

SKOLENS NYE TRADISJONSBÆRERE

**Hvordan opplever førskolelærere sin praksis som
lærer i grunnskolen?**

Helene Marie Kjærgård Eide

Masteroppgave i pedagogikk

Vår 2009

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og utviklende både faglig og personlig. Det har vært svært faglig givende å få anledning til bedre å forstå bakgrunnen for mine informanternes undervisningspraksis. Videre har de teoretiske studiene vært berikende, interessante og noen ganger utfordrende. Arbeidet frem mot en faglig artikkel har i så måte fremstått som en personlig reise inn i et variert og utfordrende landskap.

Flere mennesker har bidratt sterkt til realiseringen av denne masterstudien. Først vil jeg rette en stor takk til mine informanter som har vist stort engasjement og interesse for studien min. Uten deres innsikt og bidrag ville ikke denne studien kunne realiseres. Så vil jeg rette en stor takk til Institutt for utdanning og helse ved Universitetet i Bergen, og til den faglige ledelsen ved det IKT- baserte masterstudiet i pedagogikk. Deres ambisjon om å stadig utvikle nye læringsmuligheter for sine studenter har gjort det mulig for meg å skrive en masteroppgave med ny form og struktur.

Mine medstudenter har gjennom ivrige og nyttige tilbakemeldinger på mine og hverandres tekster, problemstillinger, refleksjoner og teoritilnærminger bidratt til nytt og spennende litteraturtilfang og motivasjon i arbeidet. Også familien har bidratt sterkt til at studien har latt seg realisere.

Den største takken rettes likevel til min veileder, Sølvi Lillejord, for all konstruktiv tilbakemelding, fine samtaler og ikke minst oppmuntring i stunder hvor det har røynt på.

Takk!

Mai 2009

Helene Marie Kjærgård Eide

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag	s. 4
Summary	s. 5
1. Innledning	s. 6
1.1 Presentasjon av problemstilling	s. 7
1.2 En kort presentasjon av utgangspunktet for studien	s. 8
1.3 Utdanningspolitisk bakgrunn – Veien mot L-97	s. 9
1.4 Ny læreplan – et løfte om kunnskap	s. 11
1.5 Teoretisk tilnærming – noen utgangspunkter	s. 12
2. Teori	s. 15
2.1 Hva kjennetegner tradisjonell undervisning?	s. 15
2.2 Møtet mellom to tradisjoner	s. 19
2.3 Å skape identitet som lærer	s. 21
2.4 Forståelse av skolesystemet og samhandlingskultur	s. 23
2.5 Målstyring og valg av undervisningsform	s. 25
2.6 Læreplanverket som grunnlag for undervisningen	s. 27
3. Metode	s. 29
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	s. 30
3.2 Forarbeide, forkunnskaper og utarbeidelse av intervjuguide	s. 32
3.3 Valg av informanter og prosedyre	s. 34
3.4 Datainnsamling	s. 35
3.5 Analyse og bearbeiding	s. 36
3.6 Forskningsetiske hensyn, informert samtykke og anonymisering	s. 38
3.7 Reliabilitet og validitet	s. 40
4. Oppsummering	s. 42
5. Artikkel: The new traditioncarriers –	s. 43

How preschool teachers see their role in Norwegian primary school.

Litteraturliste til kappen	s. 61
----------------------------	-------

Vedlegg

SAMMENDRAG

Undervisning og tilrettelegging for læring er det de fleste forbinder med pedagogens primær oppgave. I studien min undersøker jeg hvordan fire førskolelærere opplever sin praksis som lærer i grunnskolen. Med utgangspunkt i en survey hvor det fremgår at førskolelærere har en sterkere tendens til å foretrekke mer tradisjonelle arbeidsformer enn lærere med annen utdanningsbakgrunn, undersøker jeg hvordan førskolelærerne beskriver sine relasjoner til elevene og valg av arbeidsformer når de arbeider med undervisning.

Studien bygger på kvalitative forskningsintervju med fire førskolelærere som arbeider som lærere i grunnskolen i en av landets kommuner. Informantene forteller om sin hverdag sammen med elevene og videre hvordan de planlegger og tilrettelegger for undervisning. Gjennom informantenes erfaringer gir jeg et bilde av hvordan læreridentitet og praksis fremstår for den enkelte av dem. Materialet bygger således på informantenes subjektive mening om egen undervisning, kunnskap, elever og læring.

Dataene fra intervjuene diskuteres i artikkelen: *The new tradition carriers – How preschool teachers see their role in Norwegian primary school*. Diskusjonen viser at læreridentitet og undervisningspraksis vokser frem som et resultat av vekselvirkning og samhandling mellom den enkelte lærer og den virksomheten hun er en del av. Samhandlingen med elevene er avgjørende for hvordan den enkelte oppfatter seg selv som lærer. Videre peker dataene i retning av at informantene uttrykker en manglende sammenheng mellom relasjonen til elevene og undervisningen de legger til grunn for sitt arbeid. I stedet for å rette seg mot elevene tar undervisningen utgangspunkt i læreplanverkets fagplaner og lærebøker i det enkelte fag. Dermed blir kunnskap noe som finnes uavhengig av den enkelte elev, og kunnskapstilegnelse noe som kan skje uten aktiv deltakelse fra elevenes side. Til tross for to læreplanverkperioder som bygger på prinsippet om likeverdige opplæring tilpasset den enkelte, preges mye praksis fortsatt av at læreren er den mest aktive aktøren i elevenes læring.

SUMMARY

Teaching and facilitating learning is what most people associate with the primary role of the pedagogue. In my study I investigate how a group of four pre-school teachers experience their practice as a teacher in primary school. On the basis of a survey indicating that pre-school teachers tend to prefer more traditional methods than teachers with other educational backgrounds, I examine how pre-school teachers describe their relationships to the students and argue for their choice of methods when they teach primary school children.

The study is based on qualitative research interviews with four pre-school teachers who work as teachers in primary school in one of the country's municipalities. My informants talk about their work with the pupils and about how they plan for and facilitate learning. Through my informants' experiences I show how teacher identity and practice is presented by each of them. This way, my findings are based on my informants' subjective opinions about their own education, knowledge, students and learning.

The data from the interviews are discussed in the article: *The new tradition carriers - How preschool teachers see their role in Norwegian primary school*. The discussion shows that teacher identity and teaching practices develop as a result of cooperation and interaction between the teacher and the activities she participates in. The way the teacher interacts with the pupils is related to how each of them sees themselves as teachers. Moreover, the data indicate that the informants are expressing a lack of coherence in the relationship between teacher and pupils, and their teaching. When they plan for teaching, the point of departure is in the National curriculum and textbooks. This turns knowledge into something that exists independent of the individual pupil, and learning into a process where the pupils don't necessarily have to be actively involved. In spite of two National curriculum periods based on the principle of an equal and individually adapted education, emphasizing active learning processes, there is still educational practice in primary schools where the teacher is the most active agent in the pupils' learning process.

1. INNLEDNING

Gjennom min praktisk-pedagogiske erfaring fra arbeid med barn i grunnskole har jeg observert at lærere har ulik tilnærming til innhold og metoder i undervisningen. Dette skjer til tross for at alle følger den samme læreplanen. Et viktig spørsmål for meg blir da hvordan lærere knytter sin egen praksis til de idealene som læreplanene skisserer.

Da Grunnskolereformen trådte i kraft i 1997, fikk skolen en ny gruppe lærere, nemlig førskolelærerne. Både i forkant av reformen, gjennom St. meld. nr. 40 (1992-93): ... *Vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*, og i selve læreplandokumentet ble førskolelærernes kompetanse fremhevet:

Departementet forutsetter at 6-åringene skal ha et godt pedagogisk opplegg i skolen som er tilpasset deres alder og modning. Skolen må integrere førskolepedagogisk innsikt i sin organisasjonskultur. (St. meld nr. 40 (1992-93), s. 36).

En ny elevgruppe, 6-åringene, hadde behov for en form for undervisning som inngikk i førskolelærernes kompetanse. Man omtalte lek som en viktig læringsmetode, også for eldre barn.

Opplæringa på småskulesteget skal vere prega av tradisjonane både frå barnehagen og skulen, og gi ein god overgang frå barnehage til skule. Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom lek. Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom lek og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget. (KUF 1997, s. 73).

Leken ble i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) (KUF 1997) gitt en sentral plass som lærings- og utviklingsarena for barn og unge. Forventningen var at den nye gruppen av lærere, førskolelærerne, skulle bringe ny kunnskap om andre praksisformer inn i skolen. Gjennom en førskoletilnærming skulle skolens tradisjonelle og lærerdominerte praksis med lite elevaktivitet endres. Aktivitetsformer som lekegrupper, ute-skole, verkstedspedagogikk osv. skulle gis større plass i skolen. Hvordan har så førskolelærernes kompetanse kommet til uttrykk i skolen? Er det slik at undervisningsbegrepet har fått et nytt innhold etter 1997?

I 2006 gjennomførte en av landets kommuner en survey (vedlegg 11) knyttet til kommunens skoleutvikling. Målet var å få mer kunnskap om hvilke utfordringer kommunen hadde knyttet til skoleutvikling hvilke resultater kommunens satsing på skoleutvikling så langt hadde gitt. Surveyen og analysene ble gjennomført i samarbeid mellom kommunen, NTNU og Universitetet i Bergen. Undersøkelsen bestod av flere deler, hvorav en omhandlet undervisning. Lærerne oppgav utdanningsbakgrunn i en del av undersøkelsen og beskrev egen undervisningspraksis i en annen. Den eneste variabelen som gav signifikant utslag på læreres undervisningspraksis var deres utdanningsbakgrunn. Førskolelærerne rapporterte sin egen undervisning som mer lærebokstyrt enn allmennlærere og universitetsutdannede lærere gjorde. Funnene i denne surveyresultatene inspirerte meg til denne studien, hvor jeg vil gå nærmere inn på hvordan fire førskolelærere oppfatter sin egen undervisning.

