og elevene rettet oppmerksomheten mot Berit, som ledet samlingen. Det var engelsk som sto på timeplanen denne første timen. De startet med å fortelle om dagen og datoen på engelsk. Ved bruk av en avrivningskalender kunne en elev sette datoen opp på en papptavle, der alle de foregående datoene var klistret opp. Deretter gikk Berit gjennom planene for dagen. Først en time engelsk, så stasjonsvirksomhet, og så skulle de få informasjon om sykkelkort, som elevene skulle ta i løpet av uka etter. Berit hadde en spørrende og lyttende holdning til elevene. Hun kunne spørre: *Hva er sykkelkort?* Elevene rakte opp hånden og en svarte: *Et slags sertifikat*, en annen svarte dette: *En eksamen for å kunne bruke sykkel til skolen.* Berit nikket bekreftende til elevenes svar. Det var naturlig nok stor interesse for å ta sykkelkort, elevene skulle snart opp på mellomtrinnet, bytte klasserom og få ny lærer. Fra det tidspunktet var det lov å sykle til skolen: Neste år var de 5.klassinger!

Berit tenker på elevene inn på engelskopplæringen igjen. Hun stiller spørsmål som får elevene til å tenke og reflektere: *Hvorfor må vi lære engelsk?* En elev svarer: *Fordi det er så mange rundt i verden som snakker det. Det er ikke så mange som snakker norsk.* Berit fortsetter med å gjennomgå en tekst. Elevene skal først lytte til teksten som ble avspilt på CD-spilleren, og Berit presiserer at det var viktig at de lytter til hva som blir sagt, og at de kanskje forstår hva det handlet om selv om de ikke forstår alle ordene. *Det er alltid viktig å lese og lytte til en*

tekst minst tre ganger, sier Berit. Og det er det de gjør her nå. Elevene lytter og øver på ordene som har flertallsformen med s og de ordene som ikke har det. Elever og lærere gjentar og oversetter og diskuterer vanskelige ord.

Deretter går elevene til pultene sine, og to og to leser den engelske teksten for hverandre. De skal videre gi hverandre vurderinger på a) Hva er de gode på i opplesingen? , b) Hva er de ikke så gode på? Og c) en ”*fremovermelding*”, det vil si hva de skal øve på til neste gang. Bente forteller meg at dette er slik elevene øver seg på prosessvurderinger av seg selv og av medelever. Bente selv leser sammen med en av elevene. Jeg forstår fort at dette er slik lærerne her praktiserer forsterket opplæring og spesialundervisning. Her var muligheten til å gi denne eleven ekstra oppmerksomhet, når alle de andre klarer seg selv. Berit går rundt og hører på og observerer hvordan elevene arbeider to og to. Så setter Berit på musikken igjen, og det er signalet til at de skal samles i ring igjen. Nå diskuteres det i plenum: *Hva er poenget med denne historien?* , spør Berit. Elevene forteller at historien de har lyttet til og lest, handler om ei jente som er i en butikk for å handle varer. Hun finner det meste av det som står på handlelista, men de hadde ikke poteter. Derfor kjøpte jenta *chips* fordi det er jo laget av poteter. Poenget med historien kom fram, og Berit fortsetter å spørre hvordan det gikk med lesingen to og to, og hun inviterer elevene til å fortelle om samarbeidet. *Var det noen som var gode på leseflyt?*, *Og på å uttale ordan?*, spør hun. Videre gir hun dem hjemmelekse som handler om å øve på lesing av resten av historien. Deretter var det 15 minutters pause, og alle skulle ut og lufte seg.

Klokka var blitt halv 10 da de kom inn igjen. Nå var det satt på en annen form for musikk, lytte- og nynnemusikk, og elevene tar det som signal på at de skal i samlingsstunden igjen, der de stille nynner til ”I am sailing” (i en annen versjon enn Rod Stewards). Her gjennomgår Berit hva stasjonsvirksomheten har som målsetting og innhold, og hun viser dette ved å skrive opp kompetansemålene på en flippover: Det er fagene engelsk, norsk og matematikk som utgjør stasjonene i dag. Og det var laget stasjoner med flere ulike oppgaver: 1) Matematikkoppgaver (fra nasjonale prøver i regning 5.klasse), 2) Lese for seg selv og forstå innholdet i en tekst, 3) Øve på ”*vanlige, men vanskelige ord*” som kanskje, nettopp, aldri, og alltid, 4) Regne tekstoppgaver og konstruere regnefortellinger til bildet ”Fra loppemarkedet” og 5) Lese og forstå på engelsk bilde og tekst på sportsaktiviteter der utøver og medium hører sammen (sportquiz).

Bente forteller meg at det er lærerne som har bestemt gruppeinndelingen, og hvilke stasjoner elevene skal arbeide med akkurat i dag. Det er ikke til vanlig faste grupper etter bestemte ferdigheter, selv om de i denne omgangen har organisert elevene i grupper etter leseferdighet. Lærerne ønsker å gjøre dette i dag, fordi to av dagens oppgaver handlet om lesing og norskfaget, og det var en lærer mindre på stasjonene enn det pleier å være. Begge lærere går rundt på stasjonene og hjelper i gang de elevene som ikke klarer dette på egenhånd. Ellers holder de oversikt og hjelper elever som ”flyter ut”, som ikke klarer å sitte stille eller bråker.

Elevene arbeider videre med stasjonsvirksomheten, og elevene bytter stasjon etter hver ca ¾ time. Aktivitetene blir bare avbrutt av spisepause klokka 10.20 – 10.45, der elevene blir lest for høyt av Bente fra boka ”Den nye gutten i klassen ” (av Bjørn Ingvaldsen). Hun stopper ofte opp under lesingen for å spørre om elevene husket og forsto innholdet. Dette etterfølges av ny pause på en halv times utetid. Jeg spør elevene hva de skal gjøre ute, og de svarer at de vil leke med ball, hoppe paradiset, leke strek-sisten og *hoppe og sprette*, som en elev sa. I denne pausen fikk tre elever være inne den første halvparten, da de skulle øve på en sang de skulle framføre på neste fellessamling for hele skolen. Det var en lokal fotballsang som ble innøvd, og de tre guttene organiserte seg selv. Jeg valgte å være inne i friminuttet og observere disse tre guttene mens de øvde på sangen sin.

Etter pausen går elevene i gang igjen på nye stasjoner og holder på til klokka 13.00. Lærerne forteller at dette er slik hver onsdag er organisert. I pausene har Bente sjekket hva elevene har utført, mens Berit var ute med elevene denne dagen. Ut fra min vurdering, var det utrolig at elevene kunne holde fokus på stasjonsvirksomhetens logistikk over så lang tid. Først klokka kvart på ett innledes opprydding av stasjonsvirksomhetene for å klargjøre for siste arbeidsøkt.

Siste økt denne dagen ble innledet med samlingsstund igjen, også denne gangen introdusert av ”I am sailing” som allsang. Berit og Bente oppsummerer først sine inntrykk av hvordan elevene hadde jobbet, og de spør så elevene: *Ka mål gjorde du det bra på? Ka lærte du?* Etter det ble elevene oppfordret til å si positive ting om hverandre. Og det gjorde de. Mange tok ordet og sa ting som at noen var flinke til å lese, eller å sitte i ro under stasjonsvirksomheten. Deretter skulle elevene arbeide med nye arbeidsbøker knyttet til sykkelkortet, og de skulle svare på spørsmål i boka. ”*Dette er teori*”, forteller Berit, og får forklaring på hva teori er av en av elevene. Han forklarer: ”*Teori er til forskjell fra praksis*”. Denne økta i samlingsstund ble avbrutt av at ny lærer, som skal ha klassen fra høsten av i

5.klasse, kom inn og presenterte seg. Resten av dagen ble brukt til den første oppgaven i arbeidsboka til sykkelkortet. Elevene skulle svare på spørsmål som ”*Jeg tar hensyn til andre i trafikken når jeg...*”. Rett før skoletiden er slutt for disse elevene, får de beskjed om at nå er tiden ute og 1-2-3. *Her kommer en beskjed: Rydd opp og sett stolene opp på bordet.*

Avslutningen kom litt brått på, men alle elevene avslutter, tar på seg sekk og står ved siden av pulten. Og så synger de ”Nå skinner sola i vinduskarmen” og tar farvel med hverandre. Klokka var blitt 14.00.

Etter disse observasjonene er jeg full av inntrykk fra denne dagen i 4.klassingenes liv. De umiddelbare inntrykk av dagen var disse: Det var arbeidsro hele veien og få, om noen, konflikter. Det virket som om elevene lyttet til hverandre. Lærerne var dyktige til å informere elevene om hva som var målsetting med alle oppgaver som ble gitt, og de var alltid oppmerksomme på å trekke inn egne vurderinger og elevenes vurderinger etter hver arbeidsøkt. Samlingsstunden i ringen som ofte ble introdusert som overgang fra en aktivitet til den neste med musikk, et ”signal” alle forsto. Dermed gikk elevene rett og satt seg på plassen sin. Samlingsstunden var limet mellom aktivitetene og et forum for prosessuell vurdering og nye målsettinger. Jeg var imponert over samholdet og innholdet, både mellom lærerne og de 33 elevene som etter hvert kom til klassen den dagen. Likevel, jeg spurte lærerne etterpå om de hadde tenkt igjennom at stasjonsvirksomhetene var for like? Etter min vurdering var det mye ”penn og papiraktiviteter”, krav om å sitte stille, og de foregikk alle ved pultene. I intervjuet svarte lærerne at det hadde de faktisk ikke tenkt over akkurat denne dagen, men alle onsdagene med stasjonsvirksomhet hadde ikke bare stillesittende aktiviteter. Lærerne sa også at de var glade for å ha ”observatør” som kunne fortelle dem slikt. Og jeg var fortsatt imponert over lærernes måte å arbeide på.

Intervju med lærerne i 4.klasse

Etter endt arbeidsdag for lærerne intervjuet jeg lærerne på et grupperom, og jeg intervjuet både Berit og Bente i fellesskap. Ut fra min vurdering utgjorde de et godt team, og jeg som forsker ville utnytte den muligheten det ga til å gjennomføre et gruppeintervju.

Under gruppeintervjuet ble jeg vist læreplan for 4.trinn uke 18/2009. Ut fra denne lokale læreplanen ser jeg hvordan prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet,

2007) synliggjøres i praksis. Her kan vi se hvordan lærerne og elevene i samarbeid konkretiserer kompetansemålene i Kunnskapsløftet til oppgaver og læringsmål for elevene. Videre knyttes oppgaver elevene skal utføre direkte til prosessuell egenvurdering (jfr. teksten og rubrikken ”Tiltak/fremovermelding (to smil og noe jeg vil)). Elevene får her muligheter til å sette seg egne mål.

Jeg startet intervjuet med å spørre lærerne om dette hadde vært en vanlig dag i 4.klassen, og om de var enige i mitt inntrykk av at elevene ikke forholdt seg annerledes selv om jeg var der. Både Berit og Bente var enige i at det hadde fortonet seg som en vanlig dag, med unntak av at de manglet en lærer. Så gikk jeg over til å intervju om prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Berit svarer:

Jeg husker ikke helt hvordan det gikk til at vi blei med. Tror det var rektor som plukka ut klasser og lærere etter at det var bestemt av han som driver med etterutdanning av lærere i denne kommunen at alle skolene skulle være med i prosjektet.

Jeg spør Bente om det var slik hun også husket det. Hun bekrefter Berits svar, og legger til at alle lærerne på denne skolen er med i prosjektet. Det går blant annet ut på at lærere drar på samlinger i Oslo og regionalt der de møter andre skoler som er med i direktoratets prosjekt om ”Bedre vurderingspraksis”. På samlinger diskuterer og utveksler lærerne erfaringer skolene imellom. Første innføringen fikk de på et møte i Oslo der direktoratet og de personene som skulle være lokale veiledere i prosjektet, redegjorde for hva prosjektet gikk ut på. Etterpå fikk de vite hvilken modell kommunen skulle jobbe etter. Berit forteller at deres skole var plukket ut til å være med etter Modell B, som hun sier innebærer:

Å utvikle høy og lav måloppnåelse ved å bryte ned målene i Kunnskapsløftet (...). Den jobben var treg. Vi forsto først egentlig ikke. Vi har tidligere jobbet mye med mål, men det å bryte det ned til høy og lav måloppnåelse. Vi var ganske forvirra i forhold til hva vi skal bruke det til. Å bryte ned mål? Så her på skolen satte vi oss ned i team og så på målan i fjerde klasse i norskfaget, og vi startet der. Men vi klarte ikke å se hvordan vi skulle bruke dette overfor elevene, hvordan vi skulle få elevene til å forstå dette. Først så vi ikke denne veien.

Berit forteller videre hvordan de prøvet og feilet før de fant fram til den modellen de arbeider etter i dag. Hvis jeg har forstått dem rett, innebærer det å knytte vurderingsarbeidet tydeligere til mål, både prosessmål og sluttmaal. Det er viktig, forteller lærerne, at dette skjer i forhold til hver enkelt elev, men også i forhold som angår hele klassen. Bente forteller:

Plutselig så forsto vi at det må være slik at noe lærer du først, for å bli bedre etter hvert. Lære først og lære videre. (...) og gjennom vår veileder fikk vi innspill på hvordan dette kunne knyttes opp til elevenes læring, at de måtte være delaktige i å vurdere seg sjøl. Det var noen i første eller andre klasse som kom på dette å lage symbola som to smilefjes og ei stjerna.

Vi samtaler litt videre om hvordan de hadde praktisert dette i dag, ut fra hva jeg hadde observert, og jeg spurte videre om det å være med på et slikt prosjekt er ”verd prisen og innsatsen”? Det er Bente som også svarer på dette: Ja, sier hun, og tilføyer:

Det er ikke så mye å rapportere tilbake. Men, du må sette deg så godt inn i Kunnskapsløftet. Jeg tror at vi kan Kunnskapsløftet ut og inn snart, Jeg tror når du lager en lokal periodeplan på 8 uker, så vet vi hvilke kompetanse mål i planen de ulike temaene vi holder på med og bygger opp om. Det hender vi har samme mål på planen to ganger, og da spør elevene hvorfor. Da må vi spørre: Er det sånn at dere kan dette da? Da er det ofte at de sier ”Åh, er det slik.” (...) Jeg synes det å lage slike periodeplaner og læringsplaner er veldig lett nå.

Berit tilføyer dette:

Jeg husker første gang vi prøvde ut dette, tror det var på en gloseprøve eller at de skulle forstå en tekst, at vi prøvde ut dette at de skulle vurdere hverandre. Da så vi at dette gir jo mye bedre læring. Det er også mye mer moro i klasserommet, når du legger opp til å jobbe så her. Vi klarer ikke å gjennomføre dette på alle mål, men vi arbeider med de viktigste tingan.

Her tilføyer Bente:

Ungan blir så flinke selv til å sette ord på hva de har lært. De må tenke igjennom og si i hvert fall én ting de har lært av det de har gjort. De blir mer bevisst på hva de er gode på, hva de kan og hva de må jobbe videre med.

Vi snakker videre om hva jeg hadde sett utført i praksis, og jeg spør om dette med grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Berit forteller at leseferdigheter er noe hele skolen jobber mye med. De har mange fellesmøter på skolen, der de som for eksempel har vært på samlinger og kurs får muligheten til å fortelle om det til de andre. Som Berit sier: ”Vi holder hverandre varm hele tiden”. Vi avslutter dette temaet ved å konstatere at vurderingsprosjektet på det nærmeste er gjennomført (1.mai 2009), og Berit avslutter temaet slik:

Hvis vi skal si at bedre vurdering skal føre til bedre læring, så vil jeg si at det har det ut fra slik vi har jobbet med å få ungan med. Ja, det har gitt bedre læring. Men hvis dette skal være slik det skal gjøres på alle skoler, må det være en avgjørelse som tas ”lengere oppe”. Vi tenker kun på hvordan dette fungerer i forhold til våres unga. At dem skal komme videre.

Neste tema jeg ville inn på var om lærerne opplever forskjellene mellom L97 og Kunnskapsløftet. Berit har jobbet på denne skolen i ti år, like lenge som skolen har eksistert, og før det har hun jobbet på andre arbeidsplasser. Bente ble utdannet for tre år siden, og forteller at de ble opplært i L97 gjennom lærerutdanningen. Bente forteller at de hadde mye om prosjektarbeid i utdanningen hennes, både i norskfaget og i pedagogikk. Som hun sier det: *”Det var L97 sitt varemerke, og det var slik vi jobba.(...) Merkelig at ikke lærerne på lærerutdanninga hadde kastet et blikk på St. melding nr. 30 [min merknad: Meldinga som het Kultur for læring]. Kunnskapsløftet kom som et sjokk for dem”*. Berit forteller at hun har jobbet etter både M87 og L97 før. Når jeg spør henne om hva hun synes er de største forskjellene mellom planene sier hun: *”Mål. Mål for fagene”*. Videre spør jeg om hvilke konsekvenser det får for dem at det ikke er skissert et detaljert faginnhold og en angitt arbeidsform i den nye læreplanen Kunnskapsløftet. Det er Berit som svarer først på dette:

Da Kunnskapsløftet kom, hadde vi allerede flere gjennomgående tema som lå der og som vi beholdt. Det var tema ut fra L97. Da Kunnskapsløftet kom, så vi på de temaene og tenkte: Her er målene for samfunnsfag. Vi tenkte hvordan kan vi kunne få med de målan i de temaene vi allerede hadde.

Lærerne forteller videre at de har beholdt denne grunnstammen av tema som gjennomgående for alle de periodene de planlegger, men at de arbeider på en ny måte enn tidligere, Nå er læring i fokus, og gjennom det mål og vurderingsarbeid. Disse fellestemaene er felles for 1-4.klasse, og skolen kjører også aldersblandete grupper de dagene de arbeider med fellestema. Før kalte de det for ”Bifrost-modellen” etter en dansk pedagogisk idé, forteller Bente. Nå har de arbeidet så lenge med dette at de rett og slett kaller det sin egen modell, etter navnet på egen skole. Temaarbeidet er også prosjektorientert ved at elevene, i aldersblandete grupper, få komme fram med hva de har lyst til å lære om temaet. Videre settes det i gang en prosess med å sette opp mål for dette. Når lærerne har fått oversikt over disse målene og oppgavene, setter de sammen verksteder/stasjoner og grupper på grunnlag av målene. Ut fra dette må elevene selv konkretisere mål for eget arbeid og det de skal lære. Berit eksemplifiserer ut fra det temaet de skal starte med neste gang: Samers levesett. Når de skal starte opp med et temaarbeid, vil gruppering av elevene vil føre til en tilfeldig sammensetning på et verksted/stasjon, for eksempel *”tre førsteklasinger og to fra fjerdeklasse”*.

Dette er et helt annet prinsipp å jobbe etter enn den måten de hadde delt gruppene inn i den dagen jeg observerte. Gruppene på stasjonene denne dagen hadde vært faste i tre uker (det vil

si tre onsdager på rad) og var inndelt etter leseferdighet som innebar både hurtighet og leseforståelse, forteller lærerne. Vi diskuterer videre ulemper og fordeler med ulike typer gruppeinndelinger. Bente sier at fordelene med å bruke ulike gruppeinndelinger og skifte grupper ofte, er at elevene blir vant med å arbeide sammen med hverandre og arbeide ed ”*kem som helst*”. Det er også andre samarbeidsoppgaver på tvers av alder og grupper på skolen som for eksempel matematikkens dag, verdensbokdagen, turer, julelunsj og påskelunsj, blant annet. Når elevene i denne klassen starter opp i 5.klasse til høsten, skal det arrangeres overnattingstur, slik at både elevene og de nye lærerne blir bedre kjente med hverandre. Fra nå av og ut skoleåret arbeider lærerne med overgangsriter for klassen, for å venne elevene gradvis til nye lokaler og nye lærere. Det at en av lærerne som skal ha klassen neste år, kom på besøk i dag, var bare en begynnelse.

Neste tema jeg vil inn på handler om tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Berit og Bente bekrefter at det er to elever i klassen som har enkeltvedtak og dermed ressurser til spesialundervisning. Begge var til stede i dag. I tillegg består klassen av fire elever som har samisk som 2.språk og seks elever som har finsk som 2.språk. Disse elevene med annet morsmål enn norsk, observerte jeg under dagen da en tredje lærer kom og hentet fem av de seks elevene som skulle ha finskopplæring. Det vil si at de ble tatt ut av klassen og bort fra de aktivitetene de andre holdt på med. Jeg får vite at opplæring i samisk som 2.språk også foregår ute av det faste klasserommet. I tillegg kommer det to nye elever til denne klassen som skal begynne her på skolen i 5.klasse. Begge disse elevene har enkeltvedtak. Berit og Bente har vært i møter angående disse elevene. Jeg ber lærerne beskrive hvilke pedagogiske utfordringer disse elevene vil gi dem som lærere. Berit tar utgangspunkt i de to elevene som går i klassen og som allerede har enkeltvedtak når hun sier:

De to har helt ulikt kunnskapsgrunnlag. Den ene er her [Viser med fingrene hvor smalt grunnlag det er] og den andre er her [Viser et enormt stort gap]. Problemet med dette er at de befinner seg på hver sin side av skalaen, og så er det alle de andre, og så skal vi tilpasse.

Hun forteller videre at på grunn av disse to guttene er det tre lærere inne i klassen 16 timer i uka. Det er slik de primært styrker læringsmiljøet for å imøtekomme rettighetene rundt spesialundervisning. På spørsmål fra meg om de noen ganger tar elever ut av klassen for å gi spesialundervisning, svarer Berit:

Jo, det gjør vi av og til for å gi han som holder på med grunnleggende leseopplæring ekstra tid og ressurser til dette. Og så har han sansemotorikk sammen med noen fra tredjeklasse, som ekstra trening fordi han ikke skriver så godt. Han har motoriske problema der.

Hun forteller om den andre eleven: *”Han er jo slik at han prater veldig mye når det er fremmede til stede. Som i dag”*. Når jeg spør om det er noe mer enn disse pedagogiske utfordringene, forteller lærerne om at de begge egentlig er utredet med hver sin diagnose, som blant annet går både på kunnskapsmessige og sosiale utfordringer. Jeg dropper å gjengi diagnosene de to elevene er klassifisert med, men lærerne er enige om at det er ikke diagnosen i seg selv som er viktig for dem i opplærings situasjonen, men at elever får sine rettigheter oppfylt. Som Berit sier:

Vi har kjent ham siden han begynte her, og han er bare Bjarne [fiktivt navn] for oss, og vi har tilrettelagt undervisningen så godt vi har kunnet for ham.

Jeg hører videre på båndopptaket at vi diskuterer normalitet/ikke normalitet, og Berit er opptatt av at mye også er lært og ikke lært i denne sammenhengen. Vi snakker videre om dagen i dag, og de avslutter med å si at de som lærere syntes det hadde vært helt ok å ha en observatør inne i klassen. To nye øyne har sett mye av det samme som de har sett, men også noe nytt, noe mer og annerledes. Og det syntes de var interessant å høre om.

Feltarbeid på skole C

Det første besøket på skole C og intervju med rektor

Det første besøket på skole C fant sted i slutten av mars 2009. Skole C har litt over 100 elever fra 1.-10. klassetrinn. Rektor har vært rektor på skolen i 16 år, og hun forteller om et endret personale rent aldersmessig. Tidligere var det mange eldre lærere her, som hun sier var *”godt satt”*. Nå er gjennomsnittsalderen betydelig lavere, forteller rektor. Rektor er også fornøyd med den spredningen i fagkompetansen og kjønnsfordelingen som nå er blant lærerne: 2/3 kvinner og 1/3 menn. Rektor ser skolen som *”bygdas hus”*, og hun holder fram en åpen dørs politikk på skolen.

Av de litt over hundre elevene på denne skolen er det 13 elever som krever ca halvparten av det totale undervisningstimetallet. Det innebærer at skolen har mange ressurskrevende elever.

Av disse er det flere elever der foreldrene har søkt seg fra andre skoler i kommunen og inn på denne skolen. Rektor presiserer at det ikke er kommunen som kanalisere spesialundervisningselevne hit, men foreldrene søker inntak. Rektor synes dette er en viktig presisering. Foreldreønsker gjør at det er forholdsvis mange elever med spesialundervisning på skolen i forhold til det som ville vært elevgrunnet i skolekretsen. Rektor forteller det slik:

Akkurat nå er vi på grensen i forhold til å kunne gi et kvalitativt tilbud til alle spesialundervisningselevne. I fjor høst fikk vi akkurat en veldig krevende elev på 7.trinn, Det er nå litt på kanten av hva vi ønsker av kvalitet. Neste år vil vi ha ca 8-9 elever, og da mener vi at vi vil ha et greit antall i forhold til å gjøre en god jobb med disse elevne og de andre elevne.

Rektor forteller videre om spesialundervisningen:

Vi har ikke en egen avdeling for spesialundervisningselevne, for vi ønsker å ha dem som en del av skolen. Vi har diskutert dette veldig mye. Vi har hatt en debatt på verdigrunnet vårt, hva vi står for og hvordan vi ønsker å behandle alle ungen som går her. (...) Vi er kommet til at vi ønsker en inkluderende skole for alle. Og at alle skal kunne være her ut fra sine behov. At de skal kunne være her, er vårt utgangspunkt. Om vi da tar de ut av klasserommet må vi ha en begrunnet grunn for det. Det skal være på vegne av ungen at vi gjør det. Vi har unga her som faktisk treng å få undervisning utafra klasserommet. Det skal ikke være slik at klassen vil bli kvitt dem, men fordi ungen selv trenger det.

Rektor beskriver hvilke typer vansker elever på skolen kan ha, for eksempel en elev med "CP, bevegelsesvansker og uten språk". En slik elev, forteller rektor trenger eget rom for hvile, fysisk trening og innøving av kommunikasjon med *pictogram*. Derfor har skolen laget et slikt rom for denne eleven. Men rektor sier at de har diskutert å opprette en egen spesialundervisningsavdeling "i mørke stunder når det har vært tungt". Men hun mener at det ikke er rett i forhold til de elevne det gjelder. Vi har ansvar for alle elever alle sammen her på skolen, for eksempel ute i skolegården når lærerne har "inspeksjon" ute. "Vi eier eleven sammen her", sier rektor. Videre forteller rektor at skolen har store utfordringer med mange elever som er ressurskrevende. Men, sier hun, skolen må hele tiden tenke på hvordan disse elevne skal kunne mestre livet sitt. Vi må hele tiden tenke: "Hva har vi lært av dette? Hvordan kan vi gå videre?". Dette prinsippet gjelder alle elever, sier rektor, ikke bare spesialundervisningselevne.

Ut fra mitt neste spørsmål vil jeg vite noe mer om aktuelle tema knyttet til Kunnskapsløftet, og rektor forteller at også denne skolen er med i prosjektet "Bedre vurderingspraksis" i regi av Utdanningsdirektoratet (2007). Akkurat den dagen jeg besøkte skolen første gang, var det også en veileder fra Utdanningsdirektoratet der. Han skulle veilede rektor og lærerne i prosessen med vurderingsprosjektet, og videre kanalisere skolens arbeid inn i en rapport. Rapporten skulle være ferdig til 1.april. Rektor og lærere holder derfor på med å oppsummere sine erfaringer med utprøving av "Bedre vurderingspraksis", sier rektor og fortsetter:

Ja, vi har vært med på det prosjektet for å utvikle nasjonale kjennetegn for oppnådd kompetansemål. Det har vært slitsomt til tider, men veldig lærerikt. Vi kjenner igjen vår prosess som vi har vært igjennom med våre spesialundervisnings elever med IOP og kjennetegn. Vi har vært inne der og gjort en jobb allerede, så for meg er det ikke så ulikt. Men det har vært en hard jobb med å få arbeidet med de generelle kjennetegna.

Rektor forteller at alle lærerne har vært involvert i arbeidet med vurderingsprosjektet. Det er i alt 18 lærere med. Rektor sier at "alle" her inkluderer rektor, inspektør og lærere som bare har spesialundervisning. Hun sier det slik:

Alle skal være med på dette arbeidet, også de som arbeider kun etter IOP. De skal vite om alt utenfor klasserommet, på samme måte som vi andre var med på arbeidet omkring fornying av IOP med mål for hver enkelt elev, og hva som skal til for å nå disse målan.

På oppfølgingsspørsmål fra meg om hva vurderingsprosjektet konkret her på skolen handler om, svarer rektor slik:

I begynnelsen så sleit vi. Først startet vi ut med hverdagsvurderinger. Så gikk vi litt fram og tilbake til vi endte opp med å arbeide bevisst med Kunnskapsløftet og kompetansemålene i læreplanen igjen. Vi har gått litt fram og tilbake, men vi ser at dette har vært nødvendig for oss. Vi er nå tilbake ved utgangspunktet: Kunnskapsløftet. (...) Vi startet med norsk. Det er et fag vi kjenner godt her på skolen. Vi har hatt rimelig gode resultat i det faget, og det er godt å starte med noe vi lykkes med. Så fortsatte vi med matematikken. Vi startet der for at alle lærerne skulle ha et felles grunnlag.

Deretter hadde skolen delt inn det videre arbeidet ut fra faglige kvalifikasjoner og interesser. Rektor forteller at skolen på langt nær er ferdig med dette arbeidet, men nå går det landsdekkende prosjektet mot slutten, og hun sier:

Nå leverer vi det vi har. Vi leverer det vi har hatt forutsetninger for å levere. Vi har ikke bare kunnet prioritere departementets arbeid. Vi har endt opp med å konkludere med at det er

behov for noen nasjonale kjennetegn. Men det er vanskelig: Hva er tydelige kjennetegn på det gode resultat? Og det er ekstra vanskelig når vi har så sammensatte klasser som vi har her.