1. 1 Presentasjon av problemstilling

Førskolelærernes utdanning og erfaringer fra barnehage utgjør deres utgangspunkt for praksis med elevene. Videre har førskolelærere som arbeider i skolen i langt de fleste tilfellene også tilleggsutdanning i form av Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (småskolepedagogikk). Denne er et formelt krav for at førskolelærere skal kunne undervise opp til 4. klassetrinn. Kunnskap om læring og utvikling utgjør slik et viktig refleksjonsgrunnlag for alle lærere når de utformer sin undervisningspraksis. Basert på dette og funnene fra surveyundersøkelsen har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan opplever førskolelærere sin praksis som lærer i grunnskolen?

Studien skal bidra til økt forståelse for hvordan førskolelærere ser på seg selv som lærere i grunnskolen. Jeg har valgt å fokusere særlig på tre sider ved førskolelærernes praksisopplevelser. Ved å la dem sette ord på sine egne erfaringer med undervisning ønsker jeg å vise hvordan de forholder seg til undervisningsbegrepet og dets innhold. Videre er en sentral side ved studien å undersøke hvordan informantene oppfatter eleven og kunnskap (altså ontologiske og epistemologiske spørsmål). På hvilken måte er relasjonen deres til elevene med på å forme undervisningen som de planlegger og gjennomfører? Jeg har også sett på hvordan disse ulike oppfatningene påvirker de valgene de gjør i forhold til valg av undervisningsmåte.

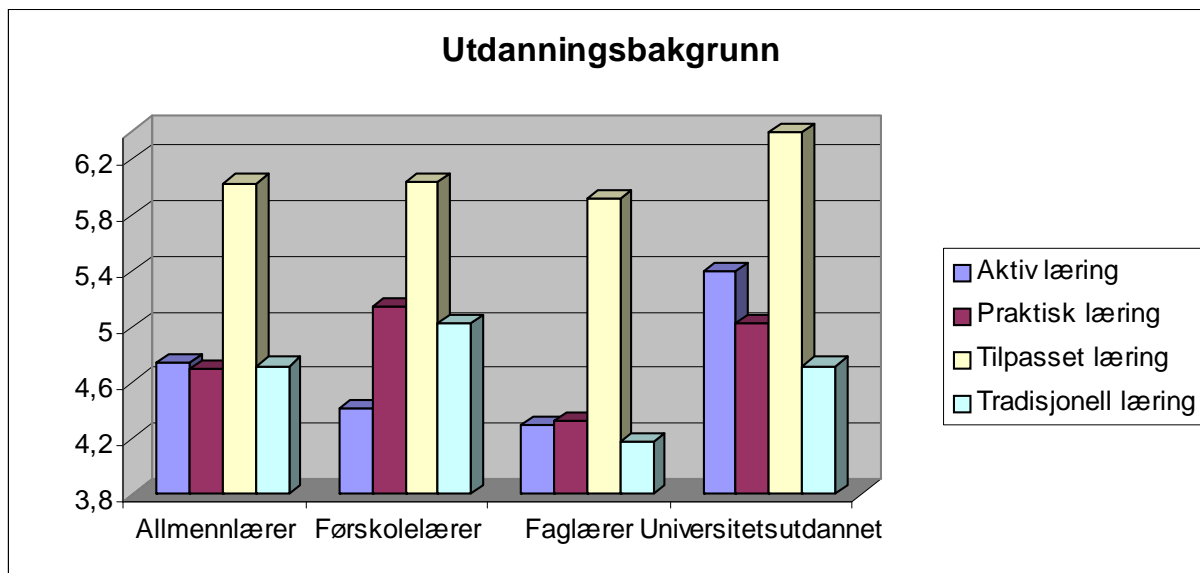
I studien er data blitt konstruert gjennom kvalitative forskningsintervju som jeg har gjennomført med fire førskolelærere i den samme kommunen som gjennomførte surveyundersøkelsen. Dataene er så presentert og diskutert i en artikkel som følger etter denne kappens utdypende kapitler om teori og metode. For ordens skyld nevnes at artikkelen er skrevet på engelsk.

1. 2 En kort presentasjon av utgangspunktet for studien

Utgangspunktet for min studie er som nevnt innledningsvis en survey som avdekket en signifikant forskjell mellom lærere med førskolelærerbakgrunn og lærere med annen utdanningsbakgrunn i beskrivelsen av egen praksis. Surveyen stilte spørsmålet: *"Hvilke arbeidsformer legger du mest vekt på som lærer?"* Her skulle respondentene krysse av på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er lite viktig og 7 svært viktig. Det var gitt 13 ulike svaralternativer som senere ble gruppert i 4 ulike kategorier. Dette gav følgende inndeling:

Kategori	Alternativ
Aktiv læring	Elevene velger ulike arbeidsformer Bruk av IKT Arbeidsoppgaver som løses i samarbeid mellom elever Elevene arbeider selvstendig med nokså åpne oppgavetyper Prosjektorienterte oppgaver Elevframføring
Praktisk læring	Ekskursjoner Eksperimentering og utprøving Praktisk arbeid med fagene
Tilpasset læring	Tilpassede og differensierte oppgaver
Tradisjonell læring	Individuelt arbeid med skriftlige oppgaver Læreren gjennomgår stoff og stiller spørsmål til gruppa/klassen Leksehøring

Noen av alternative kan passe i flere grupper, men en vurderte her hva som var det mest typiske ved arbeidsformen. Analysen ble gjennomført som en korrelasjonsanalyse knyttet til utdanning og funksjon.



I korrelasjonsanalysen mellom svaralternativene var det en signifikant forskjell mellom førskolelærere og lærere med universitetsbakgrunn. Denne viste større sannsynlighet for at en førskolelærer skulle velge tradisjonelle læringsformer enn at en universitetsutdannet skulle gjøre det. Det var mer sannsynlig at en universitetsutdannet lærer valgte aktive læringsformer enn at en førskolelærer ville gjøre det (Data hentet fra deler av fremlegg ved skoleledersamling, vedlegg 12. Resultatene fra surveyen ble presentert for skolelederne i kommunen ved flere samlinger i 2007). Et slikt funn stod i skarp kontrast til politikernes forventninger om hvordan førskolelærerne skulle fornye småskolens pedagogiske praksis, og måtte undersøkes nærmere.

1. 3 Utdanningspolitisk bakgrunn - Veien mot L - 97

Grunnskolereformen i 1997 (R-97) innebar store endringer for skolen, både med hensyn til innhold, organisering og rammebetingelser. Den største endringen knyttet seg trolig til utvidelsen av skolegangen med ett år. Grunnskolen skulle nå favne en ny gruppe elever. Denne gruppen hadde man tidligere ment ville få det beste pedagogiske tilbudet i barnehage, men etter 1997 ble rett til skolegang for alle 6-åringene lovfestet. Dette medførte naturlig nok behov for endring av både innhold og struktur rundt undervisningen. Forut for denne endringen ble en rekke forsøksordninger med 6-

årsgrupper satt i verk. Erfaringer gjort her dannet senere grunnlag for St. meld. nr. 40 (1992-1993) ... *Vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.* Her ble det fremhevet at 6-åringene trengte en pedagogisk tilnærming som ivaretok mangfold og individuelle utviklingsmuligheter.. Læring ble beskrevet som en aktiv prosess, hvor læreren var igangsettende, støttende, en hjelper og en som skulle peke på nye utfordringer. Førskolelærernes fremste pedagogiske metode, leken, skulle stå sentralt i den pedagogiske tilretteleggingen for de yngste elevene

I forbindelse med St. meld. nr. 40 ble det satt ned et utvalg, *Magnussenutvalget*, som undersøkte om forskningen kunne gi et klart svar på om tidligere skolestart ville gi større faglig kunnskap på senere klassetrinn. Utvalget fant ingen dokumentasjon for dette, men konkluderte med at *et førskolepedagogisk tilrettelagt program ser ut til å kunne gi effekt den første tiden på skolen, men langtidseffekten vet en lite om* (St.meld. nr 40 (1992-1993), s. 35).

En konklusjon fra utvalget var at det ville være uheldig å forsere opplæringen ved å la planer og arbeidsmetoder for det som var første klasse gjelde for barn som var ett år yngre. I stedet utformet utvalget forslag til et pedagogisk tilbud til 6-åringene som kombinerte barnehagens og skolens pedagogikk. Grunnleggende for denne nye pedagogikken var at det ble etablert et godt samarbeid mellom førskolelærere og allmennlærere de første årene på barnetrinnet. Lek og læring skulle utfylle hverandre ved at det ble sørget for at barna fikk tid og rom for lek og fri utfoldelse, og samtidig muligheten til å prøve utfordringer og oppleve gleden ved å mestre stadig nye oppgaver. Videre la utvalget vekt på at opplegget for 6-åringene måtte ses i en pedagogisk og sosial sammenheng med de øvrige klassetrinnene på barnetrinnet. Utvalget anbefalte at skolen gradvis måtte bevege seg fra en sterk vektlegging av lek, frihet og valg av aktiviteter, mot mer strukturerte aktiviteter og mer vekt på faglig kunnskap. Den første tiden burde ha et sterkt preg av barnehagens kultur og arbeidsform, for så gradvis å integrere andre innfallsvinkler og arbeidsmetoder (St. meld. 40 1992-1993).

Magnussenutvalgets innstilling fikk støtte i de påfølgende høringsuttalelsene. Da det endelige læreplandokumentet ble utarbeidet la departementet stor vekt på utvalgets innstilling. Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97) (KUF 1997) la opp til at opplæringen skulle gå fra lek og frie aktiviteter over til mer strukturerte

læringsaktiviteter. Videre var det de første skoleårene et større tilfang av lokalt tilvalgsstoff enn senere i skoleløpet. Dermed fikk småskolen et langt mer førskolepedagogisk preg enn tilfellet var ved forrige mønsterplan.

1. 4 Ny læreplan - et løfte om kunnskap

I 2004 ble det gjennomført to internasjonale undersøkelser hvor norske elevers kompetanse innen matematikk, lesing og læringsstrategier ble sammenlignet med elever fra andre nordiske og europeiske nasjoner. Resultatene fra PIRLS- og PISA-undersøkelsene viste at norske elever manglet gode læringsstrategier og at de dessuten hadde svake resultater i matematikk og lesing. Forsterket av resultatene fra evalueringen av Reform 97 (Haug 2003), ble konklusjonen at skolen ikke hadde lyktes i å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Opplæringen etter Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen ble vurdert som for lite orientert mot forskjeller blant elevene (St.meld. 30, 2003-2004). Haug (2003) fant i evalueringen av Reform 97 at sosial kompetanse hadde fått større plass i småskolens pedagogiske innhold. Videre fremgår det av St. meld. nr. 30 (2003-2004) at graden av systematisk opplæring i ferdigheter som lesing, skriving, regning, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier ofte utgjorde en liten del av den totale aktiviteten i skolen. Dette gjaldt særlig småskolen, hvor det ofte var høy aktivitet, men mer uklart hva som var hensikten med de ulike aktivitetene. En stilte da spørsmål ved om den nye pedagogiske profilen på småskolen hindret fordypning og konsentrasjon, og heller fremmet overflatelæring blant elevene.

De svake resultatene i PISA- og PIRLS- undersøkelserne (2004), sammen med evalueringen av Reform 97 (Haug 2003), førte til utformingen av et nytt læreplanverk. Grunnleggende i dette nye læreplanverket er utfordringene kunnskapssamfunnet bringer med seg. Kvalitetsutvalget, som utarbeidet forslag til nytt planverk, betraktet imidlertid hovedmålene og verdigrunnet for skolen som uendret. Utvalget foreslo derfor at "Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del", ble videreført som innledning også til det nye læreplanverket. Den metodiske delen i L-97, kalt "Broen" ble imidlertid fjernet og erstattet med den såkalte læringsplakaten. I læringsplakaten ble fem grunnleggende ferdigheter og prinsippene for individuelt tilpasset opplæring presentert. Et viktig element her var at de grunnleggende ferdighetene ikke lenger skulle knyttes til fag, men være mer generelle. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) fastholdt følgende fem grunnleggende ferdigheter i den nye opplæringsreformen: å kunne

uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

Videre ble det i utarbeidelsen av det nye læreplanverket vektlagt at ferdighetsmålene i de ulike fagene skulle fremstå som konkrete og tydelige. En kritikk mot det foregående verket var at målsettingene hadde vært for detaljstyrte og i noen tilfeller uklare, slik at det ikke var tydelig nok hva en faktisk skulle vektlegge i opplæringen (Haug 2003). Formuleringer som ”bør” og ”kjenne til”, ble derfor erstattet med mer entydige formuleringer som ”skal kunne” og ”skal ha erfaring med”. Det ble utarbeidet nye fagplaner hvor de nye kompetansemålene for opplæringen ble presentert. I 2006 ble det nye læreplanverket for grunnskolen og den videregående opplæringen - Kunnskapsløftet - tatt i bruk. Dette innebar nye endringer i opplæringens innhold og metoder, og i forventningene til lærerne som arbeider i småskolen.

1. 5 Teoretiske tilnærminger - noen utgangspunkter

I studiens teorikapittel presenteres ulike tilnærminger til undervisningsbegrepet generelt og til tradisjonell undervisning spesielt. Aktiv læring kjennetegnes ved at den er kontekstuell og relasjonell. I beskrivelse av aktive læringsformer har Dysthe (1999, 2001), Stensmo (1998), Eriksson (1999) og Fuglestad (1993) vært viktige kilder. Jeg har tatt utgangspunkt i blant annet Fuglestads (1997), Lillejords (2003) og Erikssons (1999) beskrivelser av en tradisjonell undervisningspraksis. Felles for disse perspektivene er at de beskriver tradisjonell undervisning som kontekstuavhengig. Videre er et grunnleggende karaktertrekk ved denne undervisningsformen at den i liten grad tar utgangspunkt i elevene som skal lære, men heller tar utgangspunkt i læreplanens mål, eller i lærebøker. Utgangspunktet for undervisningen er dermed utenfor den konteksten undervisningen foregår, noe som skaper avstand mellom det som skal læres og den som skal lære.

Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for hvordan den enkelte lærer og elev oppfatter seg selv og undervisningen. Her har Erikssons (1999) og Søreides (2007) bidrag vært viktige innfallsvinkler for meg. Eriksson (1999) finner forskjeller i hvordan den enkelte lærer forholder seg til sine elever etter hvilken undervisningsform som dominerer deres praksis. I hennes fremstilling er den tradisjonelle lærer dominerende i undervisningssammenheng, og har en relasjon til sine

elever som preges av en yrkesmessig distanse. Brown m. fl. (2008) bruker begrepene autonomi, pedagogisk takt, livslang læring og slektskap når de beskriver læreres livsverden. I et livsverdensperspektiv er ikke relasjonen mellom lærer og elev preget av den yrkesmessige distansen som Eriksson (1999) beskriver, men har mer karakter av familiære bånd. Gjennom profesjonelle relasjoner – som verken er for nære eller for distanserte – til kolleger, foreldre og andre samarbeidspartnere forventes lærerne å skulle skape et godt og trygt læringsmiljø.

Søreide (2007) beskriver relasjonen mellom elev og lærer som avgjørende for identitetsutviklingen til den enkelte lærer. Hun kategoriserer lærere etter ulike identiteter ut fra deres relasjon til elevene og viser hvordan lærere kobler sin læreridentitet til en omsorgsdimensjon. Utgangspunktet for sine analysekategorier finner hun i offentlige styringsdokumenter, i en kampanje som har blitt gjennomført av Utdanningsforbundet og i læreres egne betraktninger rundt spørsmål om identitet.

Læreplanverket (KUF 1997, KD 2005) fremholder aktiv læring og samhandling som grunnleggende arbeidsformer. Bjørnstad (2009) hevder at seksåringenes klasseromsaktiviteter nå bærer preg av at den pedagogiske tradisjonen i skolen har blitt en blanding av førskoletradisjoner og skolens mer formelle og strukturerte læringstradisjon. Dette står i motsetning til funn som presenteres av blant andre Haug (1992, 2003, 2005) som viser at endringen i skolen først og fremst er av retorisk art og ikke nedfeller seg i endret pedagogisk praksis. Nye læreplaner gir nye begreper til lærernes praksis, men disse begrepene blir ikke realisert i form av endrede handlinger. Fremdeles preges skolens undervisningstradisjon av stor lærerdominans og undervisningsformer hvor læreren snakker 2/3 av tiden. (St. meld nr. 11 2007-2008 s: 44).

I stedet for offentlige styringsdokumenter og læreplaner er det snarere kulturen i den enkelte virksomhet som bestemmer hvordan den enkelte lærer legger til rette for undervisning. Lægdene (2000) og Haug (1992, 2005) hevder at institusjonelle rammebetingelser i stor grad er med på å bestemme hvordan den enkelte lærer legger opp undervisningen sin. Hargreaves (1996) argumenterer for at kulturer som preges av sterkt fokus på resultatmåling og ferdighetstesting trolig også vil preges av en mer tradisjonell undervisningspraksis med lite interaksjon og samhandling i kollegiet og mellom lærere og elever.

Relasjonell kompetanse er viktig for læreren både i møte med elever, foreldre og kolleger, men også i møte med selve læreplanen. Halvor Bjørnsrud (1995) hevder at dersom elevene skal oppleve individuelt tilpasset opplæring og undervisning de kan delta aktivt i, trenger lærere en egen kompetanse for å kunne realisere lærerplanen slik den foreligger. Skjervheim (1992), Bourdieu (1998) og Eriksen (2008) hevder imidlertid at skolen tradisjonelt har vært og fremdeles er preget av instrumentalisme og fremmedgjøring blant elevene. Dette gir seg utslag i at elevene i liten grad kan kjenne seg igjen i fagstoffet slik det presenteres, og videre at de i liten grad opplever at de lykkes. Dermed opplever de ikke at skolen er relevant for dem. Særlig utsatt her er elever med en annen kulturbakgrunn enn den norske (St. meld 16, 2006-2007).

Målstyring ble introdusert som styringsprinsipp for utdanningssektoren allerede tidlig i 1990-årene (St. meld. 37 1990-1991). Dette har imidlertid vist seg å være et vanskelig prinsipp å integrere på en god måte for sektoren. Lillejord (1997, 2003) hevder at målstyring må tilpasses skolens egenart og at skolen mangler den nødvendige endringskompetanse for å integrere målstyring på en måte som kan fremme utvikling. I stedet finner man målstyring som først og fremst retter seg mot ferdighetstesting og resultatmåling av elevenes ferdigheter. Da skolen i 2006 fikk en ny læreplan (KD 2005) som i sterkere grad presiserte og konkretiserte målene for opplæringen har dette også fått konsekvenser for skolens pedagogiske praksis. Undersøkelser gjort av blant andre Ulstrup Engelsen og Karseth (2007), Germeten (2005) og Haug (2003, 2005) viser at lærerne opptrer svært lojalt ovenfor de målene som presenteres i fagplanene. Dette til tross for at de finner dem nærmest umulig å integrere i aktive læringsformer tilpasset den enkelte elev. Slik blir fagplanene utgangspunktet for undervisningen i stedet for elevene. Dermed kan også læreplanens syn på kunnskap bidra til å forsterke en tradisjonell undervisningspraksis, selv om reformintensjonene sier det motsatte.

2. TEORI

I det følgende presenteres begrepet tradisjonell undervisning slik jeg anvender termen i denne studien. Videre ser jeg på hvordan læreridentitet kan komme til uttrykk i den enkelte lærers praksis. Tilslutt presenteres ulike tilnærminger til læreplanverket og hvordan dette kan innvirke på den undervisningsformen som velges.

2.1 Hva kjennetegner tradisjonell undervisning?

Fuglestad (1997) beskriver undervisningsbegrepet ut fra tre ulike hensyn: innhold, interaksjon og mening. Det første hensynet er det tematiske: undervisning er alltid konsentrert rundt et tema, forhåpentligvis av felles interesse. Videre har undervisning preg av kunnskapsoverføring. Overføringen av kunnskap beskriver Fuglestad som en interaksjonsprosess, uavhengig av styrkeforholdet mellom de som deltar i prosessen. Et siste hensyn knytter seg til meningsinnholdet i undervisningen. For at læring skal skje, må både elever og lærere finne mening i enten det faglige innholdet i undervisningen eller i bruken av undervisningens tema. Kunsten å undervise blir, ifølge Fuglestad (1993) å balansere de tre aspektene. Tradisjonell undervisning, slik begrepet brukes her, bærer imidlertid preg av at det mangler nødvendig balanse mellom de tre elementene.