Nå når prosjektet går mot slutten, vurderer rektor at for eksempel foreldregruppa burde ha vært mer involvert i prosjektet. De har vært involvert, men ikke godt nok, sier hun. I forbindelse med foreldresamarbeid kommer rektor inn på en annen side ved spesialundervisningen, nemlig det økende antall elever med psykiske problemer. Rektor sier at hun har tatt opp denne problematikken med foreldrene, og hun har understreket at alle elever i skolekretsen har rett til å delta og være på skolen. Hun sier det slik: *”Vi må ikke bare fokusere på det vi ikke kan få til. Se heller på det vi gjør resten av året. Vi lykkes med åtte av ti tilfeller, åtte måneder i året, og det må vi være fornøyde med.”* Rektor forteller at skolen har fått tilsnakk av foreldrene angående en elev med autisme som har gjort noe mot en annen elev. Rektor sier at slike episoder må forklares grundig til alle foreldre for at de skal forstå at slike handlinger ikke er ment personlig rettet, men at denne eleven ikke forstår sosiale handlinger. Igjen gjentar hun at hun må presisere overfor foreldrene at alle elever har rett til å være her på skolen. Rektor tror på åpenhet rundt slike forhold, at det skal kunne gå an å snakke med elever og foreldre om de problemene som knytter seg til enkeltbarn. Først da vil det være mulig å gi likeverdig og inkluderende opplæring, sier rektor.

På spørsmål fra meg om forskjellen mellom L97 og Kunnskapsløftet, svarer rektor:

De er veldig forskjellige. Det første er at L97 var veldig detaljert, nesten helt ned til at du skal kunne den og den sangen eller eventyret. Det var stor aktivitet, vi gjorde mye. Vi fikk jo blant annet 6-åringene inn her med førskolelærergruppa. Det jeg opplevde da, var skepsis hos mine småskolelærere om at vi beveget oss for langt bort fra det faglige. Det var en utrolig skepsis. I redselen for ikke å bli for skolsk, ble likevel mange av dem som var tydelige lærere på fag før, for vage (...). Nå er vi kommet mye lengre med å kombinere det med fag og aktiviteter på småskoletrinnet. Det er nå mye mer målretta arbeid på småskoletrinnet enn det var tidligere. Vi gjorde kanskje mye, men var ikke så målretta på hva vi skulle lære. Det nye nå er at vi diskuterer mye mer hva elevene skal lære. Se for eksempel på spesialundervisningselevne. Vi har nå en tydeligere målsetting om hva de skal oppnå. Også på småskoletrinnet. Der ser vi at vi er mye mer rettet inn mot faglige resultater. Vi kan ikke komme unna det at vi ikke ønsker å gjøre det dårlig. Vi ligger over gjennomsnittet på nasjonale prøver. Vi burde være flinkere til å se på hva våres egne, dyktige lærere gjør for å oppnå gode resultater. Bruke våre egne lærere.

Rektor forteller videre at hun tror at de dyktige lærerne på denne skolen er dyktige klasseledere. Det er ikke slik at de er spesielt strenge, men de vet hva de kan kreve, og de er dyktige ledere. På videre spørsmål fra meg om hvordan elevene er organisert i grupper og

klasse, forteller rektor at de her jobber primært med aldershomogene klasser. De har diskutert alternative organiseringsmønstre fra den tiden klassedelingstallet ble slettet fra opplæringsloven, men lærerne hadde i fellesskap kommet fram til at de ikke ville endre på det de alle syntes fungerte godt. Men de arbeider aldersblandet både på felles aktivitetsdager, i prosjekt og i fellestema som formingsaktiviteter, matematikkverksted og når 5.klassingene leser for førsteklassingene. Det er lærerteamene som bestemmer de aldersblandete aktivitetene. Rektor argumenterer med at det er viktig for dem å ha struktur, og da har de funnet ut at de vil beholde den ”faste klassen”.

Videre kom vi inn på hvordan skolen arbeider med de grunnleggende ferdighetene. Rektor forteller at også her hadde de startet med norskfaget og lesing som grunnleggende ferdighet. Tidligere var skolen inne i et prosjekt de kalte ”Gutter og lesing”, og det resulterte i at akkurat den klassen som var med i prosjektet, scoret høyest på nasjonale prøver, ikke bare i lesing men i matematikk og engelsk også. Rektor sier det slik:

Det vi prøver å være bevisst på nå, er at lesing tilhører alle fag. Jeg underviser også – i engelsk. Og jeg har aldri tidligere vært bevisst min rolle som leselærer i engelsk. Nå tenker jeg alltid på at jeg har ansvar for bokstavopplæring, lydopplæring og for lesing.

Rektor at alle lærerne tar ansvar for å opparbeide digital kompetanse i alle fag. Elevene bruker det som skriveverktøy, leseverktøy og oppslagsbok. Dette er nok enklere enn å tenke matematikkfaget inn i alle fag, sier rektor. Hun forteller om et eksempel fra sitt eget fag med en lærebok som inneholdt en statistikkoppgave, og dette følte hun som rektor var veldig kunstig i forhold til det de øvrige holdt på med i engelskfaget. Som engelsklærer opplevde rektor at den var tilfeldig plassert der kun fordi lærerne skulle tenke grunnleggende ferdigheter i alle fag. ”Vi må vel inn på en tankegang”, avslutter hun. Skolen har ikke brukt 25 %-rammen (Utdanningsdirektoratet, 2010) til ekstra støtte til enkeltelever, men skolen er bare i startgropa på dette området. Rektor ønsker at dette arbeidet skal kunne støtte enkeltelever i forhold til de grunnleggende ferdigheter. Når det gjelder forholdet mellom digitale hjelpemidler og lærebøker, oppfatter rektor at skolen arbeider nokså tradisjonelt på det området. Hun sier:

Vi trodde vel at vi på et tidspunkt at vi skulle klare oss uten lærebøker, men jeg tror vi må ha begge deler. Vi må akseptere at boka er der. Kunnskapsløftet er så krevende. Lærerne har en krevende jobb nå, og derfor må de ha noe som letter arbeidet. Det er mye dokumentasjon, de

er mye på jobb, og det er samtidig ressursknapphet.(...) Lærerne må ha noen retningslinjer som styrer innholdet. Vi har mange krevende barn som vi må følge opp nå på en annen måte enn tidligere. Alt dette gjør at lærere må bruke mye mer tid på dialog mellom lærere, elever og foreldre.

Rektor er også av den oppfatningen at lærere synes at det finnes både gode og dårlige lærebøker, utviklet til Kunnskapsløftet. Denne skolen og resten av kommunen har gjennomført felles innkjøp av læremidler, det vil si utvalget av lærebøker er bestemt på kommunalt nivå. Rektor sier at dette ikke alltid stemmer overens med hva hun ville ha valgt, dersom det hadde vært fritt valg av lærebøker. Det var lokale utvalg som bestemte lærebøker for alle elever i kommunen. Bøkene ble valgt ut fra kriterier i Kunnskapsløftet.

Rektor har gjennom dette intervjuet mange ganger vært innom det at det kreves økt skriftlighet og dokumentasjon av lærerne. Hun forteller at de også tidligere hadde utviklet lokale læreplaner under L97. Vi kalte dem ”årsplaner” sier hun. Disse L97-planene er forskjellige fra de planene skolen nå ønsker å utvikle. Tidligere var det mer vekt på innholdsmomenter og aktiviteter ”hva lærerne skulle gjøre”. Nå er det blitt utviklet en lokal kommunal plan på skoleeiernivå. Etter at skolen er blitt med i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”, undrer rektor på om det plannivået var nødvendig. Det viktigste arbeidet med planer ligger jo på skolenivå, sier rektor. Dersom Kunnskapsløftet skal være retningsgivende, vil jo det lokale læreplanarbeidet arte seg forskjellig fra klasse til klasse. Den individuelle friheten til lærerne til å velge innhold og arbeidsmåter, krever jo at vi må endre planene våre igjen. Rektor sier: ”Dersom vi skal ta Kunnskapsløftet på alvor, må vi nok slippe opp og gi lærere mer frihet enn det vi til nå har vært villige til å gi”. Særlig gjelder dette nå når det er læringsresultatene som skal måles, mener rektor. Hun sier:

Som rektor føler jeg nå at jeg blir pustet i nakken av to nivåer - både skoleeier og lærere. Om vi får et dårlig resultat, er skoleeier raskt ute med å spørre hva galt vi har gjort. De spør aldri om det samme når vi oppnår gode resultater. Jeg hørte ingenting da vi hadde det beste resultatet i Finnmark.

Det siste temaet vi diskuterte var opplæring og kompetanseheving. Rektor sier at den opplæringa hun som rektor har fått, har ”desidert vært liten”. Både med mønsterplanen av 1987 og med L97 var det mye opplæring, synes rektor, men med Kunnskapsløftet var det nesten ingen opplæring. Hun sier dette:

Du fikk planen i hånda. Vær så god! Her er den. Og så fikk vi samtidig noen nye kontrollmekanismer. Jeg synes ikke det har vært mye opplæring. Vi som rektorer ble mye overlatt til oss sjøl i forbindelse for eksempel lokale læreplaner. Jeg synes at det er først nå, i forbindelse med vurderingsprosjektet, at vi har fått noen utenfra til å hjelpe oss med den prosessen. Fått noen som har hjulpet oss med å se på kompetansemålene. Det at vi har kommet med i vurderingsprosjektet, har vært en fin ting for oss. Vi søkte spesielt om å være med på dette prosjektet. Når jeg nå vurderer hva vi har gjort med for eksempel lokale læreplaner, kunne vi kanskje gjort dette på en annen måte om vi hadde hatt den kunnskapen vi har nå. Vi søkte jo ikke hjelp fra noe fagmiljø. Kommunene ble liksom overlatt til seg selv.

Rektor utdyper videre at hun tror at den beste kompetansehevingen er når hele personalet arbeider med en felles problemstilling. Da får de best resultat. "Da settes det i veggen", som hun kaller det. Rektor tror ikke på å sende 1-2 lærere på kurs. Det kan virke forstyrrende både på dem og andre lærere når de kommer tilbake og har forventninger om å ha lært noe nytt. Slike kurs kan kanskje være bra for den personlige utviklingen til en enkelt lærer, men rektor tror ikke slik kompetanseheving vil styrke skoleutviklingen. De gode erfaringene rektor har med opplæring, har vært knyttet til det å ha veiledere og "kritiske venner". Det handler om noen som skolens lærere kan reflektere sammen med noen som stiller kritiske spørsmål og utfordrer dem på arbeidsmåten og hvordan de praktiserer ting på. Slik opplæring kan kun skje lokalt på den enkelte skole. Det er det som har brakt denne skolen videre. Når rektor ser framover i forhold til ønsker for denne skolen, trekker hun igjen fram at det fremdeles er norsk språkopplæring, muntlig og skriftlig, som er viktigst. Som hun sier: "Hvis vi ikke gjør nok for at alle skal lære det norske språket godt (...). Nei, det er fortsatt det viktigste for alle barn". Rektor trekker også fram matematikkferdigheter som viktig, men norskfaget må ha størst fokus, sier hun. Rektor ser dette i lys av at skolen har vært mottaksklasse fra 1997 fram til forrige skoleår. Ut fra hennes erfaringer med elever som kommer til Norge for å bli der, er at disse må lære norsk med en gang. Akkurat nå har skolen seks elever som har annet morsmål enn norsk. Dette med unntak av elever som har samisk som andre eller tredjespråk og/eller kvensk/finsk som andrespråk. Elevene som går på skolen her kan for eksempel ha arabisk, russisk og engelsk som morsmål. Men, sier rektor, noen prinsipper er allmenngyldig og gjelder alle barn. Som hun sier:

Alle må bli gode på morsmålet sitt. Vi er avhengige av det for å komme videre faglig. Men det er et annet område som også er viktig for at ungan skal komme videre i livet og kunne beherske sitt eget liv. Jeg ønsker at vi skal kunne ha rom på denne her skolen for å ta hensyn til hva elever må lære for å ha et godt liv. Da må vi sette av tid til det. Jeg håper vi har rom og forståelse for at dette er viktig. Men midt oppi dette med krav til kunnskap ser jeg at det kan være lett å bli ekskludert.

Rektor er redd for et klimaskifte i skolen framover, der alle blir opptatt av detaljer i kompetansemålene og glemmer de overordnede prinsippene som er i læreplanens generelle del. ”Vi må ikke glemme hele mennesket”, avslutter hun.

Det andre besøket på skole C og observasjoner i 5. og 7.klasse

Det ble dessverre et kort opphold på skole C den andre gangen jeg var der. Jeg ankom klokka 12 og var der til halv fire. Rektor, som jeg hadde gjort avtaler med, var fraværende, men en hjelpsom inspektør viste meg inn på personalrommet. Der kunne jeg introdusere meg selv og fortelle hvorfor jeg var kommet til skolen og hva jeg ville observere. Jeg fikk vite at det var gjort avtale med lærer Cecilie om intervju klokka 14.00. Før den tid skulle jeg få være med på et kort besøk i 7.klasse og i 5.klasse, to klasser som hadde rom rett ved siden av hverandre.

Først ble jeg vist veien ned til 7.klasse med 15 elever som hadde samfunnsfag. Temaet som skulle gjennomgås, var ulike landskap i Norge. Hovedbegrepet de startet med var *vidde*. Læreren foretok en gjennomgang av temaet ved å stille spørsmål, og videre forventet han at elevene skulle rekke opp hånda og svare når de ble spurt. Det første spørsmålet lød slik: *Hva er ei vidde?* Flere elever rakte raskt opp handa, og gjetningene eller svarene ble verken avkreftet eller bekreftet etter hvert. En svarte: *Urskog i Neiden* [merknad: sted i Finnmark], en annen svarte: *Pasvik* [merknad: et annet sted i Finnmark], en tredje: *Is hele året*, en fjerde: *Ishotellet. Jeg har sett et slikt*, en femte elev: *Is på vannet.*, en sjette: *Folgefonna*. Jeg lurte på hvor lenge læreren ville vente på rett svar. Halve klassen fikk slippe til, før han forklarte hva ei vidde var.

Hvis jeg skal driste meg til å tolke elevenes svar ovenfor, så blir svarene bokstavelig talt mer og mer fjerne, både geografisk og begrepsinnholdsmessig. Jeg undrer meg om hva elevene får ut av en slik ”spørrekonkurranse”? Hva er målet med denne aktiviteten? Hva skal elevene få ut av dette? Dessverre fikk jeg ikke mulighet til å stille denne læreren de samme spørsmålene, for han fortsatte sin undervisning, og jeg fortsatte som observatør.

Neste post på programmet denne timen var høytlesing fra samfunnsfagsboka. En etter en elev leste et kort avsnitt fra boka høyt. Alle måtte, sa læreren, selv om de observerte leseferdighetene var svært ulike. Lærer stiller noen spørsmål innimellom for å teste

leseforståelsen, vurderer jeg, og elevene fikk kun svare om de rakk opp handa. Jeg tolker dette til å være en øving på lesing som ”grunnleggende ferdighet i alle fag” og for å høre om elevene hadde forstått innholdet i teksten. Deretter tok elevene fram arbeidsboka i samfunnsfag, der de skulle svare på spørsmål fra boka på to sider. Læreren instruerer elevene om å starte med det første spørsmålet først, videre arbeide med oppgavene i boka til det ringer ut. Den første oppgaven handler om å skrive opp såkalte *NB-ord* i teksten og svare på spørsmål knyttet til dem. Disse NB-ordene er uthevet med gult i teksten i boka. Elevene kjenner tydeligvis rutinene. Videre skulle elevene konstruere det lærer kalte ”*i-boka-spørsmål*”. Jeg gikk litt rundt og så for eksempel at elevene konstruerte spørsmål som: ”Når fikk Norge en stor julepresang? Er havvannet salt? Hva er ei line? Har Norge lang kystlinje? Hva er kveite? Hvorfor endrer tidevannet seg? Hva er en tråler? Hva er eksport? Hva er å gyte? Har Norge olje? Disse temaene jobbet elevene med resten av timen.

Mens elevene i 7.klasse arbeidet med oppgavene, stakk jeg en liten tur innom 5. klasse i naborommet. De hadde hatt et prosjekt sammen med 4.klasse om å utvikle og konstruere drager til å fly med. De var nå kommet til gjennomføring og oppsummering. Jeg møtte en entusiastisk gjeng som jobbet med sorte plastsekker og lister, som klippet, limte og malte. Det var ikke lett å komme inn på dette tidspunktet og kun se resultatet av prosjektet og gjette seg til mål, innhold, arbeidsformer eller måter å evaluere på. Jeg vendte derfor raskt tilbake til 7.klassen i rommet ved siden av. Timen var i ferd med å avsluttes og lærer ga elevene lekser i samfunnsfag til neste gang. Han sier: ”*Gjør ferdig oppgavene, 1, 4 og 6 i arbeidsboka til neste gang*”. Noen var nesten ferdige med disse oppgavene allerede og ville få lite lekser. Andre elever hadde småsnakket og tøyset bort tida og ville få mer lekse hjemme til neste samfunnsfagstime. Før læreren rakk å avslutte timen med elevene og si farvel, kom lærer Cecilie og hentet meg, for hun ventet på å bli intervjuet. Observasjonene ble avsluttet.

Intervju med lærer i 2.klasse på skole C

Det var rektor som hadde valgt at det var Cecilie jeg skulle intervjuer om prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Intervjuet med Cecilie startet klokka 14.00 og fulgte vedlagte intervjuguide. Cecilie er lærer på 2.trinn, og hun hadde med seg en skriftlig plan for ”Bedre vurdering”, trinn 2 i faget matematikk. Denne danner utgangspunkt for vår samtale. Men, først stilte jeg noen spørsmål om personlige forhold. Cecilie forteller at hun har vært tilsatt på denne skolen siden 1979. Cecilie har altså allsidig undervisningserfaring etter flere

læreplaner, både M87 og L97. Cecilie kom til denne skolen etter å ha vært tilsatt i en annen kommune i Finnmark fra 1975. Da var hun nyutdannet lærer, og hun kom rett til lærerjobb fra en lærerskole sørpå. Cecilie har videreutdanning i spesialpedagogikk og det hun selv omtaler som ”*steinalder-IKT*”.

I den klassen Cecilie arbeider, er det kun 12 elever. I fjor var det 14 elever. Som allmennlærer har hun nesten alle fag i klassen, med unntak av engelsk, musikk og forming. Klassen har en egen engelsklærer, og klassen har en annen lærer i musikk og kunst og håndverk. I disse timene har Cecilie ansvar for eleven som har spesialundervisning, så hun er til stede i alle av klassens timer. Klasserommet er tradisjonelt organisert, forteller Cecilie. Elevene sitter i rekker etter hverandre, kun av og til sitter elevene i grupper. Det forekommer kun når elevene har en oppgave de skal samarbeide om.

Cecilie forteller at 1.klasse, 2. klasse og 3. klasse arbeider mye sammen. Klasselærerne planlegger felles innhold og aktiviteter i bolker på seks uker. Cecilie sier: ”*Vi planlegger og jobber litt sånn aldersblanda. Vi blander særlig i NSM⁴, og vi blander i matematikk (...) og da har vi stasjonsvirksomhet, Vi har også hatt felles skiaktiviteter*”. Hun forteller videre at i matematikkverkstedet har hun og førsteklasselæreren delt samtlige elever i 1.og 2.klasse inn i fem grupper på tvers. Så har de aldersblandet stasjonsundervisning. Cecilie forteller:

Da har vi fem aktiviteter. Vi har butikk, vi har Jobo-brikka for geometri, vi har en stasjon som handler om telling, en stasjon som har matematikkspill og en siste som har Tangram som er et spill med sju brikker. Så skal du legge de sju brikkene etter et bestemt mønster, et slags puslespill. De ser det når de får det til, og det er ikke enkelt. Men vi ser hvem som synes det er vanskelig. Men andre har anlegg for å se hvordan brikkene skal ligge.

Læreren forteller at noen av disse stasjonene består av selvinstruerende spill som handler om matematikk og som gjør at elevene kan klare seg uten lærerstøtte på visse aktiviteter. Imens kan lærerne passe på der hvor det trengs hjelp på gruppene, forteller Cecilie.

Stasjonsvirksomheten varer i to skoletimer, og elevene er på en og samme aktivitet hele tiden. Neste gang ruller de. Lærerne er på faste aktiviteter, og Cecilie forteller om at en assistent har hatt ansvar for butikken, ”*for der trenger de som regel litt hjelp*”, som Cecilie sa. Så har førsteklasselæreren ansvar for tellestasjonen og en stasjon til, og Cecilie er på Tangram-spillet

⁴ NSM er forkortelse for naturfag, samfunnsfag og miljølære.

og har ansvar for to stasjoner i tillegg. Slik arbeider de da i fem-seks uker med de samme aktivitetene.

Cecilie forteller at av de tolv elevene hun har i sin klasse, er det en elev som har enkeltvedtak og rett til spesialundervisning. Eleven har ti timer med spesialundervisning, og i tillegg har klassen fått assistent ti timer, fordi det er andre elever i klassen som trenger forsterket opplæring. Hvilke utfordringer ligger det i opplæringen til elever med behov for særskilt hjelp og støtte, ville jeg vite. Cecilie forteller:

*Denne ene eleven har taleflytvanska, og så stammer han. Og så treng han finmotorisk trening. Men **når han blir tatt ut**, så er det helst i grovmotorisk trening (...) Ja, han kan absolutt holde en blyant og skrive. Det går ikke på det. Når det gjelder andre i klassen så går det litt på adferd, og litt på at noen surrer og ikke finner boka si. Og så har jeg noen som trenger faglig hjelp i matematikkfaget (..) Det e slik at mange, selv om dem strever med å komme i gang med lesing og skriving, og plutselig greier det. Da er det verre med matematikk. Da skulle jeg ønske at jeg kunne stoppe opp og gå noen skritt tilbake og ha tid til det. [min utheving]*

Det var først da jeg spilte båndet for transkribering at jeg hørte hva Cecilie sa: "...når han blir tatt ut". Jeg hadde vel kanskje ikke ventet en slik måte å organisere spesialundervisningen på i en såpass liten klasse. Ut fra det rektor tidligere hadde fortalt om et inkluderende læringsmiljø på skolen, overhørte jeg faktisk hva læreren sa om dette. Derfor fikk jeg heller ikke fulgt opp dette spørsmålet. Cecilie forteller på spørsmål fra meg at alle hennes tolv elever kan lese medio april i 2.klasse. Hun tilføyer: "Det er en som strever. Han har knekt koden, for å si det sånn, men han strever".

Neste tema jeg ville spørre om, handlet om forskjellene mellom de læreplanene som Cecilie har arbeidet under. Hun svarer fort:

I den nye planen er de mye mer fokusert på fag. Det var første gangen i fjor da jeg hadde 1.klasse at vi skrev navnene norsk og matematikk på timeplanen. Vi skrev NSM, vi skrev RLE Det var ikke tematisert slik: Vi begynner med 2-tallet eller vi lærer bokstaven E. Nei det var fag på timeplanen. Vi kunne skrive under timeplanen hva vi holdt på med, men det var viktig å skrive på timeplanen at dette er faget norsk. Dette er matematikk. Så det er den store forskjellen.

Cecilie synes utviklingen med læreplanen Kunnskapsløftet har gått i riktig retning. Hun synes det er positivt at det har dreid mer mot en fokusering på fag, og at læreren virkelig kan se hva han/hun kan kreve av ganske små barn. Cecilie har arbeidet mye på småskoletrinnet, men i

fjor var det første gang hun hadde formell leseopplæring av 6-åringene i første klasse. Cecilie sier:

Det var skikkelig interessant. Her skal de sannelig lære å lese. Og det skulle signaliseres til elevene. Det skulle ikke være lek og sånn. Det skulle være undervisning. Ungan var klar for det. Foreldran var klar for det, og jeg syntes det var skikkelig artig. Det gikk flott an å lære 6-åringer å lese.

Jeg ville videre vite om det da var noen aktiviteter som var blitt skjøvet ut? Hva med frilek og sånt, spurte jeg. Cecilie svarer at hun også synes det er viktig at elevene får "beveget seg" som hun sier, Derfor organiseres tiden i økter på 2 x 45 minutter, to ganger hver dag. Mellom de to øktene har de en lang pause med utetid. Det kan være at de legger inn aktiviteter slik at elevene "får rørt på seg" mellom de to timene, sier Cecilie. I pausen er det først spisepause i et kvarter, så er det utetid en halv time. Jeg spurte videre om Cecilie hadde fått noen form for kurs eller opplæring i den nye planen da den kom. Cecilie svarer:

Vi fikk kurs her. Tema var læringsplakaten, men dette er veldig lenge siden. Så jeg vet ikke helt hva jeg fikk ut av det. Men jeg fikk i hvert fall innsikt i den nye planen Kunnskapsløftet. (...) Det var noen fra opplæringskontoret som foreleste. Om RSK var inne i det bildet, er jeg usikker på.

Ut over det husker ikke Cecilie om hun har fått noen systematisk opplæring før skolen startet opp med prosjektet "Bedre vurderingspraksis". Jeg går videre og spør om hun kan fortelle noe om hvordan hun går fram for å konkretisere kompetansemålene ned til læringsmål og aktiviteter i 2.klasse. Cecilie forteller:

Det å ta fram planen og se hva som står i den. Det gjorde vi også før, men nå har det blitt viktigere. Vi må hele tiden sjekke kompetansemålan i planen. I matematikk synes jeg det hele er ganske konkret og greit. For å gi et eksempel: Nå skal vi begynne med symmetri i klassen, og symmetri er noe eleven ikke vet noe særlig om fra før. Da må jeg spørre: Hva tror dere at dere må kunne for å si at vi er ferdige med det her? Så jeg må fortelle dem hvilke kriterier de må kunne for å være ferdig med det emnet. De må kunne det og det og det. Og så må de kjenne målan. De må de bli kjent med først. I et slikt tema som symmetri er det vanskelig å spørre dem hva de tror de må kunne. Da er det lettere innenfor et tema som tall opp til hundre. Da kunne de komme med flere mål de mente de måtte kunne. Så lager jeg en sånn plan som dette. Her har du først områdan: Tall, måling og geometri. Og her har du kjennetegnan for lav og høy måloppnåelse. (...) Dette er det en gruppe av lærere som i fellesskap har utviklet. Første måloppnåelse vurderes etter 2. trinn, så etter fjerde og etter sjuende klasse.

Cecilie forteller videre om hvordan hver aktivitet blir introdusert med spørsmålene: Hva må vi her lære først? Hva kan vi så lære videre? Hun tror at elevene blir mer bevisst sin egen læring gjennom den måten å spørre på. Dersom noen elever allerede vet hva de skal "lære først", forteller læreren at det er lett å gi slike elever utfordringer. Det er lettere for en lærer å si at det finnes "mer å lære", enn å sette i gang elever med det mest grunnleggende.

Cecilie følger et gitt læreverk i matematikk, og hun er veldig fornøyd med det læreverket som kommunen har valgt i matematikk: Hun sier at hun ikke har fått bestemme læreverket selv som heter "MULTI"⁵. Cecilie kjente noe til det fra før, så hun er glad for at det var det læreverket som ble valgt for småskoletrinnet i kommunen. En av forfatterne av læreverket har holdt kurs i kommunen, forteller Cecilie. Cecilie forteller at kommunen først startet med å utvikle lokale læreplaner der målene i Kunnskapsløftet, fag for fag, ble brutt ned til mindre læringsmål. Nå har skolen fått vite at lærerne ikke skal bruke de lokale læreplanene likevel, men det sentrale læreplanverket, og videre skal lærerne utvikle planer som dette, sier hun med henvisning til planen for "Bedre vurdering". Da de utviklet de første kjennetegnene for måloppnåelse, brukte de bare den sentrale planen, forteller hun og legger til: "*Det er prøving og feiling hele tida når det gjelder læreplana. Men, det er det som er skoleutvikling*". En lokal læreplan i kommunen handler ikke om lokalt innhold presiserer hun, men hva elevene skal arbeide med som mål i de årstrinnene det ikke er skrevet kompetansemål i planen. Altså handler den lokale læreplanen om måloppnåelse etter 1., 3., 5 og 6.klasse. På den måten blir det større enighet om hva det skal arbeides med i første klasse, henholdsvis andre klasse o.s.v. Når Cecilie tenker tilbake til L97, var det slik at omtrent alt innhold i småskolen skulle tematiseres. "*Men vi gjorde ikke det likevel*" sier hun og ler. "*Jeg tok for eksempel bokstavopplæringa uten å balle det inn i et tema. Og vi fikk aksept for det her på skolen. Vi har en fornuftig rektor*".

På spørsmål fra meg om hva slag leseopplæringsmetode Cecilie har benyttet for denne klassen svarer hun at det er mye individuelt og en kombinasjon av flere metoder, og hun presiserer:

Ikke LTG-metoden⁶. Det læreverket vi bruker nu tar bokstav for bokstav og setter dem sammen til IS og SOL og LOS som det ble harselert med noen år tilbake. Så nå er vi tilbake

⁵ Matematikkverket MULTI er skrevet av Bjørnar Alseth med flere. Dette er det samme læreverket som læreren på skole E også anbefaler sterkt.

⁶ LTG-metoden er en forkortelse av leseopplæring på talens grunn, gjerne på elevens dialekt. Metoden kom til Norge fra Sverige og ble utviklet på 1970-tallet.

der.(...) Det er ingen fare for dem som kan lese, for dem er flink og får ekstra leselekse nu i 2.klasse. Men noen trenger å starte med å kunne lese IS og SOL og LOS og sånn.