Jeg har valgt å bruke begrepet tradisjonell undervisning i denne studien, selv om det på ingen måte er entydig. Det fanger imidlertid noen trekk ved læreres praksis som kan grupperes og plasseres under merkelappen "tradisjonell" undervisning slik det ble gjort i den surveyundersøkelsen som ble gjennomført i den kommunen hvor jeg samlet mine data. Som kjennetegn på arbeidsformer som kan kategoriseres som tradisjonelle var følgende:

- Individuelt arbeid med skriftlige oppgaver
- Læreren gjennomgår stoff og stiller spørsmål til gruppa/klassen
- Leksehøring

Disse arbeidsformene ble i surveyundersøkelsen plassert under analysekategorien tradisjonelle undervisningsmåter, og danner et utgangspunkt for min måte å bruke begrepet tradisjonell undervisning på.

Aktiv læring, slik den beskrives i læreplaner (KUF 1997, KD 2005) og i Stortingsmeldinger (St. meld nr 40 1992-1993, St. meld nr 30 2003-2004) innebærer at elevene kan velge mellom ulike oppgaver og at IKT blir brukt i undervisningen. Videre kjennetegnes aktiv læring av at elevene arbeider relativt selvstendig med åpne oppgaver hvor samhandling mellom elevene inngår som en naturlig del av arbeidet. Aktiv læring blir også knyttet til prosjektoppgaver og elevfremføringer. Praktisk læring kjennetegnes av at elevene får prøve ut det som skal læres gjennom praktisk arbeid med ulike oppgaver. Videre er eksperimentering, utprøving og ekskursionsjoner viktige praktiske læringsformer. Tilpasset opplæring kjennetegnes først og fremst av at oppgaver og innholdet i undervisningen er tilpasset til elevenes individuelle ferdigheter og forutsetninger. Eksempler på slike tilpasninger kan være individualiserte lekseplaner og arbeidsoppgaver. Tradisjonell læring blir i surveyen beskrevet som individuelt arbeid med skriftlige oppgaver, leksehøring og kontrollprøver og videre av at læreren gjennomgår lærestoffet i plenum og stiller spørsmål til gruppa/klassen. Den tradisjonelle læringen blir med andre ord beskrevet som mer lærerdominert og lærerstyrt enn de tre andre formene for læring.

Lillejord (2003) forklarer tradisjonell undervisning som en aktivitet hvor lærer er den aktive parten, mens elevene inntar en langt mer passiv mottakerrolle. Læreren tar utgangspunkt i et lærestoff som han eller hun bearbeider og presenterer for en gruppe elever, og undervisningen legges ofte opp slik at den skal nå frem til en tenkt gjennomsnittselev. Ideelt sett skal eleven lære det som blir undervist. I dette paradigmet har læreren makt, kontroll og regien med det som skjer. Det læreren imidlertid har mindre kontroll med, ifølge Lillejord (2003), er om eleven lærer det læreren forventer, og hva slags læring det er snakk om.

Læreplanverket (KUF 1997, KD 2005) fremholder at undervisningssituasjoner hvor elevene utgjør de aktive deltakerne er den læringsformen som skal prege norsk skole. *Elevenes deltakelse er noe en kan forutse, grunnet deres iboende egenskaper som nysgjerrige, undrende og villige til å lære* (KUF 1997, s. 18). Denne grunnleggende antakelsen om elevene og kunnskapsdannelsen har røtter tilbake til Rousseaus romantiske naturalisme (Stensmo 1998). Tradisjonell undervisning, slik den beskrives av Lillejord (2003) og i surveyen, har imidlertid et annet utgangspunkt. Skolens forventninger til elevenes deltakelse retter seg i et slikt undervisningsparadigme først og

fremst mot at elevene skal reprodusere spesifikke kunnskaper og ferdigheter. En snakker her om et reproduserende kunnskapssyn. Kunnskap er noe som finnes i bøker, som læreren innehar og som elevene må tilegne seg.

Et slikt kunnskapssyn finner støtte i Johns Lockes empiriske filosofi (Stensmo 1998). Kunnskap blir her betegnet som positivt gitt utenfor individet. Elevene må tilegne seg kunnskap ved at læreren gir dem den kunnskapen samfunnet etterspør gjennom læreplanen. Et slikt reproduserende kunnskapssyn skaper lett asymmetri i relasjonen mellom lærer og elev i tradisjonell undervisning (Imsen 1998, 2002).

Eriksson (1999) beskriver tradisjonell undervisning som en aktivitet hvor læreren tar avgjørelser og valg som elevene følger. Undervisning kan dermed betraktes som et slags manus (script) som både lærere og elever følger. Manuset tar utgangspunkt i læreplanen og de tema som skisseres her, og ikke i det elevene kan og vet. Aldershomogene grupper skaper et falskt inntrykk av at alle elever kan løse de samme oppgavene samtidig, hevder Eriksson. I aldersblandete grupper/klasser vil en, ifølge henne, finne mer individuelt tilpassete oppgaver og mindre utbredelse av tradisjonelle undervisningsmåter. I tråd med Eriksson (1999) hevder også Bjørnsrud (1995) at aldershomogene grupper sammen med et sentralt fastsatt pensum tradisjonelt har virket sterkt styrende på undervisningen i norsk skole. Han peker på at pensum og lærebøker har vært viktige for å undervise elevene i det lærestoffet som lærerne mente var viktig i forhold til den nasjonale læreplanen.

Videre etablerer Halvor Bjørnsrud (1995, 2001, 2005) et skille mellom det han kaller tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Tilpasset opplæring tar utgangspunkt i elevenes iboende evner og forutsetninger. Her blir utgangspunktet den enkelte elev. En sentral oppgave for lærerne er å finne ut hvilke kunnskaper den enkelte sitter inne med, og videre hvordan elevene har ervervet disse kunnskapene. Tilpasset undervisning derimot, tar ikke utgangspunkt i elevens iboende forutsetninger og evner, men i fagstoffet. Her differensieres fagstoffet i ulike vanskelighetsgrader og presenteres så for elevene. Det samme utgangspunktet finner en igjen i tradisjonelle undervisningsmetoder.

At målstyring er det ledende styringsprinsippet for norsk skole uttrykkes også i skolens læreplanverk (KUF1997, KD 2005), hvor de ulike fagplanene formulerer mål for det

enkelte fag. Overordnede mål og grunnleggende intensjoner presenteres innledningsvis i læreplanverkets generelle del. Målstyring, koblet med et tradisjonelt undervisningsparadigme, kan i følge Skjervheim (1992), Bourdieu (1998) og Eriksen (2008) gi undervisningen et instrumentelt og fremmedgjørende preg. I tradisjonell undervisning styres metodevalg av progresjonstenkning. Man legger til grunn at måling av progresjon viser hvorvidt eller hvor godt metoden fungerer. Dermed rettes fokus mot å nyttemaksimere metoder og fagstoff. Når læreren anvender måleredskaper som bare uttrykker hva elevene kan før og etter at fagstoffet er gjennomgått, vil en stå i fare for å ekskludere eleven fra å forstå sin egen læringsprosess. Ansvar for læringen blir flyttet utenfor eleven. Dermed får, paradoksalt nok, både elevene og lærerne mindre kunnskap om hvordan læringen skjer.

Tradisjonell undervisning kjennetegnes videre av at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk (Skjervheim 1992, Stensmo 1998, Bergem 2000, Lillejord 2003, Bordieau 1998, Eriksson 1999).

I et tradisjonelt undervisningsparadigme er det læreren som møter forberedt til timene, læreren som kjenner undervisningens mål, og det er læreren som har plikt til å gi elevene kunnskap. Elevene forventer, på sin side, å få kunnskap av læreren (Lillejord 2003, s. 45).

Relasjonen mellom lærer og elev er imidlertid avgjørende for hvordan både lærer og elever oppfatter seg selv og undervisningen. Fuglestad (1997) anser relasjonen mellom lærer og elev som grunnleggende for utviklingen av undervisningskompetanse. For ham er undervisningskompetanse et relasjonelt fenomen som utvikles over tid og i den vedvarende samhandlingen mellom lærer og elev. En lærers evne til å undervise henger tett sammen med elevenes evne til å lære. Slik blir både læring og undervisning gjensidige prosesser. Den asymmetriske relasjonen som det er vanskelig å komme ut av i tradisjonell undervisning kan virke hemmende på utvikling av både lærerens og elevenes kompetanse. For at læreren skal kunne erverve ny kunnskap om egen undervisning trenger han eller hun innsikt i elevperspektivet. Det fås best gjennom samhandling med elevene hvor de stilles ovenfor muligheten til å gi fra seg kunnskap, ikke bare ta imot.

Fevolden og Lillejord (2005) fremholder at tradisjonell undervisning henger sammen med skolen som system. De beskriver statiske og rigide trekk ved skolesystemet og

forklarer at låste strukturer har gjort internalisering av systematisk læring på organisasjonsplan vanskelig. I en tradisjonell praksis er det en tendens til at både nye evalueringssystemer som Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS blir benyttet som kontroll av ferdigheter og ikke som verktøy for å utvikle nye måter å undervise på. Ifølge Germeten (2005) har nasjonale prøver i noen tilfeller i stedet for å skape utvikling og ny kunnskap i relasjonen mellom lærer og elev, heller resultert i en mer instrumentell pedagogikk hvor lærere velger både fagstoff og undervisningsmetoder ut fra innholdet i de nasjonale prøvene. Dette for at elevene skal oppnå høyere testscore. I et tradisjonelt undervisningsparadigme er slik instrumentalitet mulig fordi elevene i utgangspunktet ikke innehar en aktiv, utøvende og deltakende rolle. Dersom elevenes forventning til lærer retter seg mot at de skal *få* kunnskap, vil heller ikke en slik praksis bli problematisert.

Læreplanverkets vektlegging av aktive læreprosesser krever endring i skolens vurderingsmåter, i følge Lillejord (2003). For å motvirke pedagogisk rasjonalitet og instrumentell praksis slik Germeten (2005) beskriver den, er det viktig at skolen ser på hvordan evaluering foregår. Dette gjelder både på organisasjonsplan, men også i forhold til den enkelte elev. Ved å legge til rette for en evalueringspraksis hvor både lærere og elever deltar, og hvor undervisningens mål og metoder sammen med elevenes læringsutbytte er gjenstand for en felles evaluering kan ny kunnskap utvikles.