Jeg ville videre inn på elevmedvirkning. Fordi jeg ikke hadde vært inne i Cecilies klasse og observert, hadde jeg sett hvordan hun eventuelt arbeider med elevmedvirkning i praksis. Hva får elevene dine være med på å bestemme? Slik spurte jeg Cecilie. Hun svarte:

Hva de får være med på å bestemme i det daglige? Jeg synes ikke vi har noen diskusjon om medbestemmelse akkurat. Av og til kan jeg spørre dem om hva slags lek vi skal ta i mellom de to timene vi har fag. Men ellers er dagan veldig strukturert og forutsigbar. Er det noen som er uenige om noe, om noen har vært uenige ute, så kan vi ta det opp. Men, det er ikke akkurat noen medbestemmelse, snarere en diskusjon de får være med på. Noe særlig medbestemmelse i det daglige, nei, det er det ikke.

Jeg ville vite mer og konkretiserte spørsmålet mitt i forhold til valg elevene har, for eksempel i forhold til oppgaver som blir gitt, om de har valgmuligheter i forhold til tempo og arbeidsmåte. Cecilie oppfatter at dette spørsmålet handler om differensierte oppgaver, tilpasset opplæring og ekstra oppgaver, og hun svarer: ”Ja, de som er fort ferdig, de får muligheten til å gjøre ekstraoppgaver. Der er det av og til valg. Og noen ganger er den gitte oppgaven kortere for noen enn for andre. Er det variasjon og differensiering med hensyn til lærebøkene, ville jeg også vite. Cecilie svarer at nei, de bruker samme læreverk hele klassen. Men i norsk for eksempel, er det slik at alle har samme læreverk, men dette læreverket har differensierte lesebøker. Elevene leser ulike bøker, og i tillegg har alle lekser i arbeidsboka som brukes for alle. De som er raske og flinke har hele tiden muligheter til ekstra oppgaver eller ekstra lesestoff. I matematikk er det også slik, forteller Cecilie. Der har de læreverket alle sammen, og i tillegg finnes det to sorter ekstraoppgaver: Et eget oppgavehefte for dem som er raske og ekstraoppgaver til dem som ”er litt seine”, som Cecilie sier det. De får heller litt færre oppgaver i regneverket, også ekstraoppgaver. Ellers ville det alltid være noen som aldri får regne i ekstraheftet, sier hun. Cecilie forteller videre at det finnes en datamaskin i hennes klasserom, men som hun uttrykker det:

Datamaskinen blir lite brukt. Om vi bruker data i engelsk eller matematikk noen ganger, så tar jeg dem med til biblioteket eller på et datarom. Så den maskinen på rommet blir ikke mye brukt. Jeg hadde lenge håpet at jeg skulle kunne legge opp undervisningen slik at jeg kunne bruke den, men jeg har foreløpig ikke brukt den.

Cecilie forteller videre at klassen hennes har en stram dagsrytme, og den er den samme gjennom hele uka. Klassen har ikke fast utedag i år, men det hadde de som 1.klasse i fjor.

Cecilie sier at hun gjør noen unntak fra de faste og forutsigbare rytmen når hun for eksempel slår sammen naturfagtimer og organiserer tur. Det sier hun at hun gjorde i høst, og hun regner hun med at hun vil gjøre igjen neste vår. Det hender at de også organiserer turer når 1.- og 2.klasse har felles temadager. Cecilie forteller videre at de bruker skjemaene for ”Bedre vurdering” helt konkret som en vurdering av hva elevene kan noe om. Noen ganger får hun til samtaler med elevene om deres måloppnåelse og opplevelse av dette, andre ganger krysser hun bare av og leverer dem ut igjen. Hun sier at elevene er veldig spente da, for å se hvordan hun har vurdert deres kompetanse. Siden disse skjemaene er forholdsvis nye, har ikke Cecilie brukt skjemaene i samtaler med foreldrene ennå. Hun vil i vår vise foreldrene hva hun holder på med og spørre hva de synes om det hun har observert. Men, hun er av den oppfatning at foreldrene ikke nødvendig trenger å vite alt som foregår i klassen. Når det gjelder individuell vurdering på prøver, bruker Cecilie å skrive kommentarer til hver enkelt elev. Og hun skriver også felles vurderinger av hele klassen. Cecilie synes det er svært liten tid til å sette seg ned og samtale med hver enkelt elev. Den såkalte ”*underveisvurderinga*” er vanskelig å få til i forhold til hver enkelt elev, synes Cecilie. Klassen har ukeplan, men den er mest brukt som informasjon til foreldrene. Hver fredag sendes planen hjem til foreldrene, og i planen er det beskrevet hva klassen skal gjøre uka etter. I tillegg sendes det ut individuelle meldinger til foreldrene om hva hver enkelt skal gjøre av lekser.

Avslutningsvis vil jeg tilbake til prosjektet ” Bedre vurderingspraksis” og det arbeidet som Skole C hadde gjort. Nå som sluttrapporten var ferdig, hadde lærerne kun fått ferdig kjennetegn for fagene norsk og matematikk. Cecilie sier: ” *Vi skulle visst gjort det i mat og helse også, men det rakk vi ikke*”. Selv er Cecilie mest tilhenger av at det utvikles felles nasjonale kjennetegn. Det ville vært bedre for lærerne og for elever som flytter rundt i Norge, sier hun. Hun trekker forbindelsen til de nasjonale prøvene, og sier: *Der er noe felles for alle. Der er det verken lokalt eller tilpassa.(...) Der er det jo samme mål. Derfor mener jeg at vi burde ha noen felles nasjonale kjennetegn*”, avslutter hun.

Oppsummering av feltarbeidet i Østfylket

Jeg besøkte tre grunnskoler i samme kommune, og felles for skolene var at de alle deltok i Utdanningsdirektoratets prosjekt ”Bedre vurderingspraksis” (2007-2009). I tillegg hadde alle

tre skolene varierte erfaringer med oppstarten av implementering av Kunnskapsløftet. Rektorene forteller om mye ”prøving og feiling”, spesielt i forhold til lokalt læreplanarbeidet med hensyn til planens form og innhold. Skolene hadde startet ut med å bryte ned kompetansemålene i LK06, og arbeide videre med målene fordelt på alle årstrinn. Etter hvert har skolenes fokus blitt smalere, takket være det vurderingsprosjektet alle tre skolene deltar i. Skolene har konsentrert seg om temaet vurdering og det å utvikle kjennetegn for lav og høy måloppnåelse – eller slik som en av rektorene uttrykker det: ”Hva må læres først?” og ”hva må læres videre?”. Det ble observert stort innslag av elevdeltakelse på én skole, muligens fordi observasjonene derfra var flere og tatt over lengre tid. Men lærere uttaler fortsatt at de verken involverer elever eller deres foreldre i vurderingsarbeidet, selv om Kunnskapsløftet har intensjoner om dette (jfr. Prinsipper for opplæringen).

Både rektorer og lærere forteller om store utfordringer knyttet til organisering og innhold i spesialundervisningen. Dette var felles for alle skolene, selv om to av rektorene fortalte at de hadde en målsetting om et inkluderende læringsmiljø, og én rektor ønsket seg tilbake til et mer segregerte skolesystem. Felles er at skolelederne ser større og større utfordringer for lærerne i klasserommet. I denne kommunen har foreldrene begynt å ”shoppe” undervisningstilbud, og to av rektorene fortalte at foreldre kunne ta med barna sine og flytte, eller bare søke seg over til den skolen de mente kunne gi best spesialundervisning. Det er her de små skolene blir foretrukket, selv om det i tillegg kan være lokaler med fysisk tilgjengelighet (*common access*) og læreres holdninger som kan være medvirkende. Det som kan savnes i denne kommunen er en felles strategi for organisering av spesialundervisningen.

Som en oppsummering, vil jeg si at innføring av Kunnskapsløftet hadde ført til store endringer i lærernes arbeid. Fokus var forskjøvet fra det lærerne skulle undervise i, til det elevene skulle lære. I denne kommunen hadde dette satt spor i vurderingspraksiser og synliggjøring av læringsarbeidet.

Feltarbeid i Vest-Finnmark

Feltarbeid på skole D

Det første besøket på skole D, litt om skolen og klassen.

Det første besøket på den fjerde skolen som er med i dette forskningsprosjektet, fant sted en dag i januar 2010. Besøket der var avtalt ved at jeg hadde ringt rektor og informert henne om forskningsprosjektet og om den avtalen vi hadde inngått med kommunen ved oppstart av TOPFAG- prosjektet. Jeg oppfattet at rektor umiddelbart fattet interesse for å delta i prosjektet, og etter litt mer informasjon om hva feltarbeidet innebar med hensyn til observasjoner, tekstanalyser og intervju, ønsket hun meg velkommen til skolen. Jeg på min side sendte den boka vi hadde publisert i prosjektet og den første rapporten i prosjektet til skolen, sammen med mitt visittkort. Der det sto de nødvendige data om meg, slik at rektor hadde mulighet til å ta kontakt om det ble noen endringer i vår avtale.

Skole D ligger i en kommune i Vest-Finnmark, og skolen ble bygget på slutten av 1970-tallet da byen ble utvidet med byggefelt utover bykjernen. Som en reaksjon og motpol til de øvrige skolene i byen som var bygget på 1950- og 1960-tallet i betong og stål, ble Skole D bygget i tre med et bygningsdesign som ligger lavt i terrenget med flere inngangspartier og egne garderober og toalett for elevene. Skolen hadde også vært en åpen skole tidligere, men i løpet av de noen-og-tjue årene skole hadde eksistert, hadde det både blitt tilbygg og nye vegger innendørs. Skolen ligger i et vær- og vindutsatt område i kommunen. På det tidspunktet feltarbeidet startet, var det snø rundt om på lekeplassen og langt oppover veggene på skolen. Første klasse som jeg skulle observere, hadde fått et nytt tilbygg på det tidspunktet 6-åringene begynte på skolen i 1997. I dette tilbygget var flere klasserom til bruk for 6-åringene og lokaler til SFO.

Skole D har ca 190 elever, og den førsteklassen jeg skulle være i, besto av 16 elever. Denne første dagen jeg var med i klassen, talte de 14. To elever var borte. Rektor fortalte i intervju at barnetallet i bydelen hadde blitt mindre de siste årene, så både 2.klasse, 1.klasse og neste års skolebegynnere hadde antall under 20. Da skolen startet opp på slutten av 70-tallet var det to paralleller fra 7-åringene til 7.klasse (som det var den gangen). Nå hadde skolen én klasse på

hvert trinn i småskolen, men to paralleller på mellomtrinnet, da det blir overført en klasse hvert år fra en 1-4 skole et annet sted i byen. Elevene på mellomtrinnet blir da blandet sammen og delt i to nye klasser. Skole D praktiserer aldershomogene årsklasser, med faste lærere i team på trinnet. Det innebærer likevel at lærere noen ganger underviser på flere enn ett årstrinn. Til sammen er det 25 lærere på skolen, de aller fleste har full stilling. Av disse er fem menn Fordelingen er altså 4/5 kvinner og 1/5 menn.

Rektor fortalte at hun alltid vurderer fordeler og ulemper ved ulike måter å dele inn lærere og elever på. Hun sier:

Det er både fordeler og ulemper med en faglærerinndeling slik vi har i hovedsak nå. Hensynet går mellom faglig fordypning hos lærerne og helhetsperspektivet på klassen. Og her hos oss er det nok ulike syn på det.

Rektor eksemplifiserer dette med førsteklassens lærerteam, der det er en (fag)lærer som har spesielt ansvar for norskopplæringen, og en annen lærer som har alle de andre timene, med eller uten faglærer i norsk til stede. Denne klassen har også en assistent som skal støtte enkelte elever i opplæringen, og hjelpe til med praktisk arbeid inne og ute på skolen. De tre lærerne i klassen var 1) Dina som var faglærer med hovedansvar for norskopplæringen, 2) Dagny som er utdannet førskolelærer med spesialpedagogisk tilleggsutdanning, og 3) Dag som har hovedansvar for matematikkopplæringen i klassen. Jeg har kalt dem med disse fiktive navnene fordi de jobber på Skole D. Det er Dagny og Dag som er kontaktlærere på trinnet.

Av de 16 elevene i 1.klasse, var det ingen elever som hadde fått tildelt timer til spesialundervisning i barnehagealder. Rektor fortalte at i løpet av høsten i 1.klasse hadde lærerne observert to gutter som de syntes falt utenfor både i den første opplæringen i tall og bokstaver, og ellers på flere andre måter, både sosialt og faglig. De hadde nå utarbeidet pedagogisk rapport på dem begge, fått samtykke fra foreldrene og meldt elevene opp til sakkyndig vurdering hos kommunens PP-tjeneste. Dette var gjort før jul i 1.klasse. Selv om begge guttene hadde gått i kommunens barnehager, "hele førskolealderen" som en av lærerne sa, så hadde det ikke tidligere blitt iverksatt noen former for spesialpedagogiske tiltak overfor guttene. Dina syntes at dette var litt merkelig, da både Dina og Dagny hadde oppdaget tidlig at begge guttene manglet ferdigheter i begrepsforståelse og forståelse for bokstaver og tall. I skrivende stund hadde lærerne ikke hørt noe fra PPT om hvilket utspill den tjenesten ville gjøre i saken. Dina bekreftet for meg at lærerne i klassen nå kjente disse guttene så godt at det

ikke var nødvendig med noen diagnose for å kunne vite hvilke pedagogiske utfordringer disse elevene hadde. Derfor var tiltak allerede satt i gang fra skolens side. De hadde startet med delingstimer i norsk to ganger hver uke, og i det arbeidet var det organisert grupper etter nivå.

Første observasjonsdag i 1.klasse på skole D

Den dagen jeg besøkte 1.klasse, skulle halvparten av elevene gjennomgå testen LUS⁷. På bakgrunn av resultatene der ville klasselærerne videre diskutere hvordan de skulle organisere og strukturere elevene i norskopplæringen. Jeg kommer tilbake til hvordan klassen arbeider med norskfaget nedenfor.

Garderobene og klasserommene virket lyse, luftige og innbydende. Dette var også skolens nyeste lokaler, 13 år gamle. Rommene var møblert med fire store bord der elevene satt i grupper på 4. Den første dagen jeg var i første klasse, var det to bord med fire elever, og to bord med tre elever. Lærer hadde ikke kateter eller ”fast plass”, men sto eller gikk rundt i rommet. Det var stoler for voksne på tre av bordene, og jeg forsto at dette var plasser lærerne og/eller assistenten kunne sette seg ned på for å gi ekstra hjelp og støtte til noen elever. For eksempel sto det en fast ”voksenstol” mellom de to guttene som strevde med å ta imot beskjeder og følge med på det faglige innholdet i leseopplæringen. På det samme bordet satt det i tillegg to jenter som, gjennom observasjonene, virket selvgående, og som kommuniserte tett sammen og ordnet det meste av oppgavene de skulle gjøre uten nærmere individuell instruksjon.

På vei ned til 1.klasserommet og oppstart på dagen kl. 08.30 fortalte Dina at tirsdagen var en spesiell ukedag, fordi det var den eneste dagen i uka klassen startet opp som samlet klasse. På de øvrige dagene startet de opp med delt opplæring, for eksempel en økt der både engelsk og norsk var på timeplanen, for eksempel slik det var på onsdager. Denne tirsdagen startet jeg opp i garderoben til 6-åringene. Dagen startet opp med fellessamling med introduksjon av en

⁷ LUS, ofte omtalt som ”å luse” er en forkortelse for LeseUtviklingsSkjema, og er utviklet av Utdanningsetaten i Oslo. LUS er et kartleggingsverktøy som gir oversikt over hvor den enkelte elev er i sin leseutvikling. Den svenske leseforskeren Bo Sundblad og en gruppe lærere utviklet verktøyet i Stockholm tidlig på 80-tallet, og det ble tatt i bruk i Stockholmsskolen. Verktøyet bygger på lærernes praktiske erfaring og gjør det mulig å plassere alle lesere, uansett alder, inn på et utviklingstrinn. Denne plasseringen gjøres på grunnlag av lærerens vurdering av elevens leseferdigheter, målt ut fra kvalitetene som beskrives for hvert trinn i LUS.

ny bokstav, nemlig Ø. Jeg ventet i garderoben da noen elever kom fra SFO i rommet ved siden av med skolesekkene sine, og noen elever kom rett hjemmefra. I det store og hele hadde alle elevene rutinene implementert, de tok av seg ytterklærne, hengte sekken fra seg på plassen inne i klasserommet, tok opp meldemappa⁸ og ga den til assistenten som sjekket denne. Videre satte elevene seg ned på plass i garderoben, rett under knaggen der navnet sto. På den måten fikk også jeg en grei introduksjon til hva elevene het. Garderoben lignet mer på en barnehagegarderobe enn en ”tradisjonell” skolegarderobe (Jf. Haug, 1996). Da Dina startet opp samlingsstudenten var kun 11 elever til stede. To elever var ”ordensmenn” og skulle først rope opp navnene og finne ut hvem som var til stede og hvem som var fraværende. I løpet av kort tid, var elevsamlingsen blitt større, da tre elever kom til. Til sammen var de 14 elever. Samlingsstunden startet med en sang: ”Jeg er glad for å ha en venn – som deg”. Teksten var slått opp på veggen bak Dina, og det virket som dette var en sang alle kunne. De fleste sang med – høyt og tydelig.

Dina fortsatte med å gjennomgå hva de skulle gjøre i løpet av skoledagen. Momentene var satt opp som bilder på flipover-tavla, og Dina ga ulike elever muligheter til å fortolke, fortelle og videre skrive opp ved siden av bildet hva momentene handlet om: Samlingsstund – Bokstaven Ø – Mat – Musikk – Lekevalg⁹ - Matematikk/Språklek. De to siste aktivitetene var satt opp med skråstrek, da de aktivitetene foregår i en og samme delingstime. Etter gjennomgang av dagsrytmen, sa Dina at hun syntes elevene var så flinke til å sitte stille at de nå skulle få belønning i form av ”show”, som hun sa det. Hun satte på en country & western-lignende melodi på CD-spilleren, og elevene spratt opp og danset og hoppet. Da melodien var ferdig, satte alle elevene seg ned stille og rolig ned på plassen sin, og Dina startet med å introdusere dagens bokstav ved å skrive en stor Ø på flipover-tavla. Så skulle elevene komme med forslag til ord som hadde lyden Ø i seg. Elevene rekker opp handa og på rekke og rad kommer: GØRIL-BØ-ØRN-ØRE- SØYLE-ØRKEN-BRØD-ØKS-RØD-GRØT-KOKOSNØTT-BØLER-GRØNN-LØRDAG-SØNDAG-, Dina skriver med store bokstaver på flipoveren. Så sier en gutt: BÅT. Dina spør tilbake: ”Hører du en Ø der?”. Eleven svarer nei, og andre elever fortsetter med: SPRØYTA - ØYNE – BEDØVELSE - DØ - DØR. Her gjør Dina elevene oppmerksomme på at DØ – DØR er nesten er like: ”Det er kun en bokstav som er forskjellig”, sier hun. Slik jeg vurderer situasjonen, er dette rutiner som gjennomføres

⁸ Meldemappe er en plastmappe for beskjeder til og fra skolen som inneholder beskjedbok og den boka eller de arkene som elevene har lekse i.

⁹ Lekevalg er navnet på innendørs lekeaktiviteter eller ”frilek” som førsteklasseelevene har to ganger hver uke.

ved introduksjon av hver ny bokstav: Å kjenne igjen og lytte ut lyden. Det virket som om elevene forsto hvordan de skulle finne ord med Ø-lyden i. Med unntak av to gutter, så kom det forslag om to ulike ord fra hver av elevene. Deretter ga Dina beskjed om at alle skal gå inn og finne plassen i klasserommet.

Leseopplæring i 1.klasse

I klasserommet hadde hun satt opp ulike bilder med tegninger av ord med Ø-lyden først, i midten eller sist i ordet. Dina snakker om bildene og om hvor lyden er plassert. Deretter synger de Ø-sangen på melodi av "Per Olsen hadde en bondegård": *...og det var Ø-Ø her, Ø-Ø der, Ø-Ø her, der...*. Videre viser Dina et vers på overhead som også viser bilde av *"to høner som hadde en føner"*. Vitsen med verset var at når høna føna fjærene, så mistet hun fjærene sine, og *"høna bare ler og ler. Hun trenger ingen føner mer!"*. Dina spør om noen kan fortelle henne hvorfor høna ikke trengte føner? Flere rekker opp handa for å svare, men Dina retter oppmerksomheten sin mot en bestemt gutt, og hun spør direkte om han kan svare på hvorfor høna ikke trengte føner. Gutten svarer ikke, ser bare ut i luften. Det var den samme gutten som var en av to som ikke kom med forslag om ord med Ø i. Dette eksemplet synliggjør noe av de utfordringer en klasselærer har, selv i en klasse med kun 14 til stede: Spriket i ferdigheter knyttet til lyder og bokstaver i 1.klasse er stort. Dina forteller meg litt senere på dagen at av 16 elever i klassen, er det nå 12 som nå kan lese, noen flytende og andre litt mer usammenhengende. Fire elever har ikke knekt lesekode ennå, og av disse fire er det to som ikke viser særlig interesse om bokstaver og lyder ennå. Det er disse to guttene jeg setter meg ved siden av resten av timen.

Dina fortsetter sin undervisning og presentasjon av Ø, både som bokstav, som tegn og som lyd. Hun peker blant annet på en tavle der det er oppstilt blå og røde filtfigurer i det hun kaller "lydhuset": De blå står for konsonanter og de røde for vokaler. *"Er Ø en vokal eller en konsonant, tror dere. Hør på lyden og kom med forslag"*, spør Dina. Det går fort å avklare at Ø er en vokal, det vil si en lyd vi "kan synge på", sier Dina.

Klokka er nå kvart over 9. Elevene skal deretter selv skrive og tegne Ø-bokstaven i skoleboka si. Dina forklarer hvordan elevene skal skrive bokstaven, fra et punkt midt oppe på sirkelen, og at streken går nedenfra og oppover. Hun tegner Ø i luften og ber elevene gjøre de samme bevegelsene. Elevene åpner boka og begynner å arbeide på side 70. *"Nå er det jobbetid"*, sier

Dina. Oppgavene i boka består av sporeøvelser, og så skal elevene øve seg på å tegne bokstaven Ø på frihånd og videre finne fram til ord som rimer på hverandre, som for eksempel: Nøtter rimer på bøtter, øye rimer på køye o.lign. Deretter skal de som allerede kan lese, lese ord med Ø i, en liten historie med flere Ø-lyder i.

Ved det bordet der jeg sitter, er det to gutter som strever med motoriske ferdigheter til å skrive så små bokstaver som det er i skoleboka. I tillegg sitter det to jenter der som både småprater med hverandre og jobber seg igjennom de to sidene som omhandler bokstaven Ø. En av guttene ser på meg og sier: *"Jeg kan ikke lese, jeg"*. På direkte spørsmål fra lærer om hvilken lyd det var de lærte om i dag, svarte ikke gutten. På hvert spørsmål svarer han kun: *"Jeg kan ikke lese, jeg"*. En ting var sikkert: Han visste godt at han ikke kunne lese. Alle elevene brukte samme bokstavbok, og de fleste av elevene ble fort ferdige med oppgavene de skulle gjøre, og startet på ekstraoppgaver. De to jentene på bordet, fant fram til Damms små lesebøker og begynte å lese bøker på nivå 2¹⁰. Fortsatt satt de to guttene og strevde med å finne ut av hva de skulle gjøre videre på de to sidene i læreboka. Rimeoppgaven gikk greit. Dina hadde gjennomgått "svarene" på forhånd, så her var det kanskje kun tilstrekkelig å ha god hukommelse? På slutten av økta fikk disse to guttene utlevert bokstav- og billedkort, noe som kunne brukes som bokstavlotto, der bokstav skulle matche et bilde som startet med samme lyd, for eksempel hørte bokstaven G sammen med bildet av en gitar. De to guttene startet bokstav/bilde-koplingen. Den ene av guttene skrev navnet sitt først, og la bilder oppå som hørte til rett bokstav. Den andre koplet lett rett bokstav og bilde på alle kortene. Dette hadde de tydelig gjort før, for den bokstavidentifikasjonen de utførte, gikk fort og greit. Likevel kunne den ene ikke huske bokstavnavnet de arbeidet med den dagen: Ø. Det var det han svarte Dina da hun spurte.

Mat og musikk i 1.klasse

Klokka var blitt 09.50, og Dina sier: *"Nå kan dere pakke sammen og rydde. Nå har vi nådd det målet vi hadde for denne økta."* Med dette avslutter Dina sin opplæring i norsk, og Dagny overtar undervisningen. Elevene skal spise inne. De to guttene som sitter ved bordet, tar ikke helt imot beskjeden som blir gitt om opprydding, og videre at de skal ta opp maten. Den ene gutten roter med sekken, og den faller på gulvet. En av jentene ved bordet reiser seg opp, tar opp sekken og sier: *"Slik skal du henge opp sekken din."* Hun setter seg tilbake på egen

¹⁰ Disse lesebøkene finnes på nivå 1 -7.

plass og fortsetter å spise. Dagny fortsetter å lese i den boka Dag hadde startet med dagen før: ”Tom og Andersen på Bondegården”. Boka er på rim, og er etter min vurdering ikke helt lett å få tak i innholdet i. Men, Dagny stopper opp flere ganger og stiller kontrollspørsmål som elevene skal kunne svare på: Hvem eide bondegården? Hvem er Andersen? Hva er en brannete katt? o.s.v. Dagny går rundt elevene som sitter og spiser, hun viser fram bildene på hver side i boka. Når boka er ferdiglest, viser Dagny til alle bøkene 1.klasse har lest hittil i år, og sammen teller klassen høyt: 1,2,3,4.....i alt 39 bøker har de lest og hengt opp kopier av framsiden av. Klokket 10.20 ryddes matbokser og melkekartonger bort, først ”Sirkel-bordet”, så ”Rektangel-bordet”, videre ”Triangel-bordet” og til slutt ”Kvadrat-bordet”. Deretter går elevene ut i garderoben igjen. Dagny skal ha musikkundervisning med dem.

Dagny er ikke utdannet musikk lærer, men har noe musikkopplæring i sin førskolelærerutdanning. Musikkopplæringen denne dagen dreier seg om sang, bevegelser og rytmeinstrumenter. Først synger alle to sanger om ”Snøgubber” og ”Haren hopper”, begge med bevegelser. I musikkstunden sitter elevene i U-form ute i garderoben. Elevene sitter tett, og Dagny sitter på en stol i åpningen. Etter to sanger skal elevene dramatisere eventyret ”De tre bukkene Bruse” med rytmeinstrumenter: Zymbalene er den minste bukken, triangel er den mellomste, rytmepinner er den største bukken, og en tromme forestiller trollet. Instrumentene deles ut og elevene får beskjed om ikke å spille før ”dirigenten” (Dagny) har gitt tegn om det. Det er en vanskelig beskjed, og det klikker og klakker i instrumentene. Dirigenten gir tegn etter hvert som bukkene i eventyret nærmer seg brua og trollet. Deretter bruker elevene de samme instrumentene til en sang på samme tema. ”Hvem er det som tramper på min bru”, sier trollet med tromme. ”Det er jeg, den lille bukken Bruse”, svarer elevene som har symbalene o.s.v. Det var en komplisert oppgave å skulle synge (alle), samtidig å la være å spille på sitt instrument helt til du blir pekt på i rolle som bukk eller troll (utvalgte). Det spilles på instrumentene om hverandre, alternativt så spilles det og ikke synges. Ut fra min vurdering var dette en god koordinerings- og konsentrasjonsøvelse, men jeg observerte at dette var vanskelig for omtrent halvparten av elevene.

Etter ca en time, klokka 11.00, er musikkstunden ferdig. Dagny presenterer lekevalgene på flipovertavla. I dag skal elevene velge mellom to bordaktiviteter (tegning og plastelina), Duplo, Briomek, dukkestue, Koppekroken, spill på datarommet eller stillelesing. Elevene gjør sine valg, og går dit de har ”meldt seg på” aktivitetene. Assistenten overtar ansvaret for elevene, og Dagny går til pause. I dag får elevene vite at de skal leke fram mot 11.30, altså

ikke mer enn en halv time. Deretter skal det være ny skoletime: Dina skal ha norsk med halve klassen, og Dag skal ha matematikk med den andre delen av klassen. Disse aktivitetene fikk jeg ikke observert i dag, da jeg hadde avtale om en samtale og et intervju med rektor.

Intervju med rektor på skole D

Rektor på Skole D har vært tilsatt på skolen i 2 ½ år, og det er hennes eneste ledererfaring. Før det var hun lærer på en annen skole i kommunen. Det innebærer blant annet at rektor ikke har vært rektor under noen annen læreplan enn Kunnskapsløftet, den læreplanen som ble innført på det tidspunktet hun startet som rektor på denne skolen. Rektor har vært lærer under L97, så mitt første spørsmål til rektor dreide seg derfor om hva hun vurderte som den viktigste forskjellen mellom L97 og LK06? Rektor svarte at hun trodde det hadde vært *”mye mer prøving og feiling ved innføring av nåværende læreplan”*. Hun presiserer det til å innebære at det har vært mye mer opp til den enkelte skole å tolke hva som har vært viktig i arbeidet med den nye læreplanen. Hun oppfatter at dette henger sammen med at skoleeiere *”virker usikre”*, og de gir ikke skolene i kommunen direktiver om hva de skal vektlegge i arbeidet. Dermed oppstår det et fritt spillerom for rektorene. Hun gir meg et eksempel på hva hun mener med prøving og feiling og viser til at flere skoler var på studietur til Oslo og Bekkelaget skole for å få innføring i *målark og stegark* (Se blant annet Germeten & Gaarder, 2004), som denne skolen var blitt kjent for. *”I dag er det ingen som bruker målark eller stegark”*, forteller hun. De bruker helt andre virkemidler for kartlegging, og hun viser til konkret til LUS og Plan for leseopplæringen (fra 1.-10.trinn i alle fag)¹¹. Norsk og leseopplæringen er det viktigste satsningsområdet for skolen, forteller rektor. Videre satser skolen på matematikk, RLE og engelsk. Skolen har deltatt i Utdanningsdirektoratets matematikkprosjekt *”Telle en - telle to”*¹², som det foreligger sluttrapport fra. Fra inneværende år har kommunen selv tatt initiativ til prosjektet *”Matteløftet”*, går det fram fra deres hjemmeside. Rektor forteller at skolen har hatt godt driv i matematikkopplæringen etter at de ble med i Utdanningsdirektoratets prosjekt. Særlig hadde de nytte av å bli veiledet av en matematikkansvarlig ved Høgskolen i Tromsø. Rektor oppfatter at dette er en bedre form for opplæring og kompetanseheving enn å sende enkeltlærere på kurs. *”Dette har virkelig endret vår praksis”*, sier rektor, og hun forteller om

¹¹ Heftet er utarbeidet av Trine Hansen og Marianne Trettenes, RSK (Regionalt skoleeierkontor) for Vest Finnmark, 2008 (vedlegg...).

¹² Prosjektleder var Trond Einar Persen, trond.einar.persen@alta.kommune.no. Prosjektportefølje: Veiledet runde i 2007. Statlig støtte: 1 275 000 kroner til prosjektet i tre kommuner i Vest- Finnmark

et nytt initiativ skolen har tatt med hensyn til "Foreldrekurs i matematikk" for 1.- 4.klasse. Hun ser fram til at kommunen vil tilsette lokale ressurspersoner i dette nye matematikkprosjektet, slik at de kan fortsette det gode arbeidet de har gjort til nå på skolen. Disse ressurspersonene skal blant annet utvikle et kartleggingsverktøy for å avdekke elever som har matematikkvansker på barnetrinnet.

På spørsmål fra meg om hun som rektor har fått opplæring i noen tema i Kunnskapsløftet, svarer rektor nei: "*Ikke noe som har gjort inntrykk i hvert fall!*". Og hun går tilbake til det med tidligere frustrasjoner knyttet til innføringen av en ny læreplan. Hun sier: "*Alt dette med lokalt læreplanarbeid, formen på den. Skolene begynte å lete på egen hånd*". Derfor roser rektor det initiativet RSK-kontoret har tatt med hensyn til styrket leseopplæring. Det er "*et styringsmiddel som er utrolig bra*", uttrykker rektor. Det er bra med klare mål, med konkrete oppgaver i forhold til lesetrening, sier hun, og det "*at lesing er en del av alle fag.*" Skole D oppmerksommer altså først og fremst norsk og matematikk. Hva så med de praktiske - og estetiske fagene, spør jeg. Rektor sier at dessverre det er mye opp til lærerteamet som har en klasse. Det er stort sett klasselærere som underviser i de øvrige fagene, for eksempel, naturfag, musikk, kunst & håndverk og kroppsøving. Dette er de fagene rektor ser ikke er "*kommet på plass ennå*", som hun sier, "*..det har vi ikke helt fått til*". Det finnes heller ikke lærere på skolen som har for eksempel særlig utdanning i musikk. Dette er "*på vent*", avslutter rektor dette temaet.

Videre er jeg interessert i hvordan spesialundervisningen er organisert på skolen, og jeg spør rektor om dette. Hun svarte at "*det var et vanskelig spørsmål*", men hun sier at dette er et av skolens satsningsområder, og at det handler både om "*spesialundervisning, forsterket opplæring og tilpasset opplæring*". Rektor ønsker å se dette som en helhet. Hun viser til 1.klasse der jeg hadde vært og observert, og hun sier at lærerne i dette teamet har lagt vekt på "*inkluderende praksis, de kjenner elevene og har planlagt godt*", som rektor sier det, og hun understreker at ikke alle lærerteam har klart det så bra. Lærere er forskjellige, sier hun, og ikke alle lærere har samme holdninger til inkludering. De ulike trinnene har nokså ulik praksis på dette feltet, tror hun. Noen er mer inkluderende, mens andre lærere ønsker at "*visse elever skal ha sin opplæring utenfor klasserommet*". Hun sier at skolen for tiden kun har en elev som har et fullstendig eksklusivt skoletilbud fra 08.00-16.00, inkludert SFO, og det er fire personer (lærere/assistenter) som arbeider med denne eleven. "*Det er tilfeldig at det er slik i år*", sier hun og forteller at tidligere år har det vært langt flere elever som har hatt så stort

behov for oppfølging. Ut over denne ene eleven er det flere elever som har rett til 3-10 timer spesialundervisning hver uke, vurdert av kommunens PPT. Dette er i hovedsak elever med ”*dysleksi, lese- og skrivevansker og konsentrasjonsproblemer*”, sier rektor. Hun sier at de har fått god hjelp fra PPT til utredning, pedagogiske rapporter og til arbeid med ”*det timeplantekniske*”. Rektor forteller at fordi skolen er en ”åpen skole” som hun kaller det, er det viktig å ha god struktur på dagen, og da er det ikke nok å bare bruke assistenter i spesialundervisningen. Dessverre, sier rektor, så har ikke skolen nok faglige ressurser til spesialundervisning. De fleste av lærerne som har denne videreutdanningen er førskolelærere, og etter dagens kompetanseforskrifter, kan ikke disse arbeide med fagopplæring på mellomtrinnet.

Jeg ville vite mer om hvordan skolen arbeider med grunnleggende ferdigheter i IKT. Og spurte rektor om dette. Hun gjentok at hun hadde vært tilsatt som rektor på denne skolen kun 2 ½ år, og at hun i løpet av denne tiden hadde fått nytt datautstyr til skolen. Nettverket var nå operativt over hele skolen, og de aller fleste lærerne hadde begynt å bruke data. Hun hadde prioritert nye datamaskiner og utstyr på klasserommene, i tillegg til at skolen har et datarom. ”*Gi oss ett til to år , så vil vi ha god datakompetanse*”, sier rektor. På spørsmål fra meg om skolens læringsplattform, svarer rektor at skolen bruker Fronter som intranett. Alle lærerne har lærerkonto, og lærerteamene bruker dette nå i lærersamarbeidet og i planlegging. Men, det har tatt tid å opprette konto for hver enkelt elev. Det er en klar målsetting for rektor at alle opplysninger og planer, for eks elevvurderinger, skal legges inn i en digital elevmappe som skal være tilgjengelig for elevens foreldre/foresatte. Men dette er fortsatt ikke realitet på denne skolen.

Vår samtale kommer videre inn på endringer som har skjedd i fagene fra L97 til Kunnskapsløftet. Rektor eksemplifiserer dette ut fra kunstfagene. I disse fagene har det skjedd store endringer, sier hun, men dessverre får vi altfor få tilbud om etter- og videreutdanning i disse fagene. Som alle andre fag, ser rektor disse fagene er en oppgave for hvert lærerteam, ikke kun som den enkelte lærers ansvar. Derfor ser rektor at skriftliggjøring av praksiser er viktig å få til på skolen. ”*Skole og opplæring er ikke et privat anliggende*”, sier rektor ”*Vi må synliggjøre hvordan vi gjør ting her*”. Derfor må teamene i større grad skriftliggjøre det arbeidet de gjør på teamene. Rektor sier at Kunnskapsløftet har ført seg større grad av skriftliggjøring overfor ”*skoleeier, foresatte og virksomhetsledere*” (inkludert rektor), sier rektor. Jeg ber henne eksemplifisere dette arbeidet. Rektor forteller om den skriftlige

vurderingen av alle elevers måloppnåelse som skal til foreldre/foresatte 1-2 ganger hvert år. Her skal det også stå noe om *”sosial kompetanse og trivsel”*, sier rektor. Hun håper at det på dette området ikke kommer til å bli *”det samme kaos”* på området vurdering som den i oppstarten av Kunnskapsløftet ble på området lokalt læreplanarbeid. Rektor mener at barneskolene i kommunen *”ligger etter”* når det gjelder vurderingsarbeid. Sett i sammenheng med hvordan kommunens barneskoler har av resultater på nasjonale prøver i forhold til lesing¹³, synes rektor at det er merkelig at ikke skoleeier har tatt opp området vurdering mer i forhold til kompetanseheving. Det er blant annet derfor rektor hilser arbeidet med lesekartlegginger som LUS velkommen. Hun forteller at dette arbeidet er initiert i rektornettverket hun deltar i. Det var en annen rektor i kommunen som foreslo at alle skolene skulle bruke dette lesevurderingsverktøyet. *”Lærerne gjør en bra jobb der”*, fortalte rektor.

På spørsmål fra meg om det er andre områder i arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet rektor ønsker å si noe om, starter rektor med å fortelle om at det *”sitter mye historie i veggene på Skole D, og rektor sier at hun ”har ryddet i to og et halvt år”*. Jeg tolker henne slik at dette betyr både bokstavelig og i overført betydning. Hun sier at hun jobber hardt med *”å holde fokus”*, og hun ønsker at hun selv skal få *”tid og rom”* til dette i rektorjobben. Hun håper at ikke rektorrollen blir mer byråkratisk og administrativ. Det kommer stadig nye oppgaver i rektorrollen, sier hun. Og akkurat p.t. har denne kommunen hatt en omstrukturering i forvaltning og overført nye oppgaver til skolene og rektorene. Dette er oppgaver som den tidligere skoleadministrasjonen utførte.

For sine lærere ønsker rektor at de skal fremstå som *”profesjonelle yrkesutøvere”*. Hun synes de fleste lærere opptrer noe *”tilbaketrukket”*. Hun savner at de også *”engasjerer seg samfunnsmessig”* for eksempel om mobbing. *”Her er det slik”*, sier rektor, *”at alle stemmer høres, unntatt læreren. Er det slik at lærere har et forklaringsproblem når skolen blir kritisert?”*. Hun oppfatter at lærere burde gå mer ut i avisen og la sin røst høres, for eksempel i lokale skolepolitiske saker. Rektor ser læreren også som en medskaper av skolepolitikken. Jeg avsluttet intervjuet med rektor her, og jeg ser fram til neste møte med Skole D, som skal finne sted en måned senere.

¹³ Hun sier at ca 30 % av kommunens elever ligger på nivå 1, 40-50 % på nivå 2 og kun 10% på nivå 3.

Andre besøket på skole D og observasjoner i 1.klasse

Neste besøk på skolen fant sted tirsdag 16. februar 2010. Jeg ankom klokka 08.45, og elevene satt i samlingsstund da jeg kom inn. Jeg så at både elever og lærere kjenner meg igjen fra forrige gang, det ble ikke noe oppstuss da jeg tok fram blokka og begynte å skrive. Denne dagen hadde 1.klasse den samme "timeplanen" som første gang jeg besøkte klassen. Det registrerte jeg ut fra de aktivitetene lærer Dina hadde satt opp på oppslagstavlen på flipoveren. De hadde introdusert dagsplanen allerede da jeg ankom. Dina og assistenten hadde delt klassen i to etter samlingsstunden for å introdusere ord med dagens lyd: Æ-lyden og bokstaven Æ. I samlingsstunden var det 8 elever på hvert sted. I etterkant ble jeg fortalt at gruppen var delt mellom de som "strever med lyd og bokstaver ennå" og "de som kan lese eller snart kan lese", som Dina uttrykte det. Det første elevene skulle gjøre, var å foreslå ord med "Æ-lyd i seg". Disse skrev Dina opp på flipoveren etter hvert: "Ærfugl, knær, tær..." "hører dere t først i ordet i tær?", spør Dina. Noen elever nikker. "Kossen lyd er det først i knær?". Noen roper "k, k, k". Videre foreslår elevene "lærer, gevær, blåbær, fjær, bæ-bæ, pære og lypære. Lærer skriver med store bokstaver på tavla ute i garderoben. En elev sier "Erlend". Ja, svarer Dina: "Det ordet har æ-lyden i seg, men vi skriver den med E. Vet dere om flere ord som har æ-lyd i seg, men som vi skriver med E?", spør Dina. Hun får kjapt svar fra en av elevene "Jeg". [jæi]. Flere forslag kommer: "reke" [på Finnmarksdialekt: ræke], "terning" [tærning], "hjerter" [hjærte]., "esel" [på Finnmarksdialekt: æsel]. Dina forklarer her forskjellene mellom "skrivemåte, talemåte og dialektmåte", som hun uttrykte det.

Så er det slutt på delt samling, og de åtte elevene går inn til resten av klassen inne i klasserommet. Disse elevene har holdt på med samme aktiviteter, det ser vi ut fra hva som står på tavla. Innholdet var likt for begge grupper.

Dina leder an fellesaktivitetene i lesetreningen. Nå skal alle elevene lytte seg fram til ord hvor Æ er først i ordet som i ærfugl, ære og æ. Dina skriver. Så skal elevene finne fram til ord hvor Æ-lyden er inne i ordet: som i bær, tær, pære, knær og klær. Dina skriver. Og til slutt skal dere finne ord som slutter på Æ. Det var visst vanskeligere, men bæ-bæ, kommer relativt fort, men så er det stopp. Dina forklarer hvordan lyden Æ skal skrives: "Først en skråstrek opp fra linjen, så en rett strek ned til linjen og vannrett strek bort. Deretter vannrett strek på toppen, og til slutt vannrett strek på midten". Her var det mye å passe på. ", sier Dina. "Husk at bokstaven skal kvile på linja", presiserer hun. Så synger klassen: "En militær med sure tær...". Deretter skal elevene arbeide i arbeidsbøkene sine. Dina går igjennom oppgavene i

arbeidsboka, den samme som de brukte forrige gang jeg var der, og hun instruerer elevene i det arbeidet de skal gjøre: ”Først skrive oppå bokstaven Æ i boka, etterpå skrive bokstaven på egenhånd på linjene som er tegnet opp. Jeg setter meg ned mellom de to guttene der jeg satt sist, og fortsetter å skrive ned mine observasjoner. Både Dina og Dagny og assistenten går rundt og snakker med elevene og hjelper dem i gang. ”Det er på side 84”, sier Dina høyt: ”Åtte-fire om det noen som ikke finner rett side (...) Først skal dere skrive oppå, så frihånd, og deretter finne ord som rimer på hverandre”. Dina peker på bildene i boka og følger retningen mellom to bilder. Her skal elevene altså finne ut at fjær rimer på bær, fuglen skjære rimer på pære og en mann som skjærer rimer på lyspærer. Etter hvert blir elevene ferdige med oppgavene, og flere og flere får utdelt ekstraoppgaver. De to guttene som sitter på hver side av meg ser ut til å streve med oppgaven i boka, både med det motoriske å tegne bokstaver, men også å finne ordene som rimer på hverandre. Den ene gutten skriver og visker ut, prøver på nytt og visker ut. Dagny kommer bort og hjelper ham videre. Da alle endelig er ferdige med oppgaven, er klokka blitt 09.30, og de har holdt på med lyden og bokstaven Æ i en time.

De to guttene som ved siden av meg har ikke lært å lese ennå, det husker jeg fra forrige gang jeg observerte dem. En måned senere ser jeg at de har kommet er godt stykke videre på gjenkjenning av bokstaver og kopling av lyder og bilder. Den ene gutten øver på gjenkjennelse av bokstaver på et Brett slik, ved å peke på å si lyden:

S	O	A	I	L	M
R	Å	B	E	G	H
K	P	N	R	J	O
T	U	V	C	W	X
Y	D	Z	Æ	Ø	Q
F					

Nå klarte han å identifisere 19 bokstaver av de 24 som elevene hadde blir introdusert for fram til nå. Etterpå fikk den samme gutten prøve å kople bilder med ord skrevet på kort: I-S skal koples med bilde av en is[krem], og videre S-A-G, S-O-L, D-O. Dette gikk bra. K-U? Gutten svarer ”ugle”. ”Ja, den siste lyden er den første lyden ugle”, sier Dina, ”Men, prøv denne”. Hun peker på M-U-S? Ugle, svarer gutten igjen. Slik jeg tolker denne situasjonen, har denne gutten automatisert koplingen av hver bokstav med et bilde. Bokstaven U ”hørte sammen med

”bildet av ugle, slik koplingen er på et annet spill han har arbeidet med før. Så sterk er denne koplingen blitt, at alle ord med U i seg blir til ordet ”ugle”. Med ordbilde-metoden, som ble prøvd ut i klassen, blir slike koplinger ofte til hinder for å lese ord mer analytisk.

Klokka er 09.50, og det er tid for en sang (i dag ”Bæ, bæ lille lam”, så klart), og videre spør Dina: ”Er det noen som har lært noe i denne økta?”. Mange hender i været, og ei jente får svare: ”Ja, jeg har lært en ny lyd: Æ”. Dina nikker og bekrefter. Så synger de alfabetsangen, og etter det er det rydding, ”vask av labban”, og så en ”viktig beskjed:”1.klasse skal få besøk av en nærliggende barnehage”, forteller Dagny. Dagny visste ikke helt når de skulle komme, men det skulle være en gang etter mat. Det deles ut skolemelk, alle sitter på plassene sine og de vil gjerne fortelle om at de kjenner noen som skal begynne på skolen til høsten. Under dette måltidet leser ikke Dagny høyt for elevene, slik hun gjorde forrige gang, men samtaler med dem om besøket av barnehagen: Noen kjenner noen som skal begynne på skolen, andre har søsken i andre barnehager, og andre igjen husker tilbake til sin egen barnehagetid. Slik går tiden og måltidet.

Klokka 10.15 samles alle 16 elevene ute i garderoben for en kort musikktime. Igjen er det Dagny som leder denne timen. ”Nå må vi røre oss litt før vi starter å arbeide igjen”, sier Dagny. ”Da tar vi lille Petter sprellemann”. Elever og lærer synger sangen igjennom en gang. Så vil Dagny at alle skal ut på gulvet og gjøre bevegelsene som hører til sangen: ”Sprelle-Petter”. Vi kan tøyse, vi kan tulle, vi kan rime rett og slett. Vi kan leke lett med ord, ja for det er ganske lett”. Først skulle elevene ”kryssklappe”, som Dagny sa, og det betydde først klapp i hendene og så klapp med kryssede armer på overarmen. Alle visste med en gang hva dette var for en bevegelse. Etterpå skulle de rime, slik som det handlet om i sangen. ”Hva rimer på HAKE?”. ”Det er KAKE”. Hva rimer på brus? Svarene kom, og elevene måtte velge mellom ordene hus, mus eller juice. Det ble mus som elevene ville bruke i sangen, og videre rimet de: Tralle rimer på falle, snøen rimer på bøen, og sopp rimer på topp. Så skulle elevene bare lytte til musikken som Dagny spilte på CD, og så sang de sangen en gang til. ”Denne sangen må vi øve på flere ganger før festen”, sa Dagny, og det så ut til at alle elevene visste hva slags fest det var, for ingen spurte om noe. Festen må ha vært samtaleemne tidligere.

Klokka 10.30 begynner elevene med lekevalg. Det vil si lek i utvalgte aktiviteter (se forklaring fra forrige besøk). Omtrent samtidig kom 5-åringene fra en nabobarnehage på besøk. Elevene fordeler seg på ulike lekeaktiviteter: Fire jenter jobber med Briomec. En gutt

setter seg ved datamaskinen og arbeider med Cappelens ABC på nettet. Han leser, teller stavelser, rimer og finner riktig ord til bilde. Det går fort unna med ham, og litt senere treffer jeg på ham i en annen lekesituasjon sammen med to gutter og en jente som bygger tårn og leker med Duplo-klosser og biler. To andre jenter leser i lesebøkene Cappelens "Sim Sala Bim". Slik fordeler elevene seg på ulike aktiviteter i de rommene de har til rådighet: Klasserom, to grupperom, stillerom, lekerom og garderobe. De fortsetter med sine valgte aktiviteter frem til 11.25. Svært få skifter lekeaktivitet i løpet av denne timen, det er god konsentrasjon rundt leken også, ut fra det jeg observerer. Så går lærerne rundt og sier at nå er det tid for "å vaske seg, drikke vann og gå på WC". Så skal elevene jobbe med stasjonsundervisning, får de vite.

Klokka 11.30 er elevene delt opp i fire grupper i stasjonsundervisning. Elevene blir delt opp i grupper ut fra nivå i lesing, ble jeg fortalt av Dagny. Det betydde at elevgruppene varierte i størrelse fra 2-7, og det er fire grupper. Det er en lærer/assistent på hver gruppe.

Lærer Dag, som er faglærer i matematikk, har nå kommet på plass, og han har ansvar for en aktivitet, stasjon 1, som jeg oppfatter handler om faget matematikk og sannsynlighetsberegning og matematikkoppgaver. Assistenten har ansvar for stasjon 2 som handler om å arbeide med regnefortellinger. Lærer Dagny har ansvar for stasjon 3 ute i garderoben, og det handler om begrepsopplæring og tankekart. Lærer Dina har ansvar for stasjon 4, som har som målsetting å kartlegge elevenes leseferdigheter og få dem til å øve på høytlesing og stillelesing. Stasjonsundervisning er slik undervisning hvor lærerne/assistenten sitter fast ved én aktivitet, og elevene roterer fra aktivitet til aktivitet, fra en stasjon til den neste, og de får dermed muligheter til å prøve fire ulike aktiviteter i løpet av en og en halv time. Det er felles skifte, en bjelle som ringer, hvert 20. minutt.

Først fulgte jeg Dagnys gruppe i første etappe. Gruppen teller fem elever, og dette er gruppen med "gode lesere", sier Dagny til meg. Tankekartet skulle dreie seg om "Å KONSENTRERE SEG". Dagny har tegnet opp noen bokser på flippoveren, og det er disse elevene skal fylle ut. "Nå må dere tenke,", sier Dagny. "Skru hodan på!". Først skulle elevene komme med forslag om når det var viktig å konsentrere seg. Slik så det ut:

Å KONSENTRERE SEG

Når vi jobber i timene Når vi har samlingsstund	Når vi øver Når vi lærer noe	Når vi får beskjeder Når vi hører triangellyden og skal rydde
--	---------------------------------	--

Så skulle elevene finne fram til hva de oppfatter det vil si å konsentrere seg. De kom med forslag slik:

Å følge med	Ikke forstyrre Være stille	Gjøre det de har fått beskjed om
-------------	-------------------------------	----------------------------------

Til sist skulle elevene finne fram til hva de voksne bruker å si at elevene skal gjøre når de skal konsentrere seg. Dette ble resultatet:

Lytte Høre etter Tenke Se	Ikke bråke Stå ved pulten Sitte ned og lese	Snakke lavt Legge ting i rett skuff Ikke sortere brikker feil
------------------------------------	---	---

Jeg vurderte denne samlingen som en avansert filosofisk samtale, og jeg snakket med Dagny om det etterpå. Hun fortalte meg at for det første var ikke dette første gangen disse elevene hadde jobbet med tankekart, ergo har de lært framgangsmåten og hvordan de skal diskutere og reflektere over begreper. For det andre er det kun denne gruppa som kan gis oppgaver på dette nivået, og som evner å jobbe med et så abstrakt begrep som ”å konsentrere seg”. Dagny ga meg eksempel på en annen gruppe som hadde vært på hennes stasjon tidligere og som hadde arbeidet med det konkrete ”rom i et hus” som tankekart. Med så ulike oppgaver synliggjøres tydelig forskjellene i begrepsforståelse og abstraksjonsnivå til elever i 1.klasse.

Neste stasjon jeg observerte var matematikkopplæring hos lærer Dag. Han var sammen med en gruppe bestående av to jenter og to gutter inne på et grupperom. Først starter elevene med å sitte rundt et bord, der Dag bruker ispinner som han legger på bordet slik: I I I I (5), og han spør: ”Hvor mange er dette?” En elev får svare ”fem”, og så tar Dag bort to ispinner, hva får

vi da, spør Dag, og han gjør det han sier - samtidig. En elev roper ut: "Tre". "Ja det var riktig", sier Dag. "Hvordan visste du det? Visste du det? Telte du dem? Eller så du det?" Spør Dag. "Jeg visste det", svarte den ene gutten. Slik holder de på med ispinner opp til mengden 10 og øvelsen på minus. "Tar bort, det skrives som en vannrett strek i boka", forteller Dag. Så tar han fram en stor linjal (jeg ser at den er på en meter), og sier at nå skal de bruke denne til å måle med. Hvor mange sånne lengder er det fra vinduet til døra i dette rommet, vil Dag vite. Han får forslag: $12 - 37 - 4 - 200$. Svarene sier oss noe om ulike forståelser av lengde og proporsjoner. Svaret var at "4 var det nærmeste tallet", som Dag sa det. Så skal de gjette målene på den andre veggens lengde etter sannsynlighetsberegning. (Til opplysning er dette et nesten tilnærmet kvadratisk rom). Forslagene kommer: $5 - 4 - 7 - 5$. Også denne gangen var svaret 4 det nærmeste (veggen var 3,10 m). Etter på skulle de måle hverandre og gjette hvem som var kortest og lengst. Da hadde de fått litt mer kunnskaper om måling, var nærmere i sine gjetninger og tilkjennega større sannsynlighet for rett svar.

Neste stasjonsgruppe som ble observert, var gruppen som assistenten hadde ansvar for, og denne gruppen arbeidet med regnefortellinger (vedlegg 3). Klokka var nå 12.25, det var langt på dag, og det var lett for meg å observere at elevene var trøtte. Noen gjespet, andre strakk seg, og alle virket mer ukonsentrert ved stasjonsbytte. I den gruppa jeg nå skulle observere, var det kun to gutter. Det var disse to som var klassifisert som "ikke lært å lese ennå", ble jeg fortalt. I tillegg skulle de regne og skrive inn nabotall (vedlegg 4). Dette handler om tallrekka, og om å finne det tallet som er "nabotall", det tallet som kommer foran eller etter (for eksempel) 4. "Ja, det er 3 som kommer før 4", sier assistenten og peker. Hun gir dem et par eksempler til, og så skal de gjøre oppgavene på egenhånd på arket. Den ene gutten klarer de fleste av oppgavene med litt hjelp, den andre gutten går løs på oppgavene, men blander både tall og rekkefølge, og han blander tall og bokstaver: 2-tallet blir til S, 5-tallet blir til S, 8-tallet blir til bokstaven P, deretter en B. Her får jeg altså observert hvor vanskelig en slik oppgave kan være for elever med svak skrivemotorikk. Alle tall skal inn i et liten rute på arket.

Siste stasjon jeg observerte, var lærer Dina med fem elever som øvde på lesing. De leser i samme bok: "Hvor er frøken Solen". Dina peker på forsiden og stiller spørsmål til den. Hun blar opp på tittelsiden, sier "tittelside" og stiller spørsmål til den. Dina leser historien, og elevene lytter. Ordet "vikarlærer" forekommer i teksten inne i boka. "Hva er det?", spør Dina. Denne boka er en del av en serie bøker fra Cappelen Forlag som har ulike fargekoder på

vanskelighetsgrad. Den boka Dina leser fra, er en "Blå 6", det vil si "mellomvanskelig", forklarer Dina, og denne var lekse i lesing fra forrige uke. Så introduserer Dina en ny bok for elevene (nr. 7), og denne skal være leselekse til neste gang. Først snakker de om boka ut fra forsiden. Så snakker elevene og forteller om bildene i boka, uten å se teksten. Så leser de høyt for hverandre, og stopper opp og sjekker hvilke begreper og ord som er nye i teksten: koteletter – pølser – potetgull - rakett. Den ene jenta sier: "Æ fikk lyst til å lese den nå". Så leser elevene teksten etter tur, og jeg observerer at to gutter leser helt flytende, og de tre øvrige, alle jenter, leser sammenhengende og godt. Stasjonsarbeidet avsluttes og alle i gruppa fikk de nye lesebøkene med seg hjem. Dina forteller meg etterpå at dette var gruppen med elever som var "gode lesere". Disse fikk mulighetene til å være sammen og øve på de læringsutfordringene de kunne få. For øvrig var dette samme gruppe som Dagny hadde arbeidet sammen med omkring tankekartet om begrepet konsentrasjon. Det synliggjorde hvor store forskjeller i kunnskapsnivå det er innen en og samme klasse.

Skoledagen blir avsluttet med at alle møtes i klasserommet, pakker sekkene sine og står ved pulten. Lenkesangen "Når Dina lille skal på pølsegilde, da skal Dagny-lille være med....osv.", avslutter dagen. Etter min vurdering hadde dette vært en innholdsrik dag for 1.klasse.

Intervju med de tre lærerne i 1.klasse

De tre lærerne i klassen ble intervjuet sammen i gruppe, og de presenterte seg litt nærmere for meg:

Dagny har førskolelærerutdanning fra 1978 som grunnutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har tidligere arbeidet i barnehage, og hun har vært klasselærer for førsteklassene fra år 2000. I tillegg har hun arbeidet med spesialundervisning på barnetrinnet. Hun er kontaktlærer for 1.klasse.

Dina er utdannet allmennlærer fra 1985, hun har videreutdanning både i spesialpedagogikk, i 5-10- årspedagogikk, norsk og leseveiledning. Hun har arbeidet på denne skolen siden 1999. Hun forteller at hun er lærer i 1.klasse over i 2.klasse ("fra jul til jul", som hun sa) som ekstra ressurs og for å støtte opp om den første leseopplæringen.