2. 2 Møtet mellom to tradisjoner.

St. meld. 40 legger til grunn at barnehage og skole springer ut fra to ulike tradisjoner. Førskolelærere er gjennom sin utdanning og erfaringsbakgrunn trent i det man tradisjonelt oppfatter som en barnehagekultur. Barnehagens kultur og praksis blir beskrevet i Stortingsmeldingen som fleksibel og preget av god tid til lek og frie aktiviteter. Opplæringsmålene i barnehagen retter seg først og fremst mot etablering og utvikling av sosiale ferdigheter og kompetanse. Dannelse blir dermed den viktigste oppgaven for barnehagens pedagoger. Målene realiserer førskolelærerne gjennom å etablere miljøer som gir gode utviklings- og aktivitetsmuligheter for barna (St. meld. Nr. 40 1992-1993, KD 2006).

Skolens tradisjon bærer, i motsetning til dette, preg av at læring foregår i formelle og strukturerte former. Lek og frie aktiviteter har ikke den samme plassen her. Tradisjonelt

sett har ikke leken blitt tilskrevet egenverdi i skolen, slik den har det i barnehagen, men er heller sett på som en naturlig aktivitet som barna tar del i utenom undervisningen. Videre har læring i skolen først og fremst hatt et individuelt preg med få sosiale læringssituasjoner (St. meld 40 1992-1993).

Bjørnestad (2009) har i en sammenlignende undersøkelse av klasseromsaktivitetene til norske og svenske seksåringer funnet at skolens praksis er tydelig påvirket av tradisjoner fra både skole og barnehage. Hun viser til at det nå foregår langt mer elevaktivitet i klasserommene til norske og svenske seksåringer. Samlingsstunden, i den form vi kjenner den fra barnehagen, ser for eksempel ut til å være en ledende fellesaktivitet i seksåringenes klasserom. Denne tas i bruk også i mer formelle undervisningssituasjoner hvor læreren styrer samtaler og dialogen med elevene. Triadisk dialog (triaden består her av tre hoveddeler: spørsmål, svar og reaksjon) forekommer imidlertid fortsatt, særlig i situasjoner hvor undervisningen retter seg mot faktarelaterte spørsmål. Det vil si at læreren stiller et spørsmål som elevene kan svare på. En elev svarer og læreren vurderer elevens svar og gir tilbakemelding.

Bjørnestads beskrivelser av klasseromsaktivitetene imøtegår blant annet av Haug (2008) som hevder at undervisningsmønsteret har endret seg lite etter at de to tradisjonene ble ført sammen i skolen. Pedagogisk praksis preges av at læreren styrer og regulerer aktivitetene og har ordet i 2/3 av den tiden det blir snakket. En endring er imidlertid at omfanget av individuelle arbeidsoppgaver har økt, mens omfanget av kollektiv undervisning har gått litt ned. Her påpeker St. meld. 11 (2008-2009) at relasjonene mellom lærer og elev har endret seg ved at læreren ikke lenger inntar den autoritære rollen, men deltar i mer uformelt samvær med elevene.

Eriksson (1999) karakteriserer den tradisjonelle læreren som litt distansert fra elevene. For en tradisjonell lærer er ikke utgangspunktet for undervisningen elevene, men det lærestoffet læreren velger å presentere. Læreren styrer aktiviteten ved å legge til rette for felles oppgaver for alle elevene. En viktig oppgave for ham eller henne blir dermed å strukturere og tydeliggjøre innholdet i undervisningen. Oppmerksomheten rettes mot selve formidlingen av kunnskap. Relasjonen til elevene har i skolens tradisjon vært preget av profesjonell avstand og av at læreren har en overordnet posisjon. Eriksson (1999) finner som Haug (2008) og Brown m. fl. (2008) at relasjonen mellom lærer og elev også kan ha et mer *foreldreaktig* preg samtidig som det ligger profesjonelle valg til

grunn for undervisningen. Trygghet i lærings situasjonen blir en viktig verdi i tilrettelegging for læring.

Brown m. fl. (2008) beskriver lærere i småskolen gjennom fire begreper: autonomi, pedagogisk takt, livslang læring og slektskap. Lærere fremstår som autonome i sitt arbeid ved at de i stor grad lar egne verdier, erfaringer og kunnskapsbakgrunn styre arbeidsoppgavene. Denne selvstendigheten kommer også til uttrykk i de etiske betraktningene den enkelte gjør i møte med elever, foreldre og kolleger. Videre preges disse relasjonene av nærhet og uformalitet. Endringer i forventninger, elevsammensetning, foreldre-gruppe, kollegium osv. etablerer relasjoner rundt den enkelte lærer som innebærer krav om at han eller hun stadig evner å kunne justere sin praksis. Dette skyldes at læring oppfattes som en livslang prosess hvor den enkeltes handlingsvalg stadig endres og utvikles etter hvert som man tilegner seg ny erfaringsbasert kunnskap.

2.3 Å skape identitet som lærer

Valg av innhold og tilnæringsmåter i undervisningen bidrar til å skape yrkesidentitet hos den enkelte lærer. Søreide (2007) hevder at profesjonell identitet er grunnleggende viktig for lærere for å hindre fremmedgjøring i arbeidet. Identitet er imidlertid ikke noe en finner, men noe som skapes og gjenskapes i en samspillsprosess mellom den enkelte lærer og det praksisfellesskapet han eller hun er en del av. Gjennom praktiske handlingsvalg, felles refleksjoner og gjennom relasjonene til elevene og kollegene rundt skapes den enkelte lærers profesjonelle identitet. Dette er en tidkrevende prosess som gradvis former den enkelte yrkesutøver.

Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver utviklingen av profesjonell identitet og undervisningskompetanse som en nivådelt prosess med fem ulike nivå, fra nybegynner til ekspert. *Nybegynneren* er opptatt av regler for atferd og retter energien mot å få elevene til å følge felles, universelle regler for klassen. Handlingsvalg springer ut fra reglene. Etter hvert som nybegynneren får mer erfaring, vil de allmenngyldige reglene suppleres med kontekstavhengige elementer. På dette nivået analyseres situasjoner ut fra regler sammen med de erfaringene læreren har gjort seg. Fuglestad (1997) omtaler denne læreren som en *avansert nybegynner*. Gjennom erfaring og refleksjon utvikles så *den kompetente utøveren*. Dette er lærere med klare mål for arbeidet, og som legger

langsiktige planer for undervisningen sin. Handlingsvalgene er bevisste og knyttet til de målene den enkelte har for arbeidet sitt. Den kompetente utøveren er personlig engasjert og opptatt av at de handlingsvalgene som han/ hun gjør skal gi resultater.

Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver et kvalitativt sprang mellom de tre første og de to siste utviklingsnivåene i sin modell. For de to siste nivåene er det ikke lenger tenkning ut fra regler som utgjør det viktigste handlingsgrunnlaget. Reglene er nå erstattet med egne erfaringer og intuisjon. *Den kompetente utøveren* utformer planer og velger mål for arbeidet ut fra den konkrete undervisningssituasjonene han/ hun er i. *Eksperten* beskrives av Dreyfus og Dreyfus (1986) som intuitiv, holistisk og synkron. Her springer handlinger ut fra konkrete situasjoner. Handlingene fremstår som svært reflekterte og integrert i et synkront bilde av problemstilling, målsetting, avgjørelse og handling. Fuglestad (1997) hevder at en her er på et nivå som kjennetegnes av sann menneskelig ekspertise. Lærere som opererer på dette nivået fremstår som artister i mellommenneskelige sammenhenger.

I utviklingen av profesjonell identitet hevder Søreide (2007) at relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig. Her er det ikke metodiske valg som avgjør identiteten til den enkelte lærer, men snarere mellommenneskelige kvaliteter. Når lærerne beskriver seg selv er det knyttet til kvaliteter som tålmodighet, ro og omsorgsfullhet. Hun beskriver 8 ulike identiteter utformet ut fra læreres egne beskrivelser, læreplanverk og policydokumenter i Utdanningsforbundet. I denne sammenheng finner jeg de to basert på lærers egne beskrivelser som relevante: (Utsnitt av tabell fra Søreide 2007, s. 64).

<p>Teacher Interviews</p>	<p>The caring and kind teacher</p> <p>This teacher feels close to the pupils, cares for them and feels responsible for their well being and development. Good relations and cooperation with the pupils are important to make sure that the children feel safe and experience a good social environment in the school. This is essential, as learning is thought of as impossible if the pupils don't feel safe.</p>	<p>Focus on social environment and cooperation</p>	<p>The creative and innovative teacher</p> <p>This teacher is oriented towards "new" ideas about school and teaching and has a creative and flexible attitude. S/he is eager and willing to learn more and develop competencies, teaching skills and methods. This teacher is someone with a "glow". Cooperation with colleagues and pupils is also essential to this teacher.</p>
----------------------------------	---	--	---

Læreres yrkesidentitet formes og skapes altså i stor grad i en vekselvirkningsprosess mellom den enkelte lærer, i relasjon til kolleger og elever, men også fra politisk hold gjennom læreplaner og policydokumenter fra Utdanningsforbundet. Læreres beskrivelser av egen identitet knytter seg først og fremst til relasjonen mellom lærer og elev. Den “*omsorgsfulle og snille*” læreren er opptatt av nærhet og at elevene skal ha det bra. Her rettes oppmerksomheten mot elevenes totale utvikling, ikke bare den faglige. Fordi det sosiale læringsmiljøet anses som grunnleggende for all læring blir det viktigste å skape trygge relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna.

Mellommenneskelig kvaliteter er også vesentlig når det gjelder hvilken relasjon elevene skal ha til lærerne. Fuglestad (1993) hevder at elevenes forventninger om profesjonell kunnskap hos lærerne ikke primært knytter seg til deres fagkunnskaper innenfor de ulike skolefagene. Elevene identifiserer lærere ut fra deres egenskaper som klasseledere, deres evne til å organisere klassen og hvordan de takler disiplinære spørsmål. Spørsmål omkring organisering av det sosiale læringsmiljøet er viktig både for lærere og elever. I et tradisjonelt undervisningsparadigme er det imidlertid først og fremst lærernes perspektiver og vurderinger som legges til grunn for både læringsmiljø, undervisningsinnhold og metodevalg.