Dag er cand.mag med blant annet religionshistorie som fag. Han ble utdannet i 1999, og har lang praksis fra videregående skole og voksenopplæring, og har arbeidet på skolen fra 2007. Dag er faglærer i 1.klasse i matematikk og gym.

Intervjuet med lærerne fant sted rett etter at elevene hadde gått hjem. Samme dag som mitt andre besøk på skole D. Vi snakket først litt om dagen jeg hadde observert, og jeg sa at den var veldig likt bygget opp innholdsmessig, sammenlignet med den forrige gangen jeg hadde vært inne i klassen. Jeg fikk da vite at tirsdager og torsdager har tilnærmet lik dagsrytme, mens mandag, onsdag og fredag har en annen rytme. Blant annet er elevene ute og leker en økt på disse tre dagene.

Det andre temaet jeg ville vite noe om var hva lærerne oppfattet som forskjellen på L97 og læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dina svarer dette: "I L97 var det hovedmomenter i fagene. I Kunnskapsløftet må vi selv jobbe fram målene, for eksempel hva elevene skal lære noe om i norsk. Det er klarere hva elevene skal lære". Dagny sier dette: "Det er mye mer overlatt til oss selv". Dag sier dette: "Det er kompetansemålene som styrer. Mer faglig trøkk". Dagny er mer enn de to andre lærerne bekymret for hva elevene vil komme til å tape på at det er mindre temaorganisert undervisning. Tidligere var dette en måte som gjorde at elevene fikk godt tak på helheten i et innholdstema, forteller Dagny. "Nå blir det mye "lese og skrive", og vi har mange elever som fortsatt sliter med oppfatning av enkle begreper", sier hun. De diskuterer seg i mellom hva som er fordeler og ulemper med det nye innholdet i 1.klasse, for alle tre har en følelse av at det er der de praktiske endringene er størst: Fra å skulle "bli kjent med bokstavene" som det sto i L97, til det å skulle lære å lese i 1.klasse, slik det står i Kunnskapsløftet. Alle tre sier de er opptatt av tidlig innsats for elever, i begge betydninger av uttrykket: 1) Tidlig i alder og 2) tidlig i prosessen og så fort et problem blir oppdaget. Derfor har de samarbeidet om den pedagogiske rapporten om de to guttene i klassen som skolen har satt inn ekstra innsats overfor, men som nå er oversendt kommunens PPT. Rapporten ble sendt før jul, men skolen har ennå ikke hørt fra PPT, og vet ikke når de eventuelt får besøk derfra¹⁴. I mellomtiden "gjør de så godt de kan", som Dina sa, og de er alle tre oppmerksomme og yter ekstra innsats i forhold til disse to guttenes begrepsforståelse og bokstavtrening. Dagny forteller videre at begge guttene har gått flere år i barnehage tidligere,

¹⁴ Det hadde gått både "vinter og vår" (omtrent et halvt år) fra de sendte henvisningen til PPT. Jeg vet ikke om dette er vanlig ventetid, eller om det var ekstraordinære forhold som gjorde ventetiden så lang. Siden denne problemstillingen ligger utenfor prosjektets forskningsspørsmål, følger vi ikke dette problemet videre, men ønsker likevel å presentere det, sett fra skolens side.

og her må ”barnehagen ha lukka øyan”, sier Dagny. Det var ikke overført noe informasjon om disse guttenes vansker til skolen de nå går på. Dagny nevner eksempler på hvordan de to hadde strevd på hennes stasjon, der de skulle navngi rom i et hus, med referanse til huset de selv bodde i. Jeg blir også fortalt om assistentens funksjon i klassen. På denne skolen har det også tidligere vært vanlig å styrke 1.klassen med en assistent for å hjelpe elever som ikke er så selvstendige med praktiske saker som av- og påkledning, holde orden i sekken sin o. lign. Det finnes flere enn disse to guttene i klassen som lærerne vil klassifisere som elever med ”konsentrasjonsvansker”.

Samtalen går videre uten at jeg trenger å stille nye spørsmål. Det er fortsatt fordeler og ulemper med læreplanen Kunnskapsløftet som blir diskutert. Dagny mener at innholdet i opplæringen er mer ”oppdelt”, og at fokuset på leseopplæring er mye mer eksplisitt metodisk enn det å jobbe med temaorganisert innhold. Noen ganger når Dagny arbeider med et tema sammen med elevene, som for eksempel temaet ”Vinter”, føler hun hele tiden at hun ”stjeler tid fra barnas læring”, som hun sier. En god støtte for begrepsutviklingen er derfor å arbeide med tankekart, mener Dagny (jfr. observasjonene). Der kan elevene, ut fra ulike forhåndskunnskaper, arbeide med begreper – konkrete og abstrakte. Dagny gjentar at hun oppfatter at ”den nye 1.klassen er mer oppstykket i innhold. Det er noe de går glipp av”, sier hun. Dina og Dag kan være enige i dette, og peker på at kravene nå også blir satt av instanser utenfor klassen, som Dina sier: ”Det er mer fokus på leseutvikling og resultat nå”. Dette fører til mer fokus på leseopplæring på foreldremøter og kontaktmøter som de skal ha nå i vår. Lærerne sier de må gi foreldre mer veiledning i hvordan de skal arbeide med dette hjemme og hvordan foreldrene må lese for sine barn.

Etter innføring i Kunnskapsløftet, forteller lærerne, er det mest fokus på basisfagene: norsk, matematikk og engelsk og på grunnleggende ferdigheter. ”Det at de skal lese i alle fag”, for eksempel, sier Dina. Her på skolen er det utarbeidet lokale læreplaner i disse tre basisfagene og ”i tillegg lokal gymplan”, presiserer Dag. Den har han vært med på å utvikle. Elevene i 1. klasse har engelsk på onsdager (timeplanen er vedlegg 5, og ukeplanen for uke 50 er vedlegg 6). Da arbeider de nivåinndelt. Dette med nivådifferentierte grupper er noe alle tre lærerne er enige om å prøve ut. Det er hovedprinsippet i oppdeling av elevene i stasjonsvirksomheten. De oppfatter at elevene får bedre sjanser til å få tilpasset opplæring i de gruppene de er oppdelt i. I gruppene arbeidet de med ulike fag ut fra differensiert nivå. Som tidligere beskrevet, det er to gutter i denne klassen som de hadde styrket opplæringen i forhold til..

Disse danner en gruppe med kun to når klassen arbeider med stasjonsvirksomhet. Men, det er også andre utfordringer for elevene i denne lille 1.klassen som bare teller 16 i antall. Det er elever med både russisk, somalisk og irakisk bakgrunn i klassen. Dina forteller at de må jobbe spesielt med det norske språket med disse elevene. De trener mer på presisering av begreper (for eksempel: ”ikke ben, ikke tåa, ikke tær, men en fot”), med personlige pronomen som forskjellene på min - mitt, sin - hans og preposisjoner (for eksempel forskjellene mellom ”på håret” og ”i håret”).

Lærerne forteller mer om hvordan de har muligheter til å differensiere gjennom de læreverkene de bruker, blant annet gjennom Cappelens leseverk. Der er det lesebøker på tre nivå, og flere bøker med ulike tema innenfor hvert nivå. Når det gjelder innføring av nye lyder/bokstaver, gjøres dette i samme tempo for alle, selv om det ofte foregår i delt klasse. Lærerne ønsker at elevene skal innarbeide gode arbeidsvaner, trene seg opp til å lese stille og arbeide konsentrert, selv om det er noe bakgrunnsstøy og det er flere som arbeider sammen i samme rom. Det er gjennom slike aktiviteter de observerer elevenes forskjellighet og videre diskuterer hvilke tiltak som må settes inn. Og som vist gjennom mine observasjoner: Det er mye fokus på leseferdigheter i denne klassen. Dina er opptatt av ”forholdet mellom leseferdigheter, tekstnivå og elevenes muligheter til å oppnå andre faglige mål i læreplanen”, som hun sier, og hun understreker dermed betydningen av den grunnleggende ferdigheten: lesing.

Disse tre lærerne forteller at de har fått lite opplæring i temaer knyttet til Kunnskapsløftet. Det de har fått tilbud om av etterutdanning, er gitt av RSK, der det regionale skoleeierkontoret hadde hyret inn forelesere ”sørfra”, blant annet fra Høgskolen i Oslo, husker Dina. Dina nevner også ”Gerd Fredheim-kurs”¹⁵ og kurs i læringsstrategier. Alle tre lærerne i 1.klasse understreker betydningen av å få til en ”god skolestart og begynneropplæring”, ”å vektlegge lesing og skriving” og ”sosial kompetanse”. Lærerne ønsker å sette inn tiltak mot lærevansker tidlig. ”Det er noe som er viktigere enn andre ting”, sier Dagny, ”Det er noen tog som går forbi i 1.klasse som det er viktig å få med seg.”, og hun legger til: ”Så får vi heller gjøre som vi alltid har gjort på andre områder”. Lærerne avslutter diskusjonen med å

¹⁵ Gerd Fredheim er pedagog og reiser rundt i Norge og holder kurs og foredrag om leseopplæring og læringsstrategier. ”Lese for å lære” heter hennes lesekurs. Hun samarbeider med Marianne Trettenes og RSK-Vest i Finnmark

vurdere tid som betydningsfullt for barns læring: *”Vi skulle brukt mer tid til å dvele”*, sier Dina. *”Ja, og å ha filosofiske samtaler med elevene”*, avslutter Dagny.

Feltarbeid på skole E

Første besøk på skole E og intervju med rektor

Første besøk på skole E var i februar 2010. En kald vinterdag hadde jeg avtalt med rektor at jeg skulle få intervju henne og møte de to lærerne som var i den 5.klassen jeg senere skulle observere i. Skole E ligger også i kommune B i Vestfylket. Skolen er bygget på 1960- tallet i en to etasjers, lav murbygning som akkurat er blitt renovert og pusset opp. Skolen framstår som stor og romslig til 170 elever og ca 20 lærere, men rektor forteller meg at det er trangt om plassen, så tidligere gangareal brukes nå til lek og samlingsstunder. Skolen har beliggenhet i et boligfelt som ligger midt mellom to store arbeidsplasser i kommunen, arbeidsplasser som krever godt utdannede fagpersoner i ulike yrker. Rektor oppfatter at dette kan merkes på foreldrene og barna som sogner til skolen. Rektor sier: *”Vi har foreldre som er engasjert i skolen, som stiller krav og som vil ha tilbakemeldinger på hva barna har lært.”* Hun oppfatter at foreldrene følger opp elevene hjemme med høytlesing og andre saker som skolen forteller til foreldrene at de legger vekt på. Skolen har få elever som har et annet morsmål enn norsk. *”Vi har noen russiske foreldre her, en mor fra Finland og en mor fra Latvia”*, sier rektor, og hun svarer samtidig på mitt spørsmål om samisk språkopplæring: *”Det er ingen elever som får opplæring i samisk på denne skolen”*.

Rektor forteller at hun har vært rektor siden høsten 2008, tidligere var hun lærer på samme skole. Som rektor har hun derfor kun arbeidet med læreplanen Kunnskapsløftet, men som lærer har hun arbeidet med flere læreplaner, også L97. Rektors fokus i forhold til Kunnskapsløftet har endret seg over tid, forteller hun. Akkurat nå har skolen fokus på matematikkopplæringen og det å utdanne egne matematikklærere som matematikkveiledere på skolen. Det er RSK-kontoret i Finnmark som har tatt initiativ til dette prosjektet, og kommunen har støttet opp. Innretningen er en innføring av faglærere i matematikk: En lærer for begynnertrinnene, en lærer for 3 og 4.klasse og en lærer for 5.-7.klasse. Den læreren som jeg videre skal intervju og som jeg skal observere i klassen, er den læreren som nå

videreutdanner seg for 5.-7.klasse. Denne videreutdanningen tar ca et år og startet i januar 2009. For øvrig er skolen opptatt av alle *”basisfagene og grunnleggende ferdigheter”*, sier rektor: Norsk, engelsk og matematikk. Skolen har hatt gode resultater på nasjonale prøver de siste årene. Når skolen nå setter spesielt søkelys på matematikk, er det som en fortsettelse av det arbeidet de tidligere har gjort i norskfaget, der de har hatt lærere med videreutdanning for begynneropplæring i norsk. Videre satser vi på styrket leseopplæring, og *”mat og helse”*, tilføyer hun.. Rektor forteller videre at de sliter med å få kompetente lærere i blant annet naturfag og musikk, men hun sier at skolen har iverksatt tiltak på eget initiativ for å etter- og videreutdanne egne lærere. I musikkfaget, som hun eksemplifiserer, henter de kompetanse *”litt her og der”*, som rektor sier. Det hender at 6.klasse og 7.klasse slår sammen ressurser, og organiserer timer med fordypning i musikk over en periode, som da de satte opp musikalen Grease og Ole Brumm som teater. Hun forteller også om et samarbeid med andre fag/næringsmiljøer i kommunen, blant annet om fagene naturfag, engelsk og kunsthøgskolen med vekt på dans. I tillegg tar en lærer videreutdanning i musikk på en høgskole sørpå. Alt i alt er lærerkompetansen på skolen tilfredsstillende, sier rektor: *”Vi har gode og stabile lærere, selv om kjønnsbalansen ikke er helt god.” Men skolen har en mannlig lærer på alle trinn, unntatt 12. klasse*”, sier hun. Skolen har også musikkterapeut og assistenter som er tilsatt for å ta seg av elever med spesielle behov for assistanse. Det er ca 10 av 170 elever som i dag har rett til spesialundervisning, og av disse er det 5 elever med stort behov for ekstra tilrettelagt dag., Av disse fem igjen er to elever som for det meste får med trening i dagliglivets ferdigheter som sosial kompetanse, måltider, av og påkledning, trening med hest, svømming m.m. *”Noen elever er mer ute av klassen enn andre spesialundervisningselever”*, sier rektor, og forteller at organisering av spesialundervisning foregår etter ulike modeller, *”både innenfor og utenfor klasserommet”*. Rektor forteller at lærerne på skolen har ulike holdninger til spesialundervisning, og det er ofte det som gjenspeiler de ulike løsningsmodellene. *”Noen er konsekvente og mener at elever ikke skal ut av klasserommet”*, sier rektor, *”mens andre lærere mener at de bare skal ut”*.

I tillegg fokuserer skolen på en del tema på tvers av fag som *”foreldre og rus”* og *”overgrep mot barn”* som rektor gir eksempler på. Dette har også vært kurs gitt i regi av RSK, og ulike interesseorganisasjoner. Slik får rektor og lærere informasjon om ting som angår elevene, men som ikke direkte er knyttet til fag.

I intervjuet spør jeg om hva rektor oppfatter som den viktigste forskjellen mellom tidligere læreplan L97 og Kunnskapsløftet. Rektor svarer: *"Den er mye mer målretta med målformuleringene og det at det skal foregå evalueringer sammen med elevene"*. Rektor mener at dette er en stor kontrast til slik L97 var bygget opp med vekt på innhold i faget og det læreren skulle undervise i. Dette og det at det "ikke er så mye temaundervisning som før", svarer rektor. Rektor forteller hvordan skolen her har angrepet Kunnskapsløftet, og hvordan de arbeider med såkalte "periodeplaner" som strekker seg over 6 uker. Det vil si at timeplanen for elevene kan endres for hver 6.uke. Periodeplanene er utviklet på hvert trinn og har fokus på elevenes læringsmål for perioden. Det utvikles mål innenfor hvert fag. På spørsmål fra meg om hvordan de er blitt kjent med nye læreverk og læremidler, forteller rektor at skolen bestilte prøveeksemplar av ulike læreverk for å vurdere disse lokalt. Så ble det opp til faglærerne i faget å bestemme seg for hvilket læreverk de skulle bruke på skolen. *"Dette ble utført veldig seriøst," sier rektor "med et eget vurderingsskjema med kriterier for hva som er en god lærebok, layout og lignende"*. Dette gjorde de i alle basisfagene, pluss naturfag og mat og helse. *"Vi har god kompetanse i mat og helse"*, tillegger rektor. Skolen har også satt fokus på *"Læringsstrategier og lesestrategier i alle fag"*, forteller rektor. Lærerne er flinke til å følge opp dette arbeidet, sier hun og forteller videre om "Gerd Fredheim sine lesekurs" som de har avholdt her på skolen. Det innebærer at lærerne på skolen systematisk jobber med faktatekster, leser skjønnlitteratur og studerer og forteller om bilder for å oppøve grunnleggende ferdigheter i lesing i alle fag og på alle trinn. Lærerne arbeider også med begrepsbruk gjennom tankekart, for eksempel i engelsk, avslutter hun dette temaet.

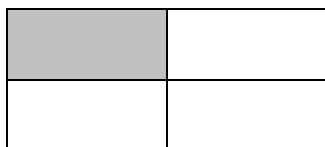
Rektor oppfatter at hun selv har fått lite informasjon om Kunnskapsløftet som rektor. Hun har vært på to *"ledersamlinger om lokale læreplaner"* i regi av RSK-kontoret for Vest-Finnmark, og hun har lært seg læreplanen *"stykkevis og delt"*, som hun sier. Skoleeier på fylkesnivå har hatt det hun omtaler som *"en inspirerende konferanse"*, og der ble det opprettet et regionalt nettverk blant rektorene som samles for å diskutere tematiske sider ved læreplanen. Nettverkene har møter ca en gang hver måned. Akkurat nå er rektorene opptatt av LUS (se tidligere fotnote), da kommunen her har bestemt at alle elever skal gjennom lesetesten LUS. *"Vi er et hestehode foran mange andre kommuner"*, avslutter rektor dette intervjuet.

Andre besøk på skole E og observasjoner i matematikkundervisningen

En onsdag i april 2010 fikk jeg avtale om besøk på skole E for å observere hvordan matematikkopplæringen foregikk etter innføring av Kunnskapsløftet. Gjennom rektor, som jeg hadde intervjuet ved mitt første besøk på skolen, hadde jeg fått avtale om å ”fotfølge” lærer Elise, som er lærer i matematikk i 4.klasse og 5.klasse. Elise på skole E, som jeg velger å kalle henne, er utdannet allmennlærer, og hun har spesiell interesse for matematikkopplæring, uten å ha videreutdanning i matematikk. Derfor er hun en av de lærerne på skole E som arbeider med kommunens prosjekt ”Bedre matematikk”, og som gjennom det også har vært med på å vurdere hvilke matematikkverk skolen skal bruke i opplæringen. Selv liker Elise best læreverket MULTI av Bjørnar Alseth m.fl. Det er det læreverket som 4.klasse bruker, og de har brukt det samme verket fra 1.klasse. Den 5.klassen Elise også er matematikklærer i, bruker læreverket ABAKUS av Bjørn Ousland. Elise forteller at hun ikke ville ha valgt det læreverket om hun fikk bestemme selv, men klassen brukte det før hun kom inn som faglærer i fjor i 4.klasse. Elise skryter mye av læreverket MULTI.

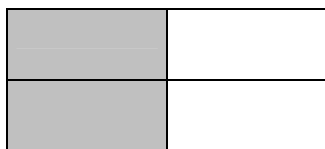
Da jeg ankom skolen, ble jeg fulgt rett inn i 4.klasse. Klasserommet var relativt tradisjonelt møblert og utstyrt, med tavle og rekker av pulter der elevene satt en og en med ansiktet vendt mot tavla. Der sto Elise og gjennomgikk dagsplanen for elevene. Den var slik: Først 75 minutter matematikk, og deretter kort 15 minutters pause. Deretter 75 minutter med norsk og en litt lengre pause med spising. Dagen ble avsluttet med 45 minutter NaSaMi, som de kalte det: Naturfag, samfunnsfag og miljølære. Jeg teller 23 elever i klassen, og senere forteller Elise at dette er alle elevene i klassen. Ingen er fraværende den dagen. Klassen har en assistent, Eva, med seg i de fleste av timene, for å følge opplæringen til et par elever i klassen som trenger ekstra oppfølging. Jeg blir også fortalt av Elise at alle klassene på skolen, unntatt 1.klasse, bruker samme dagsrytme og struktur på dagen. Det betyr at elevene i 5.klasse møter andre elever ute i skolegården når de selv har pauser ute, og slik kan også systemet med ”inspeksjon” ute fungere. Elevene i 1.klasse derimot, har egne lærere som følger dem alle timene. Dermed har de muligheten til å være mer fleksible i sin dagsrytme. Det innebærer, forteller Elise, at 1.klasse ofte har lengre økter ute, dersom været tillot det. Lærerne i 1.klasse er alltid ute sammen med sine elever.

Denne dagen arbeidet 4.klasse med brøk, først visuelt gjennom oppgaver med ark og rutepapir, deretter med oppgaver i "Matematikk Grunnbok" (Alseth m.fl) der elevene arbeidet på side 32 i boka. Elise gjennomgikk oppgaver på tavla, og elevene skulle tegne etter i boka si. "Er det viktig at rutene blir like store?" spurte en av guttene i klassen. "Ja," svarte Elise: "Vær nøye og følg strekene i ruteboka". Oppgaven så slik ut:



En farget rute. "Hvor mange deler er det? En av fire = $\frac{1}{4}$.", spør Elise.

Neste oppgave var slik:



To ruter er farget. "Ja Hvor mange deler er det av firkanten?", spør Elise. Hun får svar fra en gutt og gjentar: "Riktig. To ruter av fire er $\frac{2}{4}$ ".

Deretter skal elevene selv arbeide videre med oppgaver i matematikkboka, og de skal selv skraverer brøkene $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ $\frac{1}{4}$ o.s.v. inn i figurer som allerede er utformet i boka. Det er deler av både kvadrater og sirkler. Både Elise og Eva går rundt og gir individuell hjelp til elevene. Ikke alle elevene klarte å gjøre disse oppgavene på egenhånd. Jeg observerte en gutt som prøvde og feilet og ikke hadde noe systematikk i måten han tilnærmet seg oppgavene på, og en jente ga opp og begynte å vandre rundt og snakke med noen andre jenter, før Elise grep inn og førte henne tilbake på plassen hennes igjen. Etter 45 minutter var det introduksjon av ny oppgavetype, også dette var om brøk.

Elise ber så elevene ta fram "brettearkene" sine, som de tidligere hadde brukt for å brette arket i 6 deler. " $\frac{6}{6}$ er et helt ark", sier Elise, "men kan dere brette arket i 12 deler? Deretter skal dere fargelegge to og to bretter med samme farge". Her var det en av elevene som brettet arket "andre veien", altså som fikk 12 ruter i stedet for tolv "bretter". Dette oppdager Elise og

tar denne gutten fram slik at han får forklare hva han gjorde, og hvordan han tenkte. Han oppdaget at det ikke gikk an å fargelegge brettene to og to, fordi det var blitt ruter og ikke striper. Det ble "helt feil", forteller han resten av klassen. Elise fikk dermed demonstrert, nok en gang, hvordan brettingen skulle utføres på riktig vis. Elise sier: *"Rekk opp handa den som nå vil ha hjelp"*. Hun går rundt og hjelper dem som ennå ikke har fått det til. Da alle har brettet og fargelagt, viser Elise resultatet ved å holde opp et brettet ark med farger. Hun sier: *"Ser dere hvordan noen linjer følger hverandre nedover? Ser dere at 2 av 12 er det samme som 1 av 6?"*. Elise skriver på tavla $2/12 = 1/6$, og sier: *"2/12 og 1/6 kalles like brøker. De er like store, har like mye farge og har like mye verdi. Nå skal vi regne videre i boka på side 78 med de stykkene som handler om omgjøring av brøk. Har alle forstått hva vi skal gjøre?"* En gutt sier: *"Husker ikke"*. Og da svarer Elise at det er viktig å huske først, og ikke gjøre uten å vite. Utover det var det ingen reaksjon i negativ retning. *"Ja, da går dere bare videre i matteboka"*, sier Elise.

Men, oppgavene viste seg å være vanskeligere enn det Elise kanskje hadde forventet. Det er særlig fire elever som Elise og Eva må hjelpe. Eva tar med seg den ene eleven og går ut av klasserommet og inn på et grupperom som har dør direkte inn fra klasserommet. De blir der ca et kvarter, og som observatør i klasserommet, vet ikke jeg hva de holder på med der. Da denne eleven og assistenten kom tilbake, gikk han bort til en datamaskin som sto i klasserommet og logget seg på www.salaby.no, som er et pedagogisk læremiddelverksted på nett som inneholder oppgaver både i matematikk, norsk og flere andre skolefag. Han starter opp med regnestykker under mengden 10, for eksempel: $2+7=9$, $3+5=8$, $4+5=9$. Dette har han automatiserte ferdigheter i og "klikker" seg fort videre til vanskeligere oppgaver med "positive og negative tall". Dette observeres som noe vanskeligere. Hva er det største tallet av -2 og 2? Og av -3 og 7? Deretter hopper han videre til oppgaver med størst og minst, og oppgaver med telling: Hvor mange klosser er i kassen? Eller hvor mange baller er i lufta og hvor mange baller er det på bakken til sammen? Eleven hopper fram og tilbake mellom oppgavene på nettet, og er litt innom faget naturfag og videre til tegneprogrammet, der han begynner å frihandstegne og male en bil. Assistenten Eva hjelper en jente som har signalisert ved håndsopprekning at hun trenger støtte og hjelp, og dermed har denne gutten "frirom" på PC-en, ute av Evas overvåkende blikk. Etter en stund kommer Eva bort til ham og sier: *"Vi ble enige om at du skulle arbeide med norsk, ikke sant"*. Gutten nikker og logger seg inn på de oppgavene de hadde blitt enige om, og Eva setter seg ved siden av ham.

Nå, på slutten av den første 75 minutters økta, observerer jeg mer uro i klassen. En jente, den samme som tidligere gikk fra plassen sin, vandrer igjen rundt i rommet. Hun går for å drikke vann. Elise som også ser dette sier: *"Jeg må visst minne dere på de reglene vi har i klassen: Vi skal bare drikke i begynnelsen og helt på slutten av timen"*. Hun ser på klokka og finner ut at det er tid for en kort pause. I økta etter, skal nesten alle 4.klasseelevne ha norsk med en annen lærer, mens Elise skal ha *"matematikk forsterkning"* med fire elever i klassen. Disse skal ut på et grupperom etter pausen. Men før det sier Elise:

Vi har lekse til neste matematikktime: Fire oppgaver i boka, der dere er kommet. Legg bøkene og brettearkene i sekken, og ta dem med hjem til foreldrene deres og sett dem på en liten test: Vis foreldrene hvordan de bretter i 6-deler og 12-deler, og forklar dem hva de kan lære av å sammenligne. Liker dere brøk?

Unisont svar: *"Ja"*, og Elise legger til: *"Vi må like brøk for å lære det, og i morgen skal vi øve på nasjonale prøver"*. Klokka er 09.45, og elevene har holdt på fra 08.30, altså i 75 minutter uten pause. Når går elevene raskt ut i skolegården. Det er sol og snø ute. Fint aprilvær, tenker jeg.

Elise rekker så vidt å skifte klasserom og matematikkutstyr før neste økt begynner. Jeg fotfølger henne opp trapper og ned korridorer til det rommet hun skal ha gruppeundervisning. Klokka litt over 10 kommer fire elever inn i rommet og setter seg sammen rundt et gruppebord. Elise sitter ved den ene bordenden, jeg motsatt henne, og to og to elever sitter på hver side: To jenter på den ene siden (A og B), en gutt og en jente (C og D) på den andre siden. Oppgaven de skal utføre er en samarbeidsoppgave om brøk. På bordet ligger et stort grått ark, der Elise har tegnet et stort rektangel som er delt på midten (*"fotballbane"*). Ut av en boks med brikker i ulike farger, tar Elise opp en neve med brikker i flere farger og legger først en neve i det ene hjørnet, så i det andre, tredje og fjerne hjørnet og ber elevene på hver banehalvdel telle sine brikker. Elevene teller hver for seg: A fikk 14, B fikk 13, C fikk 16 og D fikk 17. Deretter skal de finne ut hvor mange brikker det er på hver *"banehalvdel"*. Sett fra min posisjon er det 27 brikker på venstre side (hos A og B) og 33 brikker på høyre side (hos C og D). Denne delen av oppgaven går greit, og Elise presiserer: *"Alle brikkene her [hun peker] teller 27 til sammen, og 27/27 deler er hele"*. Hun gjør og sier det samme om de 33 brikkene på høyre side: *"Her er 33 brikker til sammen: 33/33 deler er hele, eller alle brikkene. Nå kan dere telle hvor mange gule dere har fått hver."* Her er det elevene A og D som tar styringa og teller på tvers av brikkehaugen de har i fellesskap med samarbeidspartneren: På venstre

banehalvdel var det kun tre gule. Elise spør: *"Hvor mange 27-deler er det?"* B svarer *"27 av 3"*. Elise ser ut til å stusse på svaret, det ser jeg på ansiktsuttrykket hennes, og A er raskt ute med å korrigere: *"Tre gule av 27 er 3/27"*. Elise bekrefter at det er riktig. Videre skal elevene telle hvor mange de har av hver farge: A og B teller hver for seg: 3 gule, 4 lilla, 3 blå, 4 røde og 8 oransje. Og skriver på arket: $3+4+4+8+3=22$. A teller på fingere og summerer: *"22 brikker til sammen"*. *"Ja og hvor mange hadde dere i sted, da dere talte opp alle,"* spurte Elise, og A svarer: *"27"*. *"Da får dere brøken 22/27. Er det riktig?"* A og B prøver hver for seg igjen. A ser på B som teller alle "hjørnene" på tallene de har skrevet opp: 3-tallet telles "en – to – tre", og videre til 4-tallet: "fire – fem – seks – sju", og slik telles regnestykket opp til 22 en gang til. Ingen samtale mellom de to om hva som "ikke stemmer". Hadde de snakket sammen, ville de kanskje ha oppdaget at de hadde glemt å telle de 5 grønne brikkene i første omgang, før de satte opp regnestykket. Elise har oppdaget feilen, og da de ikke får svaret som forventet, 27/27, for andre gang, viser Elise hvorfor de har regnet feil. *"Hva med å snakke sammen?"*, sier hun, *"Kanskje dere ville oppdaget det, om dere hadde samarbeidet"*. Jentene nikker. Etter at høyre banehalvdel også hadde regnet ut sine brøker og fått svaret 33/33 deler, er det Elise som leder an samtalen: *"Hva lærte dere av dette her?"*, spør Elise. *"Telle ordentlig"*, sa C. *"Hva med å se etter nøye og samarbeide?"*, spør hun videre". Alle nikker. Så begynner hun med øvinger knyttet til brettet og brikkene. *"Her har jeg fem av høyre banehalvdels sine brikker, hvor stor del er det?"* Svaret kom fort: *"5/33"*. *"Ok"*, sier Elise, *"Hvor mange er det da igjen?"* C teller bakover og trekker fra fem fra 33 og finner rask svaret: *"28/3"*. Og slik kontrollerer Elise brøker "baklengs og forlengs", og viser med brikkene hvordan $2/4$ er det samme som $1/2$, og "som også *"kalles halvparten"*, forteller Elise.