Søreide (2007) beskriver også hvordan forventninger uttrykt i læreplanverk (KUF 1997) og fra Utdanningsforbundet virker inn på utformingen av læreres yrkesidentitet. En klart uttrykt forventning i dokumentene er krav til samhandling. Samarbeid med kolleger, foreldre og andre aktører i skolens omgivelser regnes som vesentlig for læreres yrkesutøvelse. For å kunne legge til rette for en individuelt tilpasset opplæring må samarbeid legges til grunn. Suoto-Manning m.fl. (2008) hevder at nyutdannede lærere kan ha problemer med å møte forventninger knyttet til læreres samhandlingskompetanse. Hun hevder videre at denne kompetansen sjelden er et tema i utdanningen til lærere som arbeider i småskolen, men snarere tas som en selvfølge. Dette gjør at det skapes utfordringer i samarbeidet også innad i kollegier hvor flere lærere skal dele ansvar for de samme elevene.

2. 4 Forståelse av skolesystemet og samhandlingskultur

Fuglestad (1997) hevder at lærernes systemforståelse, altså hvordan de oppfatter skolen som system, er avgjørende for hvordan den enkelte lærer utformer sin identitet og

undervisningspraksis. Etter hvert som den enkelte lærer opplever trygghet i forhold til det systemet han/ hun skal praktisere innenfor vil handlingsvalgene bli flere. Egne erfaringer legges sammen med kollegers og blir til et felles refleksjonsgrunnlag. Dette skaper utvikling hos den enkelte lærer.

Lægdene (2000) omtaler derimot skolesystemet som statisk og vanskelig å endre. Han beskriver skolekultur som utarbeidelse av et felles sett med verdier, forventninger og regler og sterkt styrende for den enkelte lærers undervisningspraksis. I organisasjoner med sterkt fokus på resultatmåling og ferdighetstesting vil dette trolig også prege den praksis den enkelte lærer legger til grunn (Hargreaves 1996).

Lillejord (2003) hevder at nettopp endringskompetanse er en av skolens viktigste utfordringer i dag. Fevolden og Lillejord (2005) peker på at nye vurderingssystemer tvinger skolesystemet til å utvikle endringskompetanse. Dette gjelder både i den enkelte virksomhet, men også for utdanningssystemet som helhet. Skal en oppnå konsensus rundt mål og virkemidler i skolens målstyringsprosesser, må skolen samle seg om de utfordringene den har. En slik utvikling innebærer bedre kommunikasjonen innen den enkelte virksomhet og mellom nivåene. I tillegg til å endre evalueringrutiner fra tradisjonelle ferdighetsmålinger og mot mer formative evalueringprosesser, må nye aktører delta i vurderingsarbeidet. Endringskompetanse innebærer at skolen ikke bare skal tilrettelegge for elevenes læring, men at den også skal bli en lærende organisasjon.

Haug (1992, 2005) hevder, som Lægdene (2000), at institusjonelle rammebetingelser og samhandlingskulturer innen den enkelte virksomhet i stor utstrekning er med på å bestemme hvordan den enkelte lærer utformer sin undervisningspraksis. Dette innebærer at forventninger om aktiv læring, slik de uttrykkes i læreplanverk og policydokumenter, i liten grad reflekteres i den enkelte lærers praktiske undervisning. Elmore (1996) hevder for eksempel at gode pedagogiske ideer sjelden blir tatt opp og internalisert i den enkelte lærers daglige praksis. I stedet blir de fleste politisk initierte endringer bare kosmetiske, overflatiske og kortsiktige. Endringer preges først og fremst av at lærerne endrer måten de omtaler sitt arbeid på, ifølge Haug (1992, 2005). Gjennom politisk initierte reformer får skolen nye begreper for å beskrive sin virksomhet. Et slikt begrep er tilpasset opplæring (Haug 1999, 2003). Evalueringen av reform 97 viser imidlertid at skolen ikke har lyktes med å realisere dette begrepet i

praksis (Haug 2003, 2005, Eriksen 2008, St. meld 30 2003-2004, St. meld. 31 2006-2007, St. meld 16 2007-2008).

2. 5 Målstyring og valg av undervisningsform

Målstyring som styringsprinsipp har vist seg vanskelig å internalisere i norsk skole (Lillejord 1997, 2003; Haug 2005). For å lykkes med målstyring kreves klare mål, enighet om målene og klare retningslinjer for arbeidet. I stedet for en slik enighet har skolesektoren i følge Lillejord (1997) heller vært preget av at det har utviklet seg to ulike linjer: en utviklingslinje og en kontrollinje. Langs utviklingslinjen konstrueres kunnskap og beslutninger gjennom intersubjektiv aktivitet. Langs kontrollinjen er derimot beslutninger og kunnskap allerede gitt uavhengig av konteksten disse skal inngå i. En søker derfor heller å kontrollere at praksis er i tråd med den retning som er bestemt. Dette gjøres gjennom standardiserte tester hvor reproduksjon av kunnskap og ferdigheter dominerer.

Skillet mellom de to linjene finner en også igjen i ulike læringsformer. Utviklingslinjen hvor kunnskap konstrueres gjennom intersubjektiv aktivitet finner en i kontekstuelle og situerte undervisningsformer rettet mot at eleven er aktiv i læringssituasjonen, og praktiske læringsaktiviteter. Her oppstår og uttrykkes kunnskap gjennom samspill mellom lærer og elev eller mellom elevene. Dette gjør læring til et kontekstuellt og relasjonelt fenomen (Dysthe 1999, 2001; Stensmo 1998; Eriksson 1999; Fuglestad 1993). Tradisjonell læring og undervisning kjennetegnes imidlertid mer av kontrollinjen, hvor kunnskap er gitt og beslutninger tas utenfor elevene (Eriksson 1999; Imsen 1998, 2002; Woolfolk 2006). Ferdighetsmålinger og tester benyttes her for å kontrollere at metodene en benytter fører til ønsket resultat, nemlig at elevene kan reprodusere den kunnskapen som presenteres for dem.

Bjørnsrud (1995) vektlegger at lærere i arbeidet med å realisere læreplaner og tilpasning trenger en egen kompetanse. Hvordan lærerne samarbeider om utforming av planer er avgjørende for hvorvidt nasjonale læreplanverk kan få lokal forankring. Bourdieu (1998) og Eriksen (2008) hevder at en slik kontekstualisering av læreplanverket er grunnleggende viktig for å hindre at elevene blir fremmedgjort både i forhold til egen læring og til opplæringens innhold. En tradisjonell praksis hvor læreren tar

utgangspunkt i fagstoffet og definerer både mål og metoder kan virke fremmedgjørende både for elevene og lærerne.

Stortingsmelding nr. 16 (2007-2008) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* er opptatt av økende fremmedgjøring og skjevfordeling blant elevene i norsk skole. I stedet for enhetsskole med lik rett til utdanning og utvikling for alle elever dominerer det Bourdieu (1998) og Eriksen (2008) beskriver som systematisk forskjellsbehandling og kulturell fremmedgjøring. Dette gjelder i særlig grad elever med en annen kulturbakgrunn enn den norske (Tolo og Lillejord 2006; Eriksen 2008). Det overordnede prinsippet om enhetsskolen er i seg selv ikke entydig, men stiller nye krav til både skolesystemet og til lærerne som skal arbeide innenfor det. Disse kravene er, ifølge Brashier og Norris (2008) en særlig utfordring for nye lærere med kort undervisningserfaring som vil streve med å utforme utviklingsfremmende og inkluderende læringsmiljøer samtidig som de skal forholde seg til standardiserte tester og ferdighetsprøver. Et multikulturelt samfunn krever imidlertid en dynamisk vurderingspraksis, som gir rom for den enkeltes identitetsutvikling. Slik har kulturell identitet og forståelse av skolen som system betydning for både lærere og elever.

I skolen er det gjort flere forsøk på motvirke fremmedgjøring, og å fremme likhetsprinsippet i praksis. Ulike metodiske programmer har rettet seg mot individnivået, hvor den enkelte lærer tilpasser metoder og undervisning slik han/hun finner det best i sin gruppe/klasse, men også mot skolen på institusjonelt og systemisk nivå (Brashier og Norris 2008). Flere undersøkelser de siste ti årene (Kvalsund m. fl. 1999; Haug 1999, 2003, 2005; Opheim 2004), viser imidlertid at nasjonale planer og intensjoner sjelden uttrykkes gjennom den praksis en finner i norske klasserom i grunnskolen. Her hevder Haug (2005) at en finner langt større variasjon på klasseromsnivå enn mellom skoler. Dette innebærer at elevaktivitet, i form av produktive læreprosesser og stimulerende læringsmiljø, avhenger mer av den enkelte lærers handlingsvalg enn av politikernes intensjoner. Eriksson (1999) hevder at hvordan lærere velger å samhandle med sine elever er individuelt, og at lærer-elevsamarbeid derfor antar ulike former. Ett hensyn er imidlertid felles, og det er at undervisning i stor grad springer ut fra det den enkelte lærer finner vesentlig i læreplanen.

2. 6 Læreplanverket som grunnlag for undervisningen

Læreplanverket (KD 2005) blir gjerne oppfattet som tredelt. I introduksjonsdelen, kalt *Generell del*, beskrives grunnleggende formål med og intensjoner for opplæringen i norsk skole. Grunnleggende er enhetsskoletanken med lik rett til utdanning og utvikling for alle. Her skapes et inntrykk av at skolen skal ivareta et integrert menneskesyn gjennom å balansere tilsynelatende motstridende verdier og hensyn i møte med det enkelte individ og samfunnets behov for ny kunnskap og kompetanse. *Læringsplakaten* skisserer de grunnleggende prinsippene og ferdighetene som skal prege opplæringen i norsk skole. Sentralt her er prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov. Videre skisseres fem grunnleggende ferdigheter som grunnlaget for opplæringen:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Til slutt i læreplanverket følger detaljerte *fagplaner* i de enkelte undervisningsfagene. Planene skisserer ferdighetsmål for ulike årstrinn og strekker seg fra første til tiende årstrinn for de gjennomgående fagene.