Timen er slutt. Hun oppsummerer dagen for 4.klasse slik: *"Neste uke vil dere ha norsk hele uka. Det vi har gjort i denne timen er å øve på å bli gode i brøk. Hva betyr det å bli god på noe?"*, spør Elise. En av jentene svarer: *"Søstera mi er flinkere enn meg. Hun er mer utholden, og derfor er hun mer god til mye"*. Elise bekrefter at det er en av sidene ved å være "god på" noe. *"Det er også viktig å lese nøye, huske og forstå det man har lest"*, sier hun, og tilføyer: *"Det er ikke det samme som å kunne lese, dersom ordan bare kommer ut av munnen på en. Vi må huske og forstå."* Elevene nikker.

Det er "sceneskifte" for Elise. Vi rekker så vidt innom lærerrommet for å hente en kopp kaffe og spise en brødskeive, før hun skal til 5.klasse og deres matematikkundervisning. Klokka er 11.45 og elevene i 5.klasse kommer inn fra en lengre pause. Det er 22 elever i klassen, 10

gutter og tolv jenter. Alle er til stede i dag. Som tidligere beskrevet, denne klassen bruker ABAKUS grunnbok 5B akkurat nå. Temaet for timen er ”regnemåter: divisjon og multiplikasjon”. I denne klassen, forteller Elise, er det fem elever som Elise sier ”trenger ekstra oppfølging”, og hun forteller litt om hva det går ut på, blant annet at en elev har samisk som førstespråk og en annen elev som var relativt nyinnflyttet fra et land i Øst-Europa. Elise sier at alle skal ”jobbe der dere er kommet, ut fra det vi gjorde i går. Har alle forstått hva de skal gjøre?”. Noen rekker opp hånden, og Elise starter med å komme til dem for videre instruksjon. Etter som hun går rundt og instruerer, blir det tydelig at ikke alle husket hva som ble gjennomgått dagen før. Dette var også det samme temaet som elevene skulle øve på resten av timen i arbeidsbøkene sine. Derfor skriver Elise følgende regnestykke på tavla, regner og snakker samtidig:

$$\begin{array}{r}
 362: 10 = 36 \\
 30 \\
 \quad 62 \\
 \underline{\quad 60} \\
 \quad \quad 2
 \end{array}$$

Hun sier: ”Her ble resten 2. Hva gjør vi med totallet? Blir det til overs? Vet dere hvordan vi kan skrive det? Husker dere fra i går: Ble det [hun skriver på tavla]: 36,02 eller 36,2?” Flere hender i været, og forslaget 36,2 kommer fort opp. ”Ja, da må vi sette stykket på prøve” viser Elise:

$$\begin{array}{r}
 36,2 \times 10 = \\
 000 \\
 \underline{3620} \\
 \underline{362,0}
 \end{array}$$

”Og hvor skal komma stå? Jo, 362,0 Ja, da er svaret rett”, sier Elise ”trehundreogsekstito komma null. Forsto alle det? Ja, da kan dere gå tilbake og regne der hvor dere er i boka”. Og elevene regner. Jeg observerer at det er stille og rolig. En lærer kommer inn og henter ut en gutt til grupperommet ved siden av. Elise kommer bort til meg og forteller at denne gutten har en ”individuell opplæringsplan”, og at det de holder på med i matematikk er altfor vanskelig for ham. Derfor holder han på med noe annet, nemlig å øve seg på å skrive med små

bokstaver. Det er det han arbeider med inne på grupperommet. Elise går rundt og snakker med elevene, observerer jeg, og jeg regner med at hun samtidig hjelper noen og kontrollerer andre. Snart er timen nesten forbi.

Elise avslutter med å snakke med elevene om sommerfesten. Hun sier: *”23. juni er det sommeravslutning, og dere har tidligere bestemt at vi skal ha sommerfest. Vi må snakke litt om den festen, da jeg har hørt at noen allerede har reist på sommerferie til Syden før den tid. Stemmer det?”* 4-5 elever rekker opp handa og bekrefter det. *”Da må vi snakke om hvordan vi andre skal løse oppgavene med det programmet dere allerede hadde satt opp. Hva var programmet? Det var dans, ikke sant etter ”Beat it” av Michel Jackson?”* Videre snakker de om bandet som hadde startet, og hvem som var med i det: Det var et jenteband, med unntak av en gutt i klassen som spiller trommer. Hva er mest rettferdig, å bruke RLE-timene for de som skal øve eller noen andre timer? Vanskelig spørsmål, tenkte jeg, og her var det heller ikke enighet blant elevene. Det kom flere forslag, men det ble ikke tatt noen avgjørelse. Elise avslutter med å si: *”Lekse til i morgen: Ta med matematikkbøkene hjem og regn videre. Nå må vi rydde opp etter oss.”* Litt kaotisk, ut fra min vurdering, men pultene kom på plass, og elevene får et *”takk for i dag”* og forlater klasserommet. På vei ut overhører jeg samtaler om festen og dansen og bandet, og hvem som skulle arbeide videre med hvem.

Intervju med lærer på skole E

Elises såkalte ”arbeid direkte med elevene”, også kalt ”leseplikt”, var over for denne dagen. Hun startet 08.30, hadde knapt satt seg ned for en kopp kaffe og en matbit, før denne delen av dagen var over. Klokka var 12.30. Denne dagen hadde Elise lovet å stille opp i intervju før jeg måtte av sted med bussen tilbake til mitt arbeidssted. Det var avsatt én og en halv time til intervju, og vi gikk inn på lærernes arbeidsrom.

Det første temaet jeg spurte om var hvordan spesialundervisningen var organisert. Ut fra hva jeg hadde observert tidligere på dagen, var det to elever som var blitt ”tatt ut” av klassen inn på et grupperom. Første gangen i 4.klasse var det assistenten Eva med en elev, andre gangen var det i 5.klasse, der en spesialpedagog tok en gutt med inn på grupperommet, og Elise fortalte meg at ”han hadde egen plan for sin opplæring” (IOP). Elise forteller at IOP utarbeides av kontaktlærer, i samarbeid med spesiallærer, dersom en slik er inne i klassen.

Elise forteller også at den gutten jeg hadde observert da han ble tatt ut, tilhører klassen, og han har, som tidligere nevnt, IOP. Det er vanlig at han er noe sammen med klassen i gjennomgang av nytt stoff og lignende, men at han er mye ute på det rommet sammen med spesialpedagogen eller med en assistent. Elise er opptatt av at det er store forskjeller mellom elevenes kunnskaper og ferdigheter. Både i 4.klasse og i 5.klasse, men noen ganger blir forskjellene så store at elevene følger et særskilt opplegg. Fordi hun er lærer både i fjerde og femte klasse, får elevene med rett til spesialundervisning også opplæring med assistent. Men de deler på hvem som tar ansvaret for opplæringen. Noen ganger underviser Elise også i Norsk II for noen elever i klassen, og da har hun satt i gang aktiviteter som følges opp av assistenten. Elise presiserer at den gutten som ble tatt ut av klasserommet, er en del av klasse miljøet, men hun sier at han vil gå glipp av noe ved å bli tatt ut på denne måten, som da han kom tilbake til klassen rett før de var ferdige for dagen, og de andre diskuterte klassefesten. I slike situasjoner mister han viktig informasjon om sosiale aktiviteter, så her var ikke spesialpedagogen og klasselæreren helt koordinerte. Han er alltid med på sosiale arrangement, forteller Elise, og presiserer det til å være avslutninger og fellessamlinger, men som hun sier:

Han deltar kun inne i klasserommet i fellesskapet med de andre. Dessverre deltar han mindre og mindre ute sammen med de andre. Der leker han med dem som er yngre. Han er ikke ute sammen med dem han går i klasse med. Det er han og flere i klassen som har egne opplegg.

Hun fortsetter å fortelle at denne eleven virker trygg på sine med elever inne i klasserommet, han tør å ta ordet i klassen for eksempel, og der "føler han seg inkludert", sier Elise. Men hun forstår også hvorfor han søker til de yngre ute i skolegården. Han liker fortsatt å leke, og som hun sier: "Han er ikke ferdig med det nivået der". Elise har klassen også i gym, og forteller hvordan han gjennom øving har lært seg visse ferdigheter, etter oppmuntring fra de andre elevene. Vi kommer også inn på tilpasset opplæring, og hva det innebærer i hennes undervisning. Jeg sier at jeg har observert at hun både individualiserer opplæringen og differensierer faglig i undervisningen, men for meg så det ut til at alle elevene arbeidet med samme læreverk. Elise forklarer:

De elever som har IOP har også andre læreverk. Utover det lar jeg elevene regne og regne i det tempoet de kan, i emnet. Hvis dette er for enkelt, kan de bruke ekstraoppgaver på nettet. Det vil si at elevene kan være på helt ulike steder i boka. Noen ganger sper jeg på med ekstraoppgaver, særlig tekstopp-gaver. Det må alle elever bli flinkere på. Dette er også i forhold til typer oppgaver som er i nasjonale prøver. Noen elever får sjokk når de kommer til

nasjonale prøva. Jeg tror det var i fjor, da var det tre rene talloppgaver og resten var tekstoppgaver. Og da kan det være vanskelig for mange, spesielt dem med annet morsmål enn norsk. Du må være en god leser og ha god leseforståelse for å kunne svare på matematikkundervisningen.(...) Vi har en i klassen, hun har rett til lesehjelp på nasjonale prøver. Der måtte jeg oversette til engelsk for ho. Ellers hadde hun ikke klart å løse matematikkoppgaven!

Elise forteller at hun er utdannet allmennlærer fra 2002, og hun har vært på denne skolen i fire år. Hun har selv ingen videreutdanning i matematikk, men har vært på 3 kurs for å lære om matematikk under Kunnskapsløftet. Foreleserne var fra Høgskolen i Sør- Trøndelag, og engasjert av kommunen for å undervise og veilede lærere i matematikkopplæringen. Første gang hun hørte om Kunnskapsløftet var i 2005, da høringsutkastet kom, og rektor på hennes daværende arbeidsplass presenterte læreplanen for skolens lærere. *”Da ble den planen diskutert mye, på flere onsdagsmøter og flere personalmøter. Da ble vi lærere forberedt på hva som var endringer i den nye læreplanen”*, sier Elise. Elise oppfatter at hovedbudskapet i Kunnskapsløftet er: Eleven skal lære! Følger du som lærer ikke Kunnskapsløftet, så gjør du ikke jobben din. Det er spesifikke mål. Kunnskapsløftet er mye tydeligere enn tidligere planer”. Det er det viktigste med den nye læreplanen, sier hun, og det som er den største forandringen fra tidligere planer hun kjenner til. Og det er kun L97. Hun oppfatter at med L97 hadde lærerne *”større valgfrihet til å velge bort, og da var det kanskje noe som ble glemt”*. Elise sier: *”Vi var veldig usikre. Men vi begynte arbeidet der og da. Vi jobbet med planen hele tiden, men på forskjellige måter”*. Hun forteller videre at ”alle” laget lokale læreplaner for fagene da de startet opp med ny læreplan i Kunnskapsløftet, og jeg tror hun her inkluderer alle skolene i kommunen. Dette var første året Elise jobbet på skole E, og det var ikke da bestemt at hun skulle bli særskilt faglærer i matematikk. Elise hadde vært med på å utvikle fagplanen for heimkunnskap det første året hun arbeidet på skolen, ikke matematikk. Elise tar fram en lokal plan og viser meg hvordan fagplanene for et fag er bygget opp. Hun viser fram planen i faget norsk, og peker på hvordan kompetansemålene er brutt ned til som hun kaller *”den minste detalj”*. Hun fortsetter:

Men når det er sagt, så bruker ikke jeg lenger de lokale læreplanene som gjelder matematikk. Nei. Fordi målene er så konkrete i læreverket MULTI, trenger jeg ikke den lokale læreplanen i 3. eller i 4.klasse som jeg har i matematikk. Jeg er mer usikker med 5. Det er første året jeg har den klassen og ABAKUS. Der må jeg sjekke hele tiden om de har nådd målan i læreplanen. Eller må jeg supplere med noe fra lokal læreplan. Det er helt forskjellig fra 3. og 4.klasse og MULTI. Der står alle kompetansemålan. Det er bare når vi skal gjøre noe praktisk, at jeg sjekker den lokale læreplanen for å finne ideer. Men når det gjelder kompetansemålan, er læreboka helt klar.

Elise forteller at i tillegg til læreverkets progresjon, organiserer denne skolen undervisningen sin i 6-ukers bolker. Det legges timeplaner for seks uker ad gangen. Da legges det inn hvilke fag elevene skal ha og hvor mange timer hvert fag skal fordeles med. Etter seks uker skifter innholdet, men ikke alltid strukturen med timer og timefordeling. På en planleggingsdag, hvor elevene har fri, hver sjettede uke, legges en ny periodeplan. Nå vurderer skolen å gå inn for et årshjul, der de har en fast struktur hele året, som skifter hver 6. uke. Samtidig vil dette være en plan som kan gjenta seg fra et år til det neste. Elise sier:

Da hadde vi ikke trengt å finne opp alt på nytt hvert år. Men, vi kunne heller brukt planleggingsdagen til å justere og diskutere eventuelle endringer. Vi har mye rom for endringer nå også, men vi er ikke flinke til å være veldig fleksible. Men jeg og min medlærer [navngitt], slik som du så i dag, vi gjør det av og til. Vi sjonglerer med timeplanen og bytter om vi vet at en av oss skal være borte. Det er noen ganger du trenger lang sammenhengende tid for å jobbe med et fag. Slik det er i 5.klasse i dag, har de bare matematikk mandag og tirsdag. Det blir for lang tid fra tirsdag til neste mandag. Vi må bli flinkere til å være fleksible her.

Elise er klassekontakt for 5.klasse, men timelærer i 4.klasse. Derfor er det også hennes ansvar å dra i gang for eksempel en slik sommerfest som det ble snakket om i slutten av timen hun hadde med 5.klasse. Elise forteller at hun må begynne å forberede slike avslutninger tidlig, som her, allerede i april. Det var andre gangen klassen hadde snakket om sommerfesten, og Elise ville at elevene nå, i 5.klasse, skulle organisere dette mest mulig på eget initiativ som et prosjekt. "Slike arrangementer bruker jeg lite tid på av undervisningen", sier Elise, "så lenge det ikke er knyttet opp til et faglig arbeid i skolen". Elise vil dra elevene med i diskusjonen om hvilke konsekvenser det får for fagene om de bruker mye tid til øving. Som det går an å lese ut av mine observasjoner mellom Elise og klassen ble de ikke enige om hvor timene skal tas fra. Så den diskusjonen kommer til å fortsette, forteller Elise. Tidligere hadde det kommet opp innslag med dans og band. Elise tror noen er inspirert av UKM (Ungdommens kulturmønstring) som nettopp var avholdt i kommunen. Elise roser elevene i 5.klasse og sier at de er så trygge på hverandre at de "tør slike ting". Men som hun tilføyer:

Dette har vi øvd på masse (...). Vi har snakket mye om hvordan vi skal være når andre opptrer: Vi tier still og vi flirer ikke av hverandre. Engelsk uttale for eksempel: Noen sier det slik og andre sier det sånn. Hvordan skal vi kunne lære engelsk om vi ikke tørde snakke høyt og lytte til hverandre?

Jeg pener samtalen inn på den undervisningen hun har demonstrert for meg i dag i 4. og 5.klasse og jeg spør: ”Hvilke konkrete mål var det for matematikkopplæringen i 4.klasse i dag?” Elise svarer:

Målet i dag var å lære elevene om deler av det hele tallet. Om å se om de forstår at et helt tall er sammensatt av mange ulike deler. Slik er det i Kunnskapsløftet. Å se likheter mellom 2/12 og 1/6. Det er to forskjellige sammenstetninger av tall, men bitene er like store. Se delene av det hele tallet.

Videre spurte jeg Elise om hun kunne forklare meg hvordan hun da knytter de aktivitetene hun gjorde i dag opp mot vurdering? Hva vil du fortelle foreldrene, for eksempel, i samtale på slutten av skoleåret? Elise forteller at hun selv har utviklet noen diagnostiske prøver, og disse gir hun alle elever. Hun presiserer at alle får en og samme prøve og at det ikke foregår noen form for differensiering da. Så finner hun ut av prøven om hvor elevene ”står”, som hun sier, og så bruker de nasjonale prøver som de også ”øver seg på” på forhånd. Elise sier: ”Etter min vurdering er disse gått ut på dato”, og hun peker mot settet av nasjonale prøver. ”De er ikke oppdatert i forhold til den matematikkundervisningen vi holder på med”. Jeg ville også vite litt mer om vurderingsprosedyrer, og da forteller Elise at hun gir skriftlige tilbakemeldinger til elevene og foreldrene på det hun vurderer i matematikk. ”Det kommer alltid skriftlige vurderinger fra meg”, presiser hun. Bortsett fra to elever som har spesialundervisning også i matematikk, og dem sier Elise at hun ikke har ”noe styring med”. Siden Elise er inne i flere klasser i matematikk på flere klassetrinn, har hun ikke tid til å delta på muntlige diskusjoner rundt elevene hun underviser, bortsett fra den klassen hun også er kontaktlærer for. Hun synes ikke dette er tilfredsstillende, men ”det blir rett og slett ikke tid”, sier hun. Hun tilføyer:

Jeg prøver å kompensere dette med å snakke mye med eleven, og en slik fireergruppe som jeg hadde i dag gir meg ypperlig anledning til å undervise og vurdere samtidig (...) Ka dem slit med. Liker dem den undervisningen æ gir dem? Forstår dem det æ holder på med? Jeg tar også ut elever som ikke har behov for det faglig. Kossen går det med dem? Da har jeg en mulighet til å kunne se dem og de får føle at de blir sett.

De styrkingstimene Elise har i 4.klasse, oppfatter hun er omdisponerte midler, for eksempel ressurser til vikarer eller midler rektor disponerer litt fleksibelt, og Elise understreker at det var helt riktig å sette dem inn i 4.klasse nå i år.

Jeg vil vite litt mer om vurderingspraksis, og spør om hun kan fortelle litt mer om hvordan de jobber med vurderinger. Elise forteller først at det er ulike vurderingsformer på ulike trinn

oppover. 1.klasse og 2.klasse arbeider sammen, og de har sin form. Likeledes 3. og 4.trinn. Det må bli ulike praksiser sier hun, og begrunner dette med at elevene er i forskjellige aldre. Det avholdes kontaktmøter to ganger i året, i tillegg til to felles foreldremøter, og ulike skjema går til foreldrene to ganger hvert år. *"På mellomtrinnet medvirker også elevene"*, sier Elise. Hun viser til et skjema som hun for eksempel bruker etter en 6. ukers bolk i opplæringen. I tillegg gjennomfører hun prøver etter hvert kapittel i matematikkboka. *"Foreldrene skal skrive under på at de har sett vurderingene, og på den måten får skolen informasjon om at foreldrene har sett brevet og vurderingene"*, sier Elise. .

Avslutningsvis kommer Elise inn på elevvurderinger knyttet til elevsamtaler, og hun er lei for at hun ikke har tid og rom for det i den ordinære undervisningen. Den formelle delen av elevsamtalen har fram til nå ikke blitt gjennomført. *"Det er ikke tima til det"*, sier Elise. Men Elise forteller at teamet hun tilhører samarbeider om de elevene de har felles, og de snakker sammen om hver enkelt elev. Slik teamtid har de hver annen uke. På spørsmål om det foregår noe samarbeid på tvers av skolene i kommunen, svarer Elise at de gjør ikke det. Når jeg spør om dette tar jeg i bruk et eksempel: *"Samarbeides det i kommunen om lokale læreplaner?"*. Elise svarer: *"Nei, det forekommer ikke samarbeid på tvers av skolene om dette"*. Igjen kommer Elise inn på det som har sagt tidligere, at lærebøkene nå har blitt så gode at lokale læreplaner nesten er overflødige. Hun avslutter vårt intervju slik:

Det føles litt bortkasta å ha brukt så mye tid tidligere til å utvikle slike lokale læreplaner. Det kommer jo hele tiden nye direktiver. Jeg tror likevel at vi skulle heller ha brukt tida på elevene? Hva vi kunne gjøre bedre i timan (...) Dette er planarbeid som aldri tar slutt.

Oppsummering av feltarbeid i Vestfylket

Det ble av praktiske årsaker kun feltarbeid på to grunnskoler i Vest-Finnmark. Begge skolene har 1. til 7. klasse og avleverer elever til en og samme ungdomsskole. Skolene ligger begge litt utenfor kommunesenteret, og er på den måten ganske like. Men fordi de ligger i ulike deler av kommunen, blir jeg fortalt av rektorene at elevgrunnet er forskjellig med hensyn til sosial bakgrunn. For meg framstår skolene som ganske så like i arbeidsformer og pedagogisk arbeid. Begge skoler har dyktige og engasjerte lærere som setter fokus på sentrale områder i elevenes læringsarbeid. Begge skolene var opptatt av å gi "den beste"

leseopplæringen og en styrket matematikkopplæring, og rektorene forteller om like erfaringer med hensyn til opplæring, læreres undervisning og bruk av ressurser i skolen. Fordi begge skolene har satset så sterkt på grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, er det andre sider med kompetansemålene i Kunnskapsløftet som har kommet kort. Blant annet har ikke de praktiske og estetiske fagene blitt satt inn i et nytt læringsperspektiv, og lærings- og vurderingsarbeidet er ikke knyttet til kompetansemål i fagene. Noe av dette er fordi det rett og slett ikke finnes lærere med særskilt utdanning i fagene, men også fordi regionen (RSK-kontoret) og kommunen har satses så sterkt på basisfagene og grunnleggende ferdigheter. I en overgangsperiode mellom to læreplaner er det forståelig at noen tema trekkes fram som mer viktig enn andre, men på sikt kan disse fagene, for eksempel musikk og kunst og håndverk, bli skadelidende i grunnskolen. Jeg etterlyser mer fokus på de estetiske fagene etter innføring av Kunnskapsløftet i denne kommunen.

Begge rektorene snakket om betydningen av et inkluderende læringsmiljø, selv om de sa at de visste at lærerne på deres respektive skoler hadde ulike oppfatninger om hva som var ”rett og galt” i forhold til en opplæring for alle og spesialundervisning. Kanskje det var derfor jeg observerte helt ulike praksiser når det gjaldt spesialundervisning på de to skolene. På skole D hadde de satset på smågruppevirksomhet i stasjonsundervisning og flere lærere inne i samme klasserom. Skolens pedagogiske arbeid framstår på den måten som helhetlig og med en sammenheng både for fellesskapet og den enkelte. På skole E var det mer tradisjonell klasseromsundervisning, og en og annen elev med spesialundervisning kunne bli tatt ut av klassen med en lærer midt i timen. I tillegg brukte de smågruppevirksomhet, også dette når resten av klassen hadde klasseromsundervisning. Her ble det observert situasjoner hvor det å ”bli tatt ut” fører til at noen mister viktig informasjon som andre har fått i mellomtiden. I det jeg observerte handlet det om en skolefest som alle elevene skulle lage sammen og der alle skulle bidra i etterkant. På den måten svekkes elevenes sosiale inkludering.

Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for feltarbeidet

Denne rapporten er skrevet som del av NFR-prosjektet TOPFAG som har hatt fokus på ”Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet”, som også er tittelen på prosjektet. Prosjektets teoretiske perspektiver er beskrevet i prosjektbeskrivelsen vi laget ved søknad til NFR i 2006, og videre utdypet i en bok prosjektmedarbeiderne publiserte i 2009 med tittelen ”Kunnskapsløftet – fra læreplantelest til læreres arbeid” (Germeten (red.), 2009b). I den boka presenteres både et overordnet læreplanteoretisk perspektiv på makronivå, og teorier om relasjoner mellom elever og lærere på mikronivå. Det som er kommet fram gjennom feltarbeidet som presenteres i denne rapporten, kan vurderes og diskuteres både ut fra et makro- og et mikronivå, og ut fra utallige andre posisjoner mellom disse ytterkantene.

Problemstillingen i feltarbeidet har vært:

Hvordan arbeider fem utvalgte skoler i Finnmark med iverksetting av styringssignalene nedfelt i Kunnskapsløftet?

Med styringssignaler menes her de prinsipper som lærerplanverket i Kunnskapsløftet (LK06/LK06S) beskriver, og det omfatter også hvordan skolene oppfatter det vi vil kalle ”de utfyllende retningslinjene” til læreplanen, det vil si det Utdanningsdirektoratet presenterer via satsningsområder, kampanjer, utviklingsprosjektet og supplerende veiledningshefter. Videre har styringssignaler både et statlig - , et fylkes - og et kommunalt nivå, foruten et regionalt nivå via de regionale skoleeierkontorene (RSK-kontorene) i Finnmark. En utdyping av problemstillingen vil dermed omfatte hvordan skolene oppfatter og realiserer styringssignaler som skoleeiere på ulike nivå informerer om, initierer, presenterer, organiserer og tilrettelegger for.

Tidligere i TOPFAG-prosjektet er det blitt publisert en artikkel med tittelen: ”Rektor – mellom barken og veden ved innføring av en ny læreplan?” (Germeten, 2009a). Konklusjonen i den rapporten var at styringssignalene var forvirrende og til dels motstridene, og rektor hadde en klempt posisjon mellom det å være ”den første blant likemenn” i skolen og det å være

”skoleeiers representant” på arbeidsplassen. Det kunne derfor bli vilkårlig hvilken stemme rektor lyttet til i hvilken sak, og oppfatninger av sentrale prinsipper i læreplanen ble oppfattet helt ulikt fra en rektor til den neste. Dataene som artikkelen bygget på en spørreskjemaundersøkelse blant rektorer i grunnskolen i Finnmark våren 2008. Feltarbeidet foretatt i denne rapporten, 1,5 - 2 år senere, trekker også inn rektors perspektiv. Rektorene er blitt spurt om endringer over tid ved innføring av en ny læreplan, samt bedt om å vurdere hva de - noen år etter - oppfatter som Kunnskapsløftets viktige fokus. Det har ikke vært foretatt spørreskjemaundersøkelser blant *lærere* i Finnmark, kun rektorer, og dermed er hovedmålsettingen med denne rapporten få fram ”historier fra klasserommet”. I tillegg har målsettingen vært å få lærere til å fortelle hvordan de arbeider med å realisere læreplanen LK06. Empirien omfatter både hvordan lærerne *oppfatter* planen, hvordan de *iverksetter* den, og hvordan de opplever den *realisert og erfart* (jf. Goodlads læreplanbegreper fra 1989).

Hva har vært fokus i undersøkelsen?

Alle relasjoner mellom lærere og elever skaper uttallige *mulighetsfelt* (Foucault, 1972, Davis & Hunt, 1994:407), det vil si at alle mulige handlinger lærere gjør, kan avstedkomme like mange forskjellige aksjoner fra elevene. Noen vil være mer eller mindre *reaksjoner*, andre vil være handlinger iverksatt ut fra et mer selvstendig agentskap. Det finnes uttallige muligheter, men de diskurser vi er innskrevet i, begrenser våre valg og innlemmer oss i akkurat det som det gitte fellesskapet tar for gitt er ”riktig” og ”viktig” i en gitt situasjon. Slik kan også praksiser i skolen *leses*. Det blir altfor enkelt å kun peke på at den ene eller den andre måten lærere jobber på (for eksempel prosjektarbeid) er dårlige metoder/arbeidsformer, og at andre (for eksempel tavleundervisning) er en god eller sågar perfekt metode. På samme måten kan ikke en form for kunnskapsformidling betraktes å ha forrang framfor andre. Ut fra mine analyser av LK06/LK06S, finnes det uttallige varianter av muligheter for elevene å nå kunnskapsmålene i læreplanen på, og det er opp til lærere og elever sammen å komme fram til hvordan målene skal og kan oppnås. Men, lærere og elever agerer innfor gitte *diskurser* om hva som akkurat ansees som viktig nå, på denne skolen eller i denne klassen (Foucault, 1972, Germeten, 2002: 31-38). Et komparativt perspektiv på skolene er derfor vanskelig å ha i en slik klasseromsstudie som her presenteres. Det har heller ikke vært målsettingen i dette prosjektet.