Ulstrup Engelsen og Karseth (2007) hevder at læreplanverkets tre deler fremstår som motstridende og nærmest umulig å integrere i undervisningssammenheng. Dette gjelder både i forhold til synet på kunnskap, læring og med hensyn til de grunnleggende verdiene opplæringen skal bygge på. Mens den generelle delen skisserer de antatt felles verdiene opplæringen og samfunnet skal bygge på, preges læringsplakaten av en langt mer individualisert agenda. Ross (2000) påpeker at de to delene utgjør læreplanens verdimeslige innholdsdimensjon. Her anses kunnskap og ferdigheter som iboende og naturlig for den enkelte. Fagplanene derimot, har et annet utgangspunkt i synet på kunnskaper og ferdigheter. Her ser en kunnskap som positivt gitt utenfor individet, uttrykt gjennom spesifikke ferdigheter og kunnskapsmål som følger de ulike årstrinnene. Dette utgjør, ifølge Ross (2000) den objektive innholdsdimensjonen i læreplanverket.

Søreide (2007) viser til at læreplanverket (KUF 1997; KD 2005) skisserer en rekke forventninger til lærerens yrkesutøvelse. Hun hevder videre at en gjennom læreplanverket kan identifisere tre ulike identiteter. Felles for dem er at læreren arbeider ut fra iboende menneskelige egenskaper og interesser knyttet til evne til å se den enkelte elev, sosial kompetanse, pedagogisk takt og ledelse. Generell del av læreplanen fra 1993 og læringsplakaten fra 2005 betraktes som fundamentet for fagplanene (KD 2005). Dersom en ikke etablerer velfungerende læringsmiljø preget av inkludering og stor grad av elevaktivitet, vil en heller ikke kunne tilpasse opplæringen til den enkelte. Videre vil inngående kunnskap om og kjennskap til den enkelte elev danne grunnlaget for en individuelt tilpasset opplæring.

Haug (2005) hevder at læreplanverkets (KUF 1997; KD 2005) sterke vektlegging på danning gjennom sosial interaksjon har ført til at oppmerksomheten har blitt trukket bort fra skolen som læringsarena. Lærere er mer opptatt av elevenes sosialisering enn av deres læring og mestring av de grunnleggende ferdighetene. Dette endres nå gradvis som et resultat av internasjonale tester og nasjonale prøver (St. meld. 30 2003-2004, St. meld. nr 31 2007-2008). Undersøkelser som PISA og PIRLS har vist at norske elever scorer lavere enn finske, danske og svenske elever i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Norske elever scorer imidlertid høyt på tester som viser demokratisk forståelse og trivsel i skolen. Resultatene av disse testene utgjorde, sammen med St. meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, et viktig grunnlag i utarbeidelsen av *Kunnskapsløftet* i 2005.

Når Haug (2005) hevder at nasjonale planer og intensjoner først og fremst gir seg uttrykk i måten lærere omtaler sitt arbeid på, viser Tønnessen og Valvik (2002) til at lærere samtidig opptrer lojalt mot læreplanene. Deres undersøkelser samsvarer med funn hos Imsen (2002) som sier at lærere sjelden uttrykker seg negativt om læreplanens innhold etter at den har trådt i kraft. I stedet blir læreplanen gjennom fagplanene gjort til utgangspunkt for undervisningen deres. Dette viser at lærere opptrer pliktoppfyllende og lojalt i sitt arbeid og at læreplanen er et viktig styringsredskap – også for pedagogisk praksis.

3. METODE

I det følgende presenteres studiens metodiske tilnærming. Jeg vil her redegjøre for gjennomføring, bearbeiding og analyse av det Kvale (2001) omtaler som halvstrukturerte forskningsintervju.

Tradisjonelt skilles det mellom to hovedformer for metodisk tilnærming innen samfunnsvitenskapen; kvantitativ og kvalitativ metode (Gilje og Grimen 1998). Kvantitativ metode bygger på eksakte og kvantifiserbare data. Kvantitative metoder har lange tradisjoner innen naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene (Aarø 2005). Kvale (2001) sier at nytten av kvantitativ forskning først og fremst er knyttet til at den frembringer data som viser utbredelse av fenomener. Videre kan den i noen sammenhenger anvendes for å finne årsaker til fenomener og lovmessige sammenhenger. Kvalitative undersøkelser derimot, brukes når en ønsker få fram menneskers opplevelser eller personlige tolkninger. Felles for dem er humanistiske tenkemåter (Befring 1998; Thagaard 1998). Den kvalitative forskningen søker å frambringe viten og kunnskap som belyser fenomeners mening, intensjon og formål. Det finnes ulike måter å samle kvalitative forskningsdata på, gjennom observasjon, intervju, samtale, analyse av tekst og bilder etc. Forskeren har nærhet til forskningsobjektet og bygger sin undersøkelse på et direkte samspill mellom seg selv og det som undersøkes.

Metodetriangulering innebærer en kombinasjon av ulike forskningsmetoder hvor kvantitative og kvalitative undersøkelser kan supplere hverandre. Hatch (2002) og Silverman (2001) hevder at dette er en måte å sikre validitet og reliabilitet i forskningsstudier. Utgangspunktet for min undersøkelse er en større surveyundersøkelse som ble gjennomført i en av landets kommuner. Undersøkelsen viste positiv korrelasjon mellom læreres utdanningsbakgrunn og hva slags arbeidsmåter og undervisningsmetodikk de foretrekker. Min studie baserer seg på funn fra denne undersøkelsen. Jeg ble interessert i å se nærmere på hvordan førskolelærere tenker rundt sin egen praksis som lærere i grunnskolen. Primært ønsker jeg å forstå og beskrive det som ligger til grunn for deres handlinger i klasserommet eller i pedagogiske sammenhenger, basert på deres egne tolkninger og vurderinger av egne handlinger.

Ettersom målet for min studie er å få innsikt i informantenes egne fortolkninger og opplevelser, er det nærliggende å velge en kvalitativ tilnæringsmåte. Videre er det viktig å få innsikt i informantenes tanker og vurderinger rundt epistemologiske spørsmål som omhandler kunnskap og læring (Stensmo 1998). Dette er, ifølge Fossåskaret (1997), komplekse data som ikke kan samles direkte, men som snarere framkommer gjennom en "fortolkende prosess" (op.cit. s.35). Silverman (2001) omtaler fire hovedmetoder innen kvalitativ forskning: observasjon, tekst- og dokumentanalyse, intervju og transkribering av audio-visuelt materiale. Jeg har i min undersøkelse valgt å basere meg på det Kvale (2001) omtaler som det kvalitative forskningsintervjuet.

3. 1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale (2001) sin styrke i at det får frem variasjonen i intervjupersonens oppfatninger av et tema. Det er "en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse" (op.cit. s. 28). Hatch (2002) skiller mellom uformelle, formelle og standardiserte forskningsintervju. Det siste brukes gjerne i en positivistisk tradisjon. Uformelle intervjuer fremstår som meget åpne, med en svakt definert ramme. Jeg finner derfor det formelle forskningsintervjuet som mest formålstjenlig for min studie. Lillejord og Søreide (2005, s. 92) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet slik:

A basic characteristic of the qualitative research interview is that it has a structure and a purpose. This aspect of purpose makes it an ethical challenge for the researcher. The researcher is instrumentally using a familiar, everyday activity in order to obtain data that will be used for external purposes.

Hensikten med kvalitative intervjuer er, ifølge Hatch (2002) å samle inn data som viser erfaringer fra intervjupersonenes livsverden (den verden intervjupersonene beskriver at de opplever, erfarer og lever i forhold til). Med utgangspunkt i konkrete situasjonsbeskrivelser, gis informantene mulighet til å reflektere over handlingsvalg, følelser, motiv og bakenforliggende intensjoner og formål. Fordelen med intervjuet er altså at en får dybdekunnskap om aktørens oppfatning av et fenomen. Utfordringen er at intervjuet gir kunnskap om fenomenet slik det fremtrer for informanten, og ikke slik det normativt bør være, eller faktisk er.

Forskningssamtalen har form som dialog mellom to personer rundt et felles tema, men den kan ikke beskrives som interaksjon mellom to likeverdige parter. Det er intervjuers ansvar å drive samtalen fremover (Kvale 2001; Hatch 2002; Silverman 2003). Videre er

det viktig at ikke informanten reduseres til kun en informasjonskilde, men møtes som et medmenneske med respekt, interesse og oppmerksomhet (Fog 1998; Hatch 2002). Dette innebærer ifølge Lillejord (2000) en rekke etiske implikasjoner. I forskningssamtalen opprettes en direkte og personlig kontakt mellom intervjuer og informant. Viktig her er at begge parter i intervjusituasjonen er forberedt på emnene som skal diskuteres. Videre blir opplevelse av tillit viktig for å få informanten til å tale åpent og fritt om seg selv. Åpenhet i kommunikasjonen innebærer også at intervjuer er åpen for tilbakemelding på hvordan informantene opplever selve intervjusituasjonen og innholdet i intervjuet. På den måten kan nye innfallsvinkler til problemstillingen også komme fram.

Lene Tangaard (2003) hevder at samspillet i intervjusituasjonen er av grunnleggende betydning for den kunnskap som utvikles. Kunnskapen er ikke definert på forhånd av forskeren, men blir intersubjektivt fremforhandlet gjennom samspillet mellom informant og intervjuer. Dermed blir viktigheten av å være en god lytter av stor betydning (Hatch 2002; Kvale 2001; Silverman 2003). Kvale (2001) hevder at evnen til å lytte aktivt kan være av større betydning enn mestring av ulike spørreteknikker. Det innebærer at intervjueren griper fatt i informantens tanker på en måte som gir mulighet for utdyping og videre refleksjon.

Datagrunnlaget for denne studien har fremkommet ved hjelp av en fruktbar kobling mellom det Hatch (2002) beskriver som semi-strukturerte intervju og det som i en skandinavisk tradisjon kalles forskningssamtaler (Fog 1998; Mellin-Olsen 1996; Lillejord 2000) mellom forsker og informanter. Hensikten var å la informantene få uttrykke sine subjektive betraktninger og refleksjoner rundt egen praksis. Gjennom alle studiens faser har jeg etterstrebet å fremstå som en god og aktiv lytter og tilrettelegger for hver av de fire samtalerne og bestrebet meg på å følge forskningsetiske regler og retningslinjer. Jeg anså det som svært viktig å etablere trygghet og ro i intervjusituasjonen og å skjerme intervjusituasjonen best mulig. Min egen trygghet i situasjonen vokste frem av grundig forberedelse i forhold til tema og intervjuguide, og ved at jeg tilbrakte tid sammen med informantene i forkant av intervjuene. Intervjuforskning er krevende, sier Kvale (2001), og peker på at man gradvis oppøver seg bedre ferdigheter i intervjusituasjonene.

Det at intervjusituasjonen var skjermet viste seg å ha betydning for hvor fritt informantene følte at de kunne fortelle. De gav uttrykk for at de var opptatt av å kunne

prate uforstyrret. Gjennom mitt arbeid med intervjuene opplevde jeg også at jeg ble stadig tryggere i selve intervjusituasjonen. Økt trygghet førte til at jeg ble ledigere og ble flinkere til å stille gode oppfølgingsspørsmål i de siste intervjuene. Videre var tiden sammen med informantene i forkant av intervjuene viktig. Her fikk vi etablert en kontakt som var verdifull å ha med inn i intervjuene. Informantene gav uttrykk for at de også satte pris på at det var satt av tid før intervjuene. Småprat i forkant av intervjuet og før båndopptakeren blir slått på etablerer gode tillitsrelasjoner som er til stor hjelp i selve intervjusituasjonen.

3. 2 Forarbeid, forkunnskaper og utarbeidelse av intervjuguide

Før selve intervjuundersøkelsen kunne starte ble de sentrale forskningsspørsmålene formulert. Min studie tok som nevnt utgangspunkt i at jeg ønsket å finne ut hva som kunne forklare hvorfor førskolelærere så ut til å foretrekke mer tradisjonelle undervisningsformer enn allmennlærere og lærere med universitetsutdanning. Det var viktig å få informantene til å sette ord på sine egne erfaringer med undervisning, hvordan de oppfattet kunnskap og elevens læring, og til sist se hvordan disse ulike oppfatningene påvirker de valgene de gjør i forhold til undervisningsmåte.

Min evne til å forstå og oppfatte informantenes perspektiver og betraktninger preges av min forforståelse. Gilje og Grimen (1998) hevder at forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Forforståelse formes av egne erfaringer, kunnskaper og praksis. I så måte er den situert og vil også være kulturelt betinget. All forståelse utvikles i sosiale fellesskap. Komponenter i min forforståelse som har vært viktig i denne oppgaven er bruk av faglige uttrykk og begreper, utdanning og personlige erfaringer.

En viktig del av arbeidet med egen forforståelse var at jeg i forkant av intervjuundersøkelsen gjennomførte et såkalt pilotintervju hvor jeg prøvde ut spørsmålene i intervjuguiden. Jeg var spesielt opptatt av hvilke eventuelle utdypninger og oppfølgingsspørsmål som var nødvendige. Også dette intervjuet ble tatt opp på minidisk og transkribert. På den måten fikk jeg en første bearbeiding av datamaterialet etter selve intervjusituasjonen. Informanten i pilotintervjuet fikk utskrift fra samtalen og vi hadde en samtale i etterkant av selve intervjuet. I denne samtalen fikk jeg bekreftet at intervjuguiden fungerte i henhold til intensjonen, og videre at jeg i intervjusituasjonen

hadde opptrådt i tråd med mine intensjoner om å være aktivt lyttende, og respektfullt engasjert i det informanten fortalte. Samtalen var i så måte viktig for min egen trygghetsfølelse da jeg tok fatt på arbeidet med selve intervjuene.

Silverman (2001) understreker betydningen av at man tilegner seg relevant teoretisk kunnskap om emnet før undersøkelsen gjennomføres. God teoretisk forståelse kan bidra til at man bedre kan stille kvalifiserte spørsmål. ”Grundig forberedelse til intervjuet hjelper en til å stille åpent eller ”bevisst naivt” i forhold til temaet som undersøkes” (Kjærgård 2005, s. 45). Videre vil en bred teoretisk forankring styrke variasjonen i analysegrunnlaget, fordi en da har flere nyanser og perspektiver å analysere data opp imot. Nye, relevante aspekter ved et fenomen oppstår i lys av teori og tidligere forskning.

Jeg er selv utdannet førskolelærer og har min praksiserfaring i hovedsak fra grunnskolen. På grunn av min bakgrunn kan jeg lett havne i det Hatch (2002) omtaler som ”undersøkelser i egen bakgård”. Dette innebærer at jeg studerer en del av min egen virkelighet og risikerer å ”ikke se skogen for bare trær”. Min virkelighet blir i så måte noe jeg har til felles med mine informanter. En kan anta at de har visse grunnleggende verdier, holdninger og kulturell tilhørighet til felles. Samtidig som min kjennskap til feltet kan være en styrke, innebærer det også at jeg hele tiden må være klar over, og analysere egen atferd og kulturelle verdier underveis i forskningsarbeidet. Dette for å unngå at egne meninger og oppfatninger skal være til hinder for en åpen tolkning av informantenes utsagn.

Intervjuguiden (Vedlegg 1) var godt gjennomarbeidet og forelå som en semi-strukturert skisse med tema i ordnet rekkefølge i forhold til problemstillingen. Jeg forsøkte å dele spørsmålene inn etter de begrepene som kunne belyse de tre hovedspørsmålene:

- å undersøke hvordan informanten setter ord på sine egne erfaringer med undervisning
- å undersøke hvordan informantene oppfattet kunnskap og elevens læring
- å se hvordan disse ulike oppfatningene påvirker de valgene de gjør i forhold til valg av undervisningsmåte

I intervjuguiden ble det formulert spørsmål som: ”Hvordan opplever du?”... ”Hvilket syn har du på?”...osv. Dette for å sikre at informantene skulle fortelle meg om sine opplevelser. Hatch (2002) advarer mot spekulativ og ledende spørreform, da dette kan få informantene til å svare det de tror intervjueren vil høre. Gjennom en åpen spørreform skapes tillit mellom intervjuer og informant, hevder han.

Informantene ble presentert for intervjuguiden i god tid før selve intervjuet slik at eventuelle spørsmål kunne oppklares før det startet. I selve intervjusituasjonen ble intervjuguiden lagt til side slik at intervjuet mer fikk forløp som en samtale, hvor guiden hjalp meg til å holde fast på temaene. Dette gav en større åpenhet for informantens eventuelle spørsmål og refleksjoner også utenfor de konkrete spørsmålene jeg hadde formulert i guiden.

3. 3 Valg av informanter og prosedyre

Jeg fikk noen utfordringer ved valg av informanter. Den første gjaldt omfanget av undersøkelsen. Survey-undersøkelsen baserte seg på et stort utvalg informanter og brede utvelgelseskriterier. I min kvalitative undersøkelse søker jeg innsikt i enkeltinformantenes opplevelse. Utgangspunktet her blir da det Kvale (2001) omtaler som loven om avtakende utbytte: Ny informasjon avtar i takt med at antallet intervjuer økes. Jeg har ut fra hensyn til dette intervjuet **fire** informanter, og ville ha inkludert flere dersom datagrunnlaget etter disse fire intervjuene viste seg å være utilstrekkelig.

Ettersom flere førskolelærere enn allmennlærere og universitetsutdannede lærere krysset av for at de foretrakk en bokstyrt undervisning hvor elevene sitter mye og arbeider på ark eller i ”skolebøker”, var et utvalgsriterium at informantene hadde førskolelærerbakgrunn. Når kriterier som utdanningsbakgrunn og bostedskommune er felles, blir det viktig - for å sikre best mulig validitet og reliabilitet i undersøkelsen - å sørge for variasjon i andre kriterier som alder, praksis og tidligere erfaringsbakgrunn (Hatch 2002).

Etter at nødvendig godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) forelå (vedlegg 8, 9 og 10), tok jeg kontakt med skolekontoret i den aktuelle kommunen som hjalp meg med å komme i kontakt med aktuelle informanter. Jeg søkte primært etter førskolelærere som arbeidet ved de ulike skolene i kommunen. Jeg fikk kontakt

med to skoleledere og videre fire førskolelærere som arbeidet ved de to skolene. I det videre arbeidet hadde jeg kontakt med den enkelte informant via telefon og e-post.

Intervjuene ble gjennomført vinteren 2008. De fire informantene arbeider alle i grunnskolen i samme kommune. De er utdannet ved ulike utdanningsinstitusjoner, men alle har førskolelærerbakgrunn. "Veronica" (35), "Sara" (53) og "Liv" (54) har arbeidet i barnehage, mens "Alice" (32) ikke har barnehageerfaring. En av informantene tok førskolelærerutdanning like etter videregående, mens de tre andre har studert i voksen alder og etter at de fikk egne barn. En kritikk mot materialet kan være at informantene i for stor grad fremstår som en homogen gruppe, og ikke som et variert utvalg. Empirien i min undersøkelse bygger imidlertid på informantenes subjektive opplevelser av egen praksis. Den har ikke til hensikt å generalisere funn i statistisk forstand. Kvale (2001) hevder at informanter godt kan velges på bakgrunn av egen innsikt og forståelse. I så måte er undersøkelsens validitet og reliabilitet ivaretatt.

3. 4 Datainnsamling

Av hensyn til informantene ble intervjuene foretatt på deres arbeidsplass i forlengelsen av arbeidsdagen. I forkant av hvert intervju var jeg sammen med informantene en dag i klasserommet. Dagen vi tilbrakte sammen med elevene utgjorde en felles referanseramme som informantene kunne vise til under intervjuet. Intervjuene ble derfor innledet med en samtale rundt dagen sammen med elevene. Denne innledningen bidro til å skape en rolig og fortrolig atmosfære utover i intervjuene.

Kvale (2001) hevder at det finnes noen likhetstrekk mellom den dagligdagse samtalen og intervjuet, men at vesentlige forskjeller ligger i formålet og strukturen.

Forskningssamtalen har en klar hensikt og anvender en bestemt spørreteknikk, mens hverdagssamtalen mangler et slikt strukturelt fundament. Målet for mine forskningssamtaler var å få innsikt i informantenes opplevelser, tanker og holdninger