Det som derimot har vært målsettingen, er å komme så nær elevens skoledag som mulig og vise varierte pedagogiske tema i ulike klasser. Klasseromsstudier baserer seg i hovedsak på tre ulike forskningsmetoder: Observasjon, intervjuer og tekstanalyser. Det har også vært brukt i dette prosjektet. Alle fem skoler har vært besøkt minst en hel dag en gang, det vil også si at alle intervjuene er foretatt på skolen i forbindelse med besøket der. Noen skoler/klasser er besøkt to hele dager. Alle intervjuer er foretatt av forsker, slik at observasjonene og intervjuene er koplet tett sammen i forhold til hva det er spurt om på de enkelte skolene. Alle de fem skolenes hjemmesider på nettet er studert i forkant av hvert skolebesøk, for blant annet å finne fram faktatall om skolene: antall elever, antall lærer o.s.v. Likeledes er hjemkommunens internettside om skolenes virksomhet gjennomlest for å få tak i hvilke styringssignaler i forhold til Kunnskapsløftet som sendes ut fra dette skoleeiernivået. Det som har kunnet bli lest på kommunal skoleeiers hjemmeside, er ingen stor sak i denne undersøkelsen og det er ikke foretatt egne analyser av det, men er brukt av forskeren til å forstå hvilken kontekst rektor og skolens lærere arbeider i når de uttrykker hva som er viktige perspektiver i Kunnskapsløftet. Videre har tekstanalyser vært knyttet til lokale læreplaner som er gjort tilgjengelige, og oppgaver gitt av lærere for å realisere et bestemt emne innenfor et fag. Mange av disse ligger som vedlegg til rapporten.

Læreplanreformer og endring

Hovedspørsmålet mange stiller seg er om det skjer forandringer i skolen når reformer innføres og læreplaner endres. Dette spørsmålet kan, ut fra undersøkelsen som her presenteres, besvares med både et ja og et nei. Det kommer helt an på perspektivene som vurderes og om det er de store linjene som leses eller om det er de små brikkene som skal flyttes. I begge disse perspektivene vil jeg gi både et ja/nei-svar. Begrunnelsene for det, handler for det første om *tid* (hvor lenge etter innføringen av LK06/LK06S undersøkelsen er foretatt) og *sted* (hvilke skoler som undersøkes), men det handler også om hvilket blikk som brukes til å vurdere endringer, det vil si hvilke interesser og temaer som er i fokus. Og, det handler om de mer filosofiske perspektiver på hva som betraktes som en endring. Litt enklere går det an å spørre rent konkret ut fra denne undersøkelsen: Er det noe nytt i skolen etter innføring av Kunnskapsløftet? På det spørsmålet vil jeg fortsatt svare ja – både på et prinsipielt grunnlag ut fra komparative studier knyttet til L97 (Germeten, 2002; Germeten og Gaarder, 2003; 2004), men også ut fra de analyser som er foretatt i de skolene jeg har undersøkt her ut fra gjeldende læreplan Kunnskapsløftet.

De fem skolene, A, B, C, D og E, som har åpnet sine dører for forskningen i denne undersøkelsen, befinner seg i to kommuner i Finnmark. Det to kommunene - en i øst og en i vest - har tilnærmet lik skolestruktur. Betydningen av det ligger kun i varianser av skoler i størrelse og antall i et fylke som for øvrig er preget av små skoler og få antall elever i hver kommune. Anonymiteten til dem som er intervjuet, vil forhåpentligvis ha blitt bedre ivaretatt når ikke alle forhold er gjennomsiktige som i mindre kommuner. Det har heller ikke i denne undersøkelsen vært vektlagt relasjoner mellom det samiske og det norske i opplæringen. Det vil si det er ingen skoler innenfor forvaltningsområdet til samisk språklov med i utvalget. Andre delområder i TOPFAG-prosjektet dekker samisk opplæring (se blant andre Bongo, Eriksen og Germeten, 2010; Bongo 2010). Likevel er det stilt spørsmål om elever med annet morsmål enn norsk i undersøkelsen, for å synliggjøre hvilket differensiert elevmønster det er i klassene. Det samme gjelder organisering av spesialundervisningen. Det har ikke vært et utvalgskriterium å observere i klasser der elever har spesialundervisning, men det er spurt rektorer og lærere også om dette, for å finne ut om hvordan opplæringen er organisert og tilrettelagt. To andre delprosjekter i TOPFAG har et tydeligere fokus på spesialundervisningen (se blant andre Olsen, 2009; Rønbeck, 2009; Germeten, Olsen & Rønbeck, 2010). De fem skolene i denne undersøkelsen var alle grunnskoler med barnetrinn, da det var klasseromspraksiser fra 1.klasse til og med 7.klasse jeg skulle studere. Andre delprosjekter i TOPFAG har utført undersøkelser knyttet til de eldre elevene på ungdomstrinnet og videregående opplæring (Se blant andre: Rønbeck, 2009; Solheim, 2009; 2010).

Feltarbeidet på de fem skolene har vært gjennomført over ca et år. Det vil også kunne føre til ulikheter i innretning og i temaer informantene er opptatt av. Hva som betraktes som ”nytt” og ”gammelt nytt”, vil betraktes ulikt fra sted til sted, og kanskje ulikhetene i fremstillingene av de fem skolene synliggjør litt ulike tidsperspektiv i så måte. Men, skolene i de to kommunene er også valgt ut hver for seg for å undersøke noen ulike pedagogiske temaer, og nettopp på den måten vil de enkelte skolene synliggjøre ulike sider ved Kunnskapsløftet som reform. Likevel er det felles temaer på tvers av skolene som er blitt diskutert under presentasjonen av hver enkelt skole. Det er for eksempel brukt samme intervjuguide ved alle intervjuene, slik at for eksempel de fem rektorene som er intervjuet, har fått samme spørsmål. Når det gjelder lærerintervjuene, er disse foretatt etter at opplæringen er observert, og dermed bærer de mer preg av en samtale over og om praksiser. Videre vil jeg trekke noen tematiske

linjer gjennom det jeg har sett, lest og blitt fortalt ved de fem skolene og oppsummere fem ulike satsningsområder, områder der jeg oppfatter at de største endringene har skjedd ved innføringen av Kunnskapsløftet. Disse temaene er:

- 1) Rektor og styringssignalene
- 2) Spesialundervisning
- 3) Begynneropplæring og lesing
- 4) Vektlegging av matematikk som grunnleggende ferdighet
- 5) Vurdering av og om læring

Rektor og styringssignalene

Som en oppfølging av spørreskjemaundersøkelsen jeg gjennomførte tidligere i TOPFAG-prosjektet, intervjuet jeg rektorene på de fem skolene i feltarbeidet. Det var det første jeg gjorde på de ulike skolene. Som bakgrunn og forberedelse til intervjuene hadde jeg for det første de kvantitative og de kvalitative svarene rektorene hadde gitt i spørreskjemaundersøkelsen (Germeten, 2008a). For det andre, for å kunne følge opp den enkelte skole nærmere, hadde jeg lest skolens hjemmesider på internett. Spørsmålene jeg stilte var tematisk de samme for alle rektorene, men oppfølgingsspørsmålene var kontekstavhengige. I mitt utvalg var det fire kvinnelige og én mannlig rektor, ikke så uvanlig i skoleledersammenheng når det er barnetrinnet som undersøkes. Jeg kaller mine informanter rektor A, B C o.s.v., og jeg omtaler dem her i oppsummeringen som hun/han.

Felles for alle rektorene på alle skolene var at de virket fornøyde med reformen Kunnskapsløftet og læreplanverket LK06. Kunnskapsløftet satte noe ”på plass” i skolen som hadde vært fraværende under L97: Fokus ble flyttet fra det lærerne skulle gjøre - til elevenes læring. I L97 var det innholdsmomenter ned på detaljnivå, som en rektor uttalte. Større fokus på elevenes læring, oppfatter rektorene, ligger i strukturen i LK06 med kompetansemålene i hvert fag. Dette vil føre til en annen lærerrolle, det vil si lærere som forstår betydningen av resultater i læringsarbeidet for alle elever, og ”ikke bare gir elever gode karakterer fordi elevene viser interesse for faget”, som en rektor sa. Hun var for øvrig den eneste rektoren i utvalget som også var leder for ungdomsskoletrinnet. Kompetansemålene handler om faglige resultater, og de øvrige rektorene var også inne på det samme knyttet til formell vurdering uten karakterer og uformelle prosessuelle vurderinger. Lærerne har fått/vil få en større

oppgave med å synliggjøre, begrunne, dokumentere og skriftliggjøre det pedagogiske arbeidet og elevenes læring overfor elever og deres foreldre/foresatte. ”Lærere ønsker jo å være lærere!”, som rektor A sa. Skolens praksis vil endre seg, og skolene vil også måtte styrke sin dokumentasjon og resultater overfor skoleeiere. Alle fem rektorene bekrefter at skriftliggjøringen er ny for lærerne, og lærere trenger opplæring og øving på dette nye læreplankravet.

En annen felles linje på tvers av skolene, er økt vekt på grunnleggende ferdigheter og styrking av kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Siden to av skolene i utvalget, skolene D og E, var valgt ut med tanke på å observere begynneropplæring i norsk og matematikk på mellomtrinnet, kan framstillingen i rapporten, rent metodisk, virke noe smalt og søkt med hensyn til disse to fagene. Men alle fem rektorene fortalte - både som svar på direkte spørsmål, men også indirekte – at det var blitt mer fokus på grunnleggende ferdigheter i norsk og matematikk, og det var på disse områdene det var blitt de største endringene innholdsmessig i fagene. Deretter vektla skolene engelsk og IKT, men dette igjen var avhengig av hvilke interesser lærerne på skolen hadde. Flere rektorer forteller samtidig om at musikkfaget, kunst & håndverk og naturfag ”er blitt hengende etter”, som rektor C sa, og tre andre rektorer uttaler utfordringer og bekymring for de estetiske fagene, blant annet gjennom mangel på kompetente lærere i estetiske fag. Tre av fem skoler hadde ikke lærer med noen form for utdanning i musikk. Musikkopplæringen ble derfor overlatt til kontaktlærere (jf. observasjoner på skole D), og ofte organisert som prosjekt- eller temaundervisning. I sammenheng med læremangel i estetiske fag på utvagens fem skoler, hadde rektorene bekymring generelt for lærermangelen i Finnmark om noen år, grunnet et generasjonsskifte i lærerstaben. Lærerne som ble utdannet i Finnmark gjennom ulike desentraliserte modeller på 1970- og 1980-tallet, går nå av med pensjon. Og rektorene virket godt informert om lave søkertall til lærerutdanning generelt og i Finnmark spesielt (her fram til opptaket 2009).

Engasjement rundt fag og vurderinger er også felles for skolene, forteller rektorene. I Østfylket var de tre skolene valgt ut nettopp fordi de deltok i Utdanningsdirektoratets prosjekt ”Bedre Vurderingspraksis” (2007-2009), og de skulle dermed være midt i prosessen med å utvikle vurderingskriterier på det tidspunktet jeg hadde feltarbeid. Felles for de tre skolene var at kriterieutviklingen hadde vært en strevsom prosess. Rektorene understreket at de ikke følte at dette arbeidet er avsluttet ved vurderingsprosjektets avslutning (1.april 2009). Skolene vil rapportere og dokumentere det de hadde utført og sende resultatene inn til departementet, selv

om de kanskje ikke tilfredsstilte alle av departementets krav. ”Vi kan ikke prioritere departementets arbeid”, fortalte en rektor og hun tilføyde at hun i ettertid skulle ønske at foreldrene hadde deltatt mer i dette prosjektet. Jeg skriver mer om vurdering og vurderingsrutiner i et avsnitt nedenfor.

Selv om alle rektorene var enige om at reformen Kunnskapsløftet var nødvendig og viktig, var det ingen rektorer som roste implementeringsprosessen av reformen. Blant annet var det få møter mellom skoleeiere og rektorene om hvordan reformen Kunnskapsløftet skulle forstås og iverksettes. Samtlige rektorer etterlyste en mer aktiv skoleeier i innføringsfasen, de uttalte seg først og fremst om skoleeiere på kommunalt og regionalt nivå. I Østfylket hadde det regionale skoleeiernivået (RSK-Øst) utspilt sin rolle, ble jeg fortalt, fordi de fleste kommuner nå var tonivåkommuner, og dermed var det rektorer som ledere som hadde ansvar for virksomheten, med bare rådmennene som var økonomisk driftsansvarlige. I Vestfylket trakk imidlertid begge rektorene, på skole D og E, fram RSK-Vest som viktige initiativtakere til prosjekter, utviklingsarbeid og etterutdanning av lærere. Generelt har det vært mindre etterutdanningskurs og møter ved innføringen av Kunnskapsløftet enn med L97, både for skoleledere og lærere. Men, rektorene sier at de har opplevd en annen og mer systematisk kompetanseoppbygging gjennom deltakelse i prosjekter og utviklingsarbeid, der lærerne har fått veiledning av ”folk utenfra” i bestemte tema over tid, som for eksempel i prosjektene ”Bedre vurderingspraksis” initiert fra Utdanningsdirektoratet og ”Telle en, telle to” i matematikk som var initiert av RKS-Vest i Finnmark. Både sentralinitierte og lokalinitierte prosjekter liker lærerne, fortalte en rektor, og han fremhevet at lærerne hadde stort utbytte av å være deltaker i et prosjekt og få systematisk veiledning.

Spesialundervisning

Samtlige rektorer trekker fram tilpasset opplæring som et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet, men samtidig oppfatter de at prinsippet stadig må diskuteres og at det må finnes gode løsninger i praksis. Tilpasset opplæring knyttes ganske konsekvent til spesialundervisningen, og rektorene er bekymret over det økende antall elever som har behov for ekstra hjelp og støtte i opplæringen. Det gjelder omfanget av enkeltvedtak, og hvordan PPT arbeider med sakkyndige vurderinger og det å stille diagnoser. I Østfylket fortalte de tre rektorene at det var stadig flere elever med psykiske lidelser eller elever som kom fra hjem der foreldrene

hadde psykiske lidelser¹⁶. I tillegg ”stilles stadig diagnosen Aspergers syndrom, mens det tidligere var mange med ADHD her”, som en rektor sa. I Vestfylket oppgir de to rektorene at det er flest henvisninger til PPT om utredninger av ”dysleksi, lese- og skrivevansker og konsentrasjonsproblemer og atferdsproblematikk”. Det kan godt være at dette bare skiller seg i talemåter og ikke særlig i realitet, men det kan også være at PPT opererer ulikt på ulike steder og stiller de diagnoser de har kunnskaper om og erfaringer med. Og det kan være ganske tilfeldig.

Spesialundervisningens omfang bekymrer alle rektorene, selv om rektorene i kommunen i Østfylket oppgir at 8-10 % av elevene har enkeltvedtak, mens det er nesten 20 % i kommunen i Vestfylket¹⁷. Forskjellene her er ikke analysert videre, men rektorene er like fullt bekymret for det økende antall uansett prosentandel, og de ser det problematiske i forhold til egen skole. For eksempel sier rektor på skole C at ”13 elever på hennes skole krever halvparten av skolens timetall”. Rektor på skole E forteller også om elever på skolen som trenger store ressurser, eget rom med spesialutstyr og ekstra hygieniske forhold. Elever som trenger slik praktisk oppfølging hver dag, må nødvendigvis få noe av opplæringen sin utenom det faste klasserommet. Akkurat dette er det full enighet mellom rektorene. Selv om alle skolene har målsetting om en inkluderende skole med plass til alle elever, oppfatter rektorene det slik at opplæringen må vurderes i lys av den enkeltes læringsutbytte.

Rektor på den ene skolen fortalte at skolen i mange år har arbeidet med prosjektet ”De utrolige årene”, og det har endret lærernes syn på samspillet mellom elever og lærere i praksis. Både på skole B og skole C i Østfylket forteller rektorene at foreldre i kommunen både flytter til og søker seg inn på deres skoler, til det foreldrene oppfatter som en ”inkluderende skole”. Rektor på skole A, som gjennom intervjuet hele tiden understreket av den største utfordringen på hennes skole var stadig flere elever med enkeltvedtak. Å få til tilpasset opplæring ble en utfordring både for lærerne og for skolen som organisasjon. Rektor savner de tidligere spesialskolene, og hun venter etter hvert at foreldre vil reagere på at deres

¹⁶ Omtrent på det tidspunktet jeg foretok feltarbeidet, hadde kommunens avholdt kurs om ”Zippys venner”, som er et program for 1. årstrinn i barneskolen. Undervisningsprogrammet har som målsetting å lære barna å identifisere og snakke om følelser, å mestre dagliglivets problemer og støtte andre som har det vanskelig. Mulig at rektorene var mer oppmerksomme på dette problemet nettopp av den grunn? Det kan jeg ikke kontrollere for i undersøkelsen.

¹⁷ Prosentene som er oppgitt her er ikke sjekket ut med utdanningsstatistikk, da det ikke ligger innenfor denne rapportens problemstilling. Tallene er oppgitt av rektorene jeg intervjuet, og baserer seg på deres forståelse av omfang.

barn kanskje ikke får tilpasset opplæring, når det finnes elever i klassen med ekstra stort behov for oppfølging. ”Kanskje ikke alle elever skulle være på samme skole”, uttrykker denne rektoren. Hun understreker at det må bli ro i skolen, slik at skolen kan få til det faglige arbeidet. På skole D i Vestfylket praktiseres til vanlig spesialundervisningen inne i klasserommet, mens det på skole E, ble observert at elever ble tatt ut i både norskopplæring og matematikkopplæring på 4. og 5.trinn. Rektor på skole D, understreket at på hennes skole var lærerne delt i synet på hva som var ”rett og galt i spesialundervisningen”. Noen lærere står for en inkluderende linje, mens andre ønsker enkeltelever ut av klasserommet, sier hun.

Som en oppsummering av dette punktet om spesialundervisning vil jeg spørre: Har spesialundervisningen gått et skritt fram og to skritt tilbake med Kunnskapsløftet? Er det blitt slik at læreplanen på den ene siden vektlegger og understreker inkluderende opplæring og en skole for alle, *samtidig* som skolene oppfatter et sterkere press på læringsprestasjoner og kompetansemål? Begrepet inkludering er blitt et honnørord ingen tør være i mot, ingen tør å motsi på et overordnet politisk og administrativt nivå. *Samtidig* murrer det nedover i skolesystemet, og rektorer, slik det går fram av denne undersøkelsen, legger ingen overordnet strategi for spesialundervisningen på skolen. Det overlates til det enkelte lærerteam å løse dette på sitt nivå. Mange lærerteam mestrer det på en eksellent måte, slik jeg observert begynneropplæringen på en skole i dette feltarbeidet. Andre lærerteam tyr til den mer tradisjonelle fordelingen mellom klasselærer og spesialpedagog, der klasselæreren knapt vet hva som foregår bak den lukkede døra der eleven og spesialpedagogen befinner seg.

Begynneropplæring og lesing

Ved en av skolene i utvalget i Vestfylket hadde jeg som mål å følge begynneropplæringen i 1.klasse. Denne skolen ble besøkt to ganger: Første gangen i november 2009, andre gangen i april 2010. Jeg var med i klassen fra elevene startet om morgentil de gikk på skolefritidsordningen (SFO) ved halv totiden. Spredningen av de to besøkene var ønsket fordi jeg ville vurdere 1.klassens arbeidsformer og innhold over noe tid. Det skjer mye med 1.klasse og klassens elever det første skoleåret, og det var kanskje på dette klassetrinnet jeg så de største forandringene sammenlignet med de evalueringer som er foretatt av Reform97 (Se blant andre Germeten, 1999; 2002; Haug, 1992).

Den mest åpenbare forskjellen mellom tidligere undersøkelser i 1.klasse under L97 og i 2009-2010, er at elever starter med leseopplæring fra første dagen i grunnskolen. Fra L97 sine formuleringer om at elever i 1.klasse skulle bli kjent med bokstaver og tall, har Kunnskapsløftet klare målformuleringer om at elever i 1.klasse skal lære å lese. Det kan se ut til at skolene har forstått dette skiftet, og både førskolelærere som underviser i 1.klasse, og allmennlærere har grepet disse endringene og forandret sine undervisningspraksiser.

I den klassen der jeg observerte begynnende leseopplæring, hadde 12 av 16 elever lært å lese før påske i 1.klasse. Noen elever leste helt flytende, andre leste godt, noen strevde fortsatt med flyt, og fire elever hadde fortsatt ikke knekt lesekode. Opplæringen i og kunnskapene om bokstavene ble i denne klassen arbeidet med grundig og etter en analytisk leseopplæringsmetode. Elevene jobbet mye med både lyttesiden og formsiden ved hver bokstav.

Jeg vil også fremheve den styrkingen av leseopplæringen som ligger i at en ekstra faglærer med videreutdanning i leseopplæring er inne i klassen på skole D fra jul i 1.klasse og til jul i 2.klasse. Dette fordi skolen satser på tidlig kartlegging av elever som har problemer med leseopplæringen og tidlig iverksetting av tiltak. Når skolen på denne måten har valgt å styrke faglærersystemet, signaliserer skolen samtidig at noe annet er mindre viktig. På denne skolen har dette gått på bekostning av avsatt tid til lek og estetiske fag som hadde større innslag i 1.klasse tidligere (Germeten, 2002; Germeten & Gaarder, 2004). For eksempel var ikke elevene ute og lekte i løpet av skoledagen de to dagene jeg observerte i 1.klasse. En styrking av den grunnleggende ferdigheten å lese har vært nødvendig og viktig, men hvilke konsekvenser dette får for elevers kunnskaper og ferdigheter på sikt, kan vi ennå ikke si noe om.

Vektlegging av matematikk som grunnleggende ferdigheter

Den andre skolen jeg besøkte i Vestfylket, Skole E, ville jeg innhente data fra fordi jeg hadde lest på hjemmesiden til kommunen at den arbeidet med prosjektet "Bedre matematikk". Skole E deltar i dette matematikkprosjektet. I tillegg til styrking av den grunnleggende ferdighet i lesing og mer fokus på faget norsk, er en styrking av matematikkopplæringen ansett som viktig på alle skolene i denne undersøkelsen.

Den ene av dagene jeg besøkte skole E, fulgte jeg en lærer som underviste i matematikk. På den andre skolen i samme kommune, skole D, fulgte jeg også matematikkopplæringen den ene dagen jeg besøkte denne skolen. Datagrunnlaget kan derfor ikke danne et generalisert uttrykk om hva matematikk i Kunnskapsløftet handler om, men vil gi eksempler på hvordan matematikkopplæringen foregår i 1., 4 og 5 klasse i denne kommunen.

Hovedinntrykket er at elevene *gjør* matematikk, mer enn ved tidligere observasjoner under L97 (Germeten & Gaarder, 2004). Det kan være tilfeldig, men begge lærerne jeg observerte vektla felles praktiske oppgaver som demonstrasjon framfor tavleundervisning, for at elevene skulle få visualisert hva matematiske begreper handler om. At dette ville skje i 1.klasse, hadde jeg forventninger til, ut fra de kunnskapsmålene som ligger til begynneropplæringen i matematikk. På denne skolen, i 1.klasse, holdt læreren seg tett opp til målene om å at elevene skulle lære seg sannsynlighetsberegninger knyttet til måling. Å bruke elevenes egne kroppsmål og dimensjonene i rommet de befant seg i, virket som en naturlig konsekvens av smågruppeundervisning som følge av forsterket matematikkopplæring. Det virket som om flere av elevene etter hvert forsto de ulike matematiske begrepene som *måling*, *meter* og *cm*, når det ble praktisert, analysert og snakket om slik denne læreren gjorde.

I 4. og 5. klasse ble det også brukt praktiske oppgaver i utstrakt grad i kombinasjon med et læreverk. Læreren, som underviste i begge disse klassene, introduserte matematikktimene med en praktisk oppgave. I 4.klasse var dagens tema brøk, noe som ble demonstrert gjennom brettegning av et ruteark og fargelegging, og videre med oppgaver i læreverket MULTI (Alseth med flere, 2007). De oppgavene i læreboka som elevene skulle løse, lå tett opp til det læreren viste og utførte først. Videre var det lagt opp til, i boka til elevene, at de skulle enten "lese" bilder av skraverter og fargelagte ruter og skrive svaret som brøk, eller de skulle selv skraverer inn brøker som $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{3}{4}$ på et ruteark. Elevene øvde seg på den måten på å forstå og utøve matematikk ved å *gjøre* brøker. Elever som i den samme klassen trengte ekstra hjelp og støtte i matematikk, og som ennå ikke mestret denne såkalte 3.regnearten, fikk bruke pc, der de kunne logge seg inn på www.salaby.no og finne relevante oppgaver der. I denne rapporten vises det for eksempel til en gutt som fortsatt øvet seg på pluss/minusstykker under 10. Også denne skolen hadde lagt ekstralærerressurser i matematikkopplæringen, og den samme læreren hadde en time ekstra matematikk med en gruppe på fire elever. Hele denne timen, for eksempel, var det lagt opp til praktisk matematikk, med spillebrett og brikker, for å repetere

og øve enda mer på brøkoppgaver. Selv fortalte læreren at hun var veldig fornøyd med de nye læreverkene som var blitt utformet i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. Hun trakk spesielt fram læreverket MULTI (laget av Bjørnar Alseth m.fl), som hun mente tilfredsstillte alle de krav hun setter til et læreverk i matematikk. Det læreverket ligger så tett opp til kunnskapsmålene elevene skal oppnå i faget på dette nivået. Dermed oppfatter læreren det slik at hun gjør en bedre jobb i matematikkfaget nå, enn det hun gjorde under L97. Den gang var det større fokus på innholdsmomenter som læreren skulle undervise i, enn på elevenes læring i og gjennom faget. Selv om denne skolen tidligere har utarbeidet lokal læreplan i matematikk, bruker lærerne ikke den lenger. Alle kompetansemålene står i læreverket, fortalte denne matematikklæreren, og hun understreket at de kompetansemålene som elevene skal oppnå står "helt klart og tydelig" i læreboka. På skole E var matematikkopplæringen organisert som lengre sammenhengende timer på to ukedager, begrunnet ut fra helhet, sammenheng og kontinuitet i opplæringen. Årsplanen på skolen var delt inn i 6-ukers bolker med skiftende timeplan. Bare unntaksvis var det ikke matematikkundervisning i en slik bolke. Det kunne være når elevene hadde estetiske prosjekter, men det kunne like gjerne være at alle fagene deltok i fellesprosjektene. Som lærer har matematikklæreren på skole E kompetansemålene i Kunnskapsløftet presentert hver gang hun underviser, og hun snakker ofte med elevene om læring og hva de skal lære. Det er en ny måte å undervise på.

Som jeg har vist i det jeg har skrevet om opplæring i matematikk ut fra det jeg så og ble fortalt ved de fem skolene, står nok læreboka vel så sterk som før innføring av Kunnskapsløftet. Det kan virke som om økt desentralisering av avgjørelser om opplæringen innhold og arbeidsmåter ikke appellerer til læreres interesser, fantasi eller til formidling av lokal kunnskap. Læreren finner trygghet i læreboka og lærebokforfatterens logikk i opplæringen i matematikkfaget. Verken lokale læreplaner eller satsing på lokalt initierte prosjekter, rokker ved lærebokas stilling i faget.

Vurderingsarbeid av og for læring

Skolene som ble valgt ut i Østfylket, ble det fordi de alle tre deltok i Utdanningsdirektoratets landsomfattende prosjekt "Bedre vurderingspraksis" (Utdanningsdirektoratet, 2007). Skolene A, B og C hadde arbeidet med prosjektet hele prosjektperioden, ut fra ulike modeller. Rektor på skole A sa at skolen hadde vært med på å skulle utvikle kriterier for "hva som skal til for å

være god, nokså god og kjempegod.”, altså i utgangspunktet tre nivåer. Etter hvert som de hadde deltatt i prosjektet hadde målet med arbeidet endret karakter. Nå arbeidet lærerne på denne skolen med to kriterier: ”Hva skal jeg lære først” og ”hva skal jeg lære videre”. Fokus hadde altså blitt endret i forhold til hva lærerne skulle se etter for å vurdere elevene, til et innhold som skulle få elevene til å forstå nivåer i kunnskapsinnlæringen. Dette så rektor A som en del av tilpasset opplæring. Med elevenes engasjement i egen læring og deltakelse i vurdering av seg selv og andre, vil lærerens innstilling til læring og vurdering endres, og lærerne vil se på sin oppgave i klassen på en ny måte, uttalte flere av rektorene. Så konkret må lærerne jobbe, mente rektor A: ”*Elevene skal vite hvorfor de får en firer i matematikk, og ikke en annen karakter*”. På samme måte som i lokalt læreplanarbeid, hadde skolene som var med i prosjekt ”Bedre vurderingspraksis”, arbeidet fram kriterier for det de omtalte som ”de viktigste fagene” Norsk og matematikk. På samme skole hadde de gått videre med andre fag som gymnastikk, samfunnsfag og heimkunnskap. Det var lærernes interesser hadde styrt valg av fag det videre ble utviklet kriterier for.

På skole B var de opptatt av at vurderingsarbeid skulle være prosessuelt arbeid, og lærerne skulle bli gode på å gi tilbakemeldinger til elevene i det daglige, helst i form av *framovermeldinger*, som rektor kalte det. Skole B hadde beholdt noen av kvalitetene de anså var sentrale i L97, og skolen organiserte skoleåret som 6-8 ukers temabaserte bolker, der ulike fag ble vektlagt ut fra et overordnet, tverrfaglig tema.

På skole C hadde planprosessene ved innføring av Kunnskapsløftet først startet med ordinær årsplanlegging for trinnene, før de ble med i Utdanningsdirektoratets prosjekt. Tidvis var det også forsøk med å lage kommunale årsplaner, sier rektor C. Denne rektoren forteller at hun kjente igjen noe av den samme tankegangen i direktoratets prosjekt som skolen tidligere hadde arbeidet med knyttet til elever med IOP og konkretisering av mål for opplæringen. Det viktigste planarbeidet ligger på klasseromsnivå, sier hun, og peker på at lærerne på de ulike trinnene må kunne synliggjøre for elevene sine hvordan de oppnår fremgang i læringsarbeidet. Også rektor på skole C er opptatt av det hun kaller *hverdagsvurderinger*, som handler om alle de uformelle tilbakemeldingene til elever om deres læringsstrategier og læringsutbytte.

Ut fra det som er observert på de fem skolene, vil jeg argumentere for at det har skjedd endringer på området vurderingsarbeid i skolen. Kunnskapsløftet formulerer mål for både prosessuell- og produktorientert vurdering, og dette har slått rot i skolene.

Implementeringsstrategien som Utdanningsdirektoratet har valgt ved å gjennomføre prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” må sies å være vellykket, sett ut fra et lokalt synspunkt. Både for rektorer og lærere er det betydningsfylt å være med i et statlig initiert utviklingsarbeid, og deltakelsen avstedkommer mye aktivitet og diskusjoner. Om det i neste omgang påvirker det direktoratet eller politikerne bestemmer seg for i neste omgang, er av mindre betydning for skoleledere og lærere. De *lærer* gjennom å delta i utviklingsarbeidet og det er det viktigste for dem.

Avsluttende oppsummering: Hva er nytt og endret?

Etter dokumentasjonen gjengitt i denne rapporten, vil jeg kunne hevde at det har skjedd endringer ved innføring av Kunnskapsløftet og læreplanen LK06? Svaret må bli: Mye er nytt og endret kvalitativt til forbedring, men noe forblir det samme. Noe har kanskje endret seg til det verre? Eksempelvis synes skolens lærere å være enda mer opptatt av læreboka enn for 10 år siden. (jf. Germeten, 2002). Dette gjelder også for 1.klasse. Under L97 var temaarbeid som innholdsorganisering og prosjektarbeid som metode vektlagt fra 1.klasse til 10.klasse. Det muliggjorde stor grad av lokalt innhold i opplæringen, mer helhetlig tilnærming til skolens innhold på tvers av fag. I den foreliggende undersøkelsen ble verken tema- eller prosjektarbeid observert eller vektlagt gjennom intervju med lærerne på de fem skolene. Snarere ble systematikken i de nye lærebøkene fremhevet som gode, og bedre enn i tidligere lærebøker. Derfor viste både lærere og skoleledere til betydningen av gode lærebøker for elevene, også ut fra en begrunnelse om at lærere har mer arbeid med dokumentasjon, synliggjøring og læring. Derfor var det bedre å rasjonalisere arbeidet med kompetansemålene til å følge en gitt læreboks progresjon. Eller som rektor på skole A sa: *”Har du en god læreboktekst, er det lettere å se i lærebøkene først og i læreplanens kompetansemål etterpå”*. En av konsekvensene ved økt bruk av standardiserte læremidler og lærebøker, er at kunnskapsinnholdet i skolen konformerer, selv om LK06/LK06S legger opp til at lærere i stor grad skal kunne velge innhold for å oppnå kompetansemålene for en klasse eller for den enkelte elev. Dermed oppfattes utstrakt bruk av de samme skolebøkene i en region, slik det forekommer i denne undersøkelsen, å være et paradoks. Større frihet for lærere, fører til sterkere selvpålagt kontroll gjennom bruk av standardiserte læreverker.

Denne undersøkelsen, som kun omfatter feltarbeid i fem grunnskoler i Finnmark, viser likevel at skoler er forskjellige og vektlegger ulikt innhold. En av rektorene sa at ut fra hans erfaring

ville bare forskjellene øke, og det ville bli et gap mellom de lærerne som ”tør og vil” endre opplæringen og de som ikke gjør det. Det vil på sikt kunne føre til et gap mellom skoler som er i fronten når det gjelder utviklingsarbeid og prosjekter, og skoler som ikke deltar i slike prosjekter. Foreldre i dag forstår bedre å lese hvilke skoler som kan tilby deres barn et godt oppvekstmiljø, og hvilke andre som sakker bakover. Foreldre vil kreve å få plass på den skolen de tror er best for deres barn, og de vil ”shoppe skoletilbud” der det er mulig, slik som var praksis i den ene kommunen som er med i undersøkelsen her. Foreldre flyttet sine barn dit de oppfatter har det beste opplæringstilbudet generelt, og eventuelt også det beste spesialundervisningstilbudet.

Organisering av skoledagen på de fem skolene jeg hadde feltarbeid på, var i praksis ganske lik på flere variabler. Ut fra observasjonene som er foretatt, begrunnes bruk av tid, sted og lærekrefter forskjellig, men det gir minimale utslag i hvordan opplæringen organiseres, hvilke arbeidsformer som velges. Det gjelder også opplæringens substansielle innhold, for eksempel hvordan de grunnleggende ferdighetene nå vektlegges på bekostning av opplæring i praktiske og estetiske fag.

Det som også kan se ut som et nytt innslag, er det forholdsvis sterke innslaget av faglærere på småskoletrinnet. Jeg har eksemplifisert dette gjennom skole D sitt organiseringsmønster. Ut fra begrunnelsen om betydningen av grunnleggende leseopplæring, tidlig innsats og kartlegging av elevene i 1.klasse, hadde rektor valgt å sette inn en ”ekspert i leseopplæring” fra jul i 1.klasse til jul i 2.klasse. Slik skulle skolen intensivere arbeidet med leseopplæringen på dette nivået, hvert år. Denne læreren hadde altså hovedansvar for leseopplæringens arbeidsformer, innholdet i den og progresjonen for den enkelte elev. På samme måte hadde skolen lærere som spesielt skulle arbeide med matematikk i småskolen og engelsk. Rektor vurderer at fordelene med slikt faglæreransvar er større enn ulempene. Men, rektor er også oppmerksom på at modellen lett kan glemme helhetsperspektivet i klassen. Når noen lærere får fordype seg faglig i noen tema på noen utvalgte klassetrinn, blir disse fort sett på som eksperter. På denne skolen hadde heller ikke disse lærerne kontaktlæreransvar. I dette ligger også faren for at andre lærere føler at de ikke kan noe, og at de blir satt til oppgaver som ingen andre vil ha, for eksempel å undervise i musikk når de ikke har noen form for utdanning i faget.

Ingen av de fem rektorene eller de seks lærerne jeg har intervjuet, vil tilbake til L97. Selv om styringssignalene ved innføring av en ny reform har vært svake fra skoleeiere på ulike nivåer og på ulike felt, og skolene har ”prøvet og feilet”, har Kunnskapsløftet ført med seg mange positive endringer, vurderer både rektorer og lærere. Likevel oppfatter samtlige at det er et sjansespill når skoleeiere gir skolene for lite retningshjelp, men overlater det meste av iverksetting på skolenivå. Da kan lett skolene begynne i helt feil retning. Blant annet synliggjør det som er skrevet i denne rapporten at det er store forskjeller i blant annet bruk av IKT i klasserommet, og store ulikheter i forhold til hvordan spesialundervisningen begrunnes og organiseres. Det oppstår et spillerom for vilkårlige valg, sa en rektor, og det gjør at skolene har utviklet seg i ulik takt. Videre sier den samme rektoren dette om Reform 97 og læreplanverket L97: ”Vi gjorde mye på den tiden, men vi vet ikke om elevene lærte noe. Vi var vage og lite målretta”. Kanskje det er nettopp fokuset på læring som er effekten av Kunnskapsløftet og LK06/LK06S? Lærerne har blitt tydeligere lærere og klasseledere som først og fremst arbeider for å bedre elevenes læring.

Referanser

- Bachmann, K & Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Rapport nr. 68 fra Møreforskning/Høgskulen i Volda.
- Bongo, M, Eriksen, L & Germeten, S (2010): *Kunnskapsløftet – samisk: Feltarbeid på fem skoler i nordsamisk område*. HIF-rapport nr. 7/2010 fra Høgskolen i Finnmark; Alta.
- Bongo, M (2010): *Kunnskapsløftet –samisk: Den oppfattede, iverksatte og erfarte læreplanen* HIF-rapport nr.11/2010 fra Høgskolen i Finnmark: Alta.
- Cuban, L (1990): *Reforming again, and again and again*. Educational Researcher 19(1), January 1990.
- Dale, E.L.& Wærness, J (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget; Oslo
- Davies, B & Hunt, R (1994): Classroom Competences and Marginal Positions. Article in *British Journal of Sociology in Education* Vol. 15, No 3 1994. Page 389 – 408.
- Foucault, M (1972): *The Archaeology of Knowledge*. Routledge; London.
- Germeten, S (1999): *Evaluering av Reform 97: ”På vei mot en ny grunnskole i Oslo?”*. Delrapport II, nærstudier av fem 1.klasser 1998/99. HiO-rapport nr. 8/99 fra Høgskolen i Oslo.

- Germeten, S (2002): *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Doktoravhandling. Studies in Educational Sciences 50. HLS Förlag; Stockholm.
- Germeten, S & Gaarder, F (2003): *Planlegging for fleksibilitet*. Rapport II fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer" i Oslo. HiO-rapport 2003 nr. 35 fra Høgskolen i Oslo.
- Germeten, S & Gaarder, F (2004): *Fleksibel skolestart for 6-åringer - ett år etter*. Rapport III fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer" i Oslo. HiO-rapport 2004 nr. 15 fra Høgskolen i Oslo.
- Germeten, S (2008a): *Rektorer om innføring av en reform*. Hif-rapport 9/2008 fra Høgskolen i Finnmark; Alta.
- Germeten, S (2008b): *Klassifiseringens makt*. Artikkel i K.A. Madsen (red.) *Pedagogikkens reformer og reformer i pedagogikken*. Abstrakt Forlag; Oslo
- Germeten, S (2009): *Rektor mellom barken og veden ved innføring av en ny læreplan?* Artikkel i S. Germeten (red.): *Kunnskapsløftet fra læreplantekest til læreres praksis*. Eureka Forskningsserien nr. 2/2009; Tromsø.
- Germeten, S; Olsen, M H & Rønbeck, A E (2010): *Spesialundervisningen: Et skritt fram og to tilbake?* Artikkel i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* nr. 8/2010. Utdanningsforbundet; Oslo.
- Goodlad; J I, (1986): *The Scope of the Curriculum Field*. Artikkel i B. B Gudem (red): *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Rapport fra Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo.
- Haug, P (1992): *Educational Reform by Experiment*. Doktoravhandling. HLS Förlag; Stockholm
- Haug, P (1996): *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Rapport nr. 43 fra Norsk Senter for Barneforskning (NOSEB) ; Trondheim
- Haug, P (2003): *Evaluering av Reform 97*. Synteserapport fra Evaluering av Reform 97.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L97)*. KUF; Oslo
- Kunnskapsdepartementet (KD)(2006) : *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* . KD; Oslo
- Olsen, M. H. (2009): *Ideen om den inkluderende skole*. Artikkel i S. Germeten (red.): *Kunnskapsløftet fra læreplantekest til læreres praksis*. Eureka Forskningsserien nr. 7/2009
- Rønbeck, A E (2009): *Vurdering av og for læring på ungdomstrinnet*. Artikkel i S. Germeten (red.): *Kunnskapsløftet fra læreplantekest til læreres praksis*. Eureka Forskningsserien nr. 7/2009, Tromsø
- Solheim, T (2009): *Yrkesfagenes særpreg og egenart: Kunnskapsløftet i praksis*. Artikkel i S. Germeten (red.): *Kunnskapsløftet fra læreplantekest til læreres praksis*. Eureka Forskningsserien nr. 7/2009; Tromsø

Solheim, T (2009): Opplæring i yrkesfag: Teori – praksis. Artikkel i tidsskriftet *Bedre Skole* nr.4/2009. Utdanningsforbundet; Oslo

Utdanningsdirektoratet (2010): *Fag- og timefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet*. Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2010 av 16.06.2010

Utdanningsdirektoratet (2007): *Bedre vurderingspraksis*.
http://www.udir.no/Artikler/_Vurdering/Prosjekt-bedre-vurderingspraksis/. Lastet ned 27.oktober 2010

Vedlegg

Vedlegg 1: Feltarbeid i TOPFAG 2009-2010 Intervjuguide

1) Personlige data og data om skolen/klassen/elevene

- Alder?
- Utdanning?
- Skoleleder på denne skolen?
- Tidligere lærererfaring
- Antall elever på skolen?
- Antall klasser eller annen organisering?
- Organiseringsmønster? (Klasser/grupper) (aldershomogene/aldersblandete) (Tid/rom)
- Antall/prosentvis elever med annet morsmål enn norsk?
- Språkgrupper? Hvor mange? Omtrentlig fordeling på alder/klasse/trinn?
- Lærertilgang? Kvalifiserte lærere i forhold til de fagene dere underviser i? (spes. Samisk/kvensk/russisk)

2) Hva er du som skoleleder mest opptatt av akkurat nå, når det gjelder Kunnskapsløftet

- Har det skjedd endringer i dette over tid?
- Hva var du mest opptatt av første gangen du leste læreplanen/hørte om læreplanen?
- Hva tror du lærerne på denne skolen er mest opptatt av?
- Har det endret seg over tid?

3) Informasjon om opplæring om Kunnskapsløftet

- Hva var det første du hørte om den nye læreplanen? Husker du hvor det var? Tidspunkt? Hvem ga deg den informasjonen?
- Hvem oppfatter du er premissleverandør av dine oppfatninger av hva den nye læreplanen handler om? Hvor henter du din informasjon fra?
- Hvilken rolle spiller Fylkesmannen? Sametinget?
- Hvilken rolle har lokal skoleeier? (Kommunen)
- RSK?
- Fått informasjon på kurs eller møter? Hvilke tema er diskutert?
- Fornøyd med den informasjonen og/eller den opplæringen du har fått?
- Hva ville du hatt annerledes?
- Mht lærerne på denne skolen, hvor tror du de har fått sin informasjon fra?
- Hvilke kurs har lærerne deltatt på? Hvem har gitt kurs eller annen opplæring?

4) Om prinsipper for opplæringa

- Hva tenker du på når jeg spør om hva tilpasset opplæring er?
- Er det noen spesielle utfordringer dere har på denne skolen når det gjelder tilpasset opplæring?
- Hvordan praktiserer dere prinsippet om elevers medbestemmelse?
- Er det noen spesielle utfordringer dere har på denne skolen når det gjelder å ivareta dette prinsippet?

- Hva med lokal samhandling med kommunen? Foreldremedvirkning?
- Er det noen spesielle utfordringer dere har på denne skolen når det gjelder disse prinsippene?
- Andre sider du vil trekke fram som viktig?

5) Om grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, muntlig, digital kompetanse etc.)

- Vet du noe om hvordan lærere arbeider med dette i alle fag? Kan du eksemplifisere?
- Hva synes du selv er viktig på dette området?
- Hvordan arbeider du som rektor på dette området? Gi eksempler.
- Hva er blitt gjort? Hva gjenstår å få i gang?
- Ser du spesielle utfordringer på dette området for skolen din? Enkelte fag det er vanskelig i?
- Problemer? Hvordan vil dere eventuelt gå videre med å løse disse?

6) Relasjonen tilpasset opplæring og spesialundervisning

- Har dere elever på denne skolen som har spesialundervisning? Omtrent hvor mange? Hvilke vansker har disse elevene?
- Hvordan organiseres opplæringen for disse elevene?
- Hvem utarbeider IOP for disse elevene? Hva inneholder denne (Har du et skjema?)
- Hvilken rolle har kontaktlærer? Klassestyrer? Spesialpedagog? (Ansvarsfordeling).
- Foreldremedvirkning i spesialundervisning?
- Har dere noen vansker med grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring for disse elevene og deres rettigheter til spesialundervisning?
- Er det noen fag dette er spesielt utfordrende i? Vanskeligheter i fagene?
- Er det noe som gjenstår for at dere skal kunne kalle dere en inkluderende skole?

7) Kompetansemål og lærernes planarbeid

- Har dere utarbeidet lokal læreplan på denne skolen? (Kan jeg få et eksemplar av planen?). Hvis nei: Hvorfor ikke?
- Etter hvilke prinsipper (mal) ble denne planen laget? Hva var målsettingen med ny plan?
- Hvordan har du som rektor lagt opp det arbeidet? Hvem deltok på ulike måter?
- Hva er det viktigste innholdet i denne lokale læreplanen?
- Skisseres det arbeidsformer i den?
- Er det skrevet noe om vurdering?
- Planlegger dere å endre denne planen etter en tid? Hvorfor /hvorfor ikke?
- Ser du behovet for å utvikle flere andre typer læreplandokumenter? (f.eks egne planer for vurderingsarbeidet) Hvilke? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hva vil konsekvensene være for elevenes opplæring at målene i læreplanen er satt opp som kompetansemål? Gi eksempler.
- Har Kunnskapsløftet endret læreres måte å arbeide på?

Framtiden og skoleleders arbeidsoppgaver

- Synes du rektors ansvar og oppgaver har endret seg fra L97 til Kunnskapsløftet?
- 25% omdisponering av timetallet? Program fag for valg? (ungdomstrinnet kun)
- Hvilke oppgaver ser du på som de viktigste for deg som rektor akkurat nå?
- Hva ser du som de største utfordringene for deg selv som rektor?
- Hva ser du som de største utfordringene for denne skolen i tiden framover?
- Tror du at Kunnskapsløftet vil føre til en endret skole? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Andre ting du vil si om innføring av Kunnskapsløftet?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet (TOPFAG)

Bakgrunn og hensikt

Dette skrivet er informasjon og forespørsel om å delta i en forskningsstudie for å innhente kunnskap om hvordan den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) blir implementert på skolenivå i Finnmark. Prosjektet er utarbeidet i samarbeid med Utdanningsdirektøren og RSK-kontorene i Finnmark.

Hva innebærer studien?

Forskningsprosjektet består av fem delprosjekter som spenner over alle trinnene i grunnopplæringen, og arbeidsfordelingen mellom forskerne er delt inn etter trinn og interesseområder. Undersøkelsen består av en overordnet survey-undersøkelse blant alle rektorer i grunnskolen i Finnmark. Videre vil undersøkelsen bli gjennomført som feltarbeid knyttet til utvalgte kommuner og skoler, der intervju vil være den viktigste innsamlingsmetoden. De kommunene som er involvert har fått eget informasjonsskriv om prosjektet, i tillegg til at informasjon er sendt ut til de ulike RSK-kontorene. De utvalgte kommunene har også fått informasjon om hvilke skoler som er valgt ut. Derfor er denne informasjon først og fremst rettet mot rektor ved skolene og den enkelte lærer og eventuelle elever som skal delta.

Ingen informasjon som samles inn vil spørre etter personopplysninger, verken navn eller personnummer. Det er kun spørsmål om prosesser i klasserommet og erfaringer med den nye læreplanen som er relevante for prosjektet TOPFAG. Alle intervjuer vil bli tatt opp på bånd og destruert etter at forskningsprosjektet er avsluttet i 2010. Det vil ikke være mulig å identifisere noen personer i resultatene av studien når disse publiseres. Verken navn på kommuner eller skoler vil bli brukt i det som publiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Informantene kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte professor Sidsel Germeten som er prosjektets leder.

Kontakt: Sidsel.Germeten@hifm.no eller på telefon 78450156.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert som dine. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi

har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede prøver og opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Forskningsprosjektet er en del av et landsomfattende forskningsprogram

Programmet er finansiert av Norges Forskningsråd og heter "Praksisrettet FoU i barnehage, skole og lærerutdanning". Det prosjektet du deltar i heter "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet" forkortet TOPFAG og har prosjektnummer 182891/S20. Ytterligere informasjon om programmet finnes i Norges Forskningsråd på www.forskningsradet.no

Informasjon om utfallet av studien

Resultatet av undersøkelsen vil bli publisert som rapporter utgitt av Høgskolen i Finnmark, og som vitenskapelige papers eller artikler i tidsskrift og bøker i perioden 2008-2011.

Samtykke til deltakelse i studien

Vi/jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke er berettiget når det gjelder deltakelse av elever i grunnskolen.

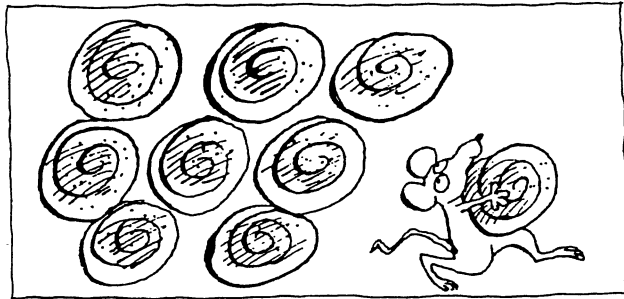
(Signert av foresatte, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

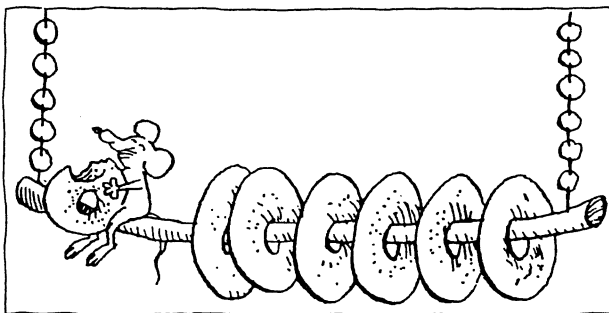
(Signert, forsker i studien, dato)



$$3 - 1 = \underline{\quad}$$



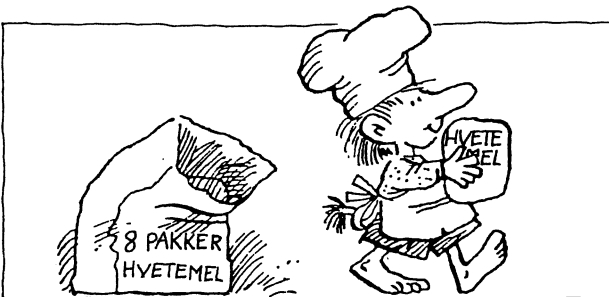
$$9 - 1 = \underline{\quad}$$



$$7 - 1 = \underline{\quad}$$



$$1 - 1 = \underline{\quad}$$



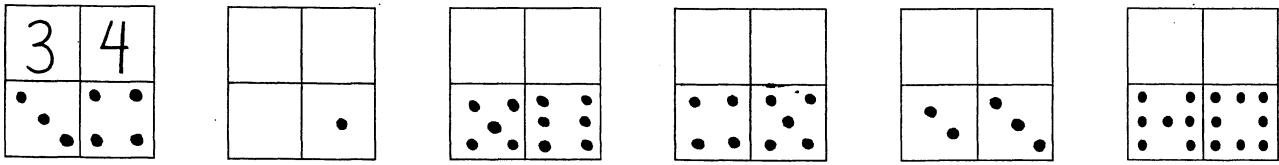
$$8 - 1 = \underline{\quad}$$



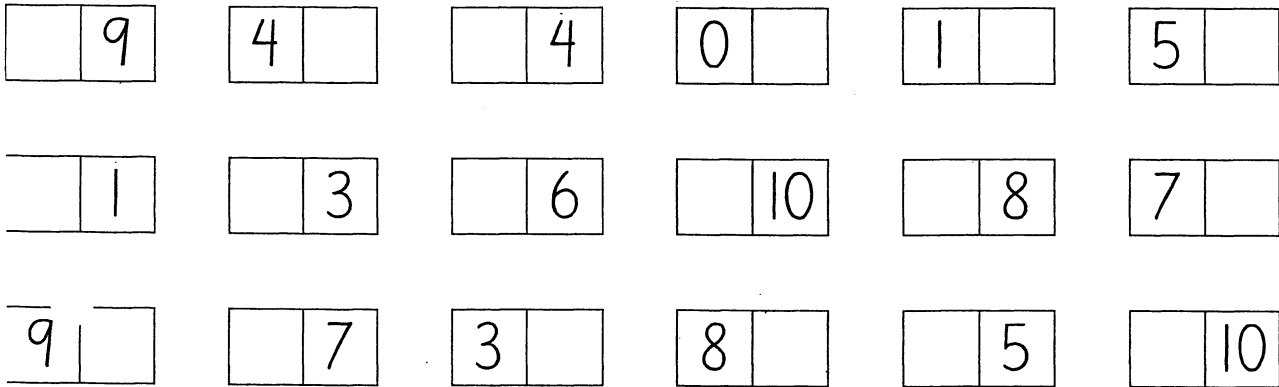
$$6 - 1 = \underline{\quad}$$

Elevene bør oppmuntres til å formulere regnefortellingene slik at de tar med stemningen i bildene og tankene hos dem som opptrer der. Det bør helst ikke bare bli en kort iaktakelse av antall.

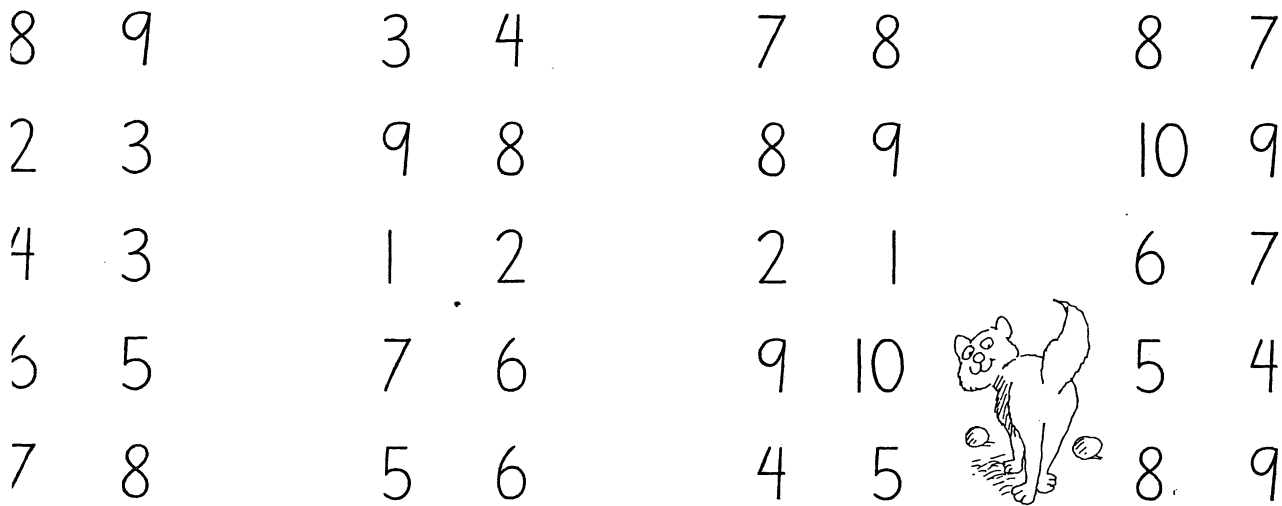
Skriv tallene.



Skriv nabotallene.



Skriv riktig tegn, > eller <.



TIMEPLAN

1.TRINN

2009/10

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
8.30 RLE (SH) NASA (BEH)	8.30 NORSK (SH)	8.30 NORSK (SH) ENGELSK (BEH)		8.30 NORSK (SH) GYM (BEH)
10.00 SPISE (BEH) UTELEK	10.00 SPISE (LP) MUSIKK (LP) LEKE	10.00 SPISE (BEH) UTELEK	10.00 LESETIME (SH) 11.00 SPISE	10.00 SPISE (BEH) UTELEK
11.30 NORSK (LP) MATTE (BEH) 13.00	11.30 NORSK (LP) MATTE (BEH) 13.00	11.30 NORSK (LP) MATTE (BEH) 13.00	11.30 LEKE (LP) 12.15 NORSK (LP) MATTE (BEH) 13.35	11.30 KUNST & HÅNDVERK (MØP) 13.00

MÅLSETTINGER

UKE 50 - 4

<p>NORSK</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lære lyd/ bokstavtegn til V, G, J, Ø og D * lære å formulere ei setning som slutter med punktum. * Lære begrepene tittel og forside * Øve på å lage sammensatte ord, utfra ordet "Jul" * Få erfaring med å lage tankekart * Bli kjent med Alf Prøysen som forfatter 	<p>MATTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • lære likhetstegnet • lære å lage søylediagram • lære mer om figurer • øve på en mer, og en mindre • øve å fortsette mønster • øve på < > og = 	<p>MUSIKK</p> <ul style="list-style-type: none"> * Øve på julesanger * Delta i julesangleker * Lære å bruke rytmeinstrumentsom markering av ulike eventyrskikkelser * Øve på samspill
<p>ENGELSK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bli kjent med begrepene today, tomorrow og yesterday • Lære navnene på dagene • Øve på ukens ord 	<p>NASA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lære om beklledning om vinteren * Lære om temperatur * Lære mer om mørketiden * Tankekart om familien 	<p>KUNST & HANDTVERK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uttrykke egne opplevelser gjennom tegning. • Vise riveteknikk, klippe og lime samt skape det om til bilder. • Blande primærfarger og bruke det i eget arbeid. • Samtale om bilder av kjente eventyriillustratører.
<p>MITT VALG/RLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene skal kunne sentrale fortellinger om Jesu liv og virke Det gamle testamentet • Positivt fokus, trene på å si hyggelige ting til hverandre. Lære å motta ros. 	<p>KROPPSØVING</p> <ul style="list-style-type: none"> * lære å stupe kråke * oppleve mestring gjennom bevegelse * øve på balanse og grovmotorikk 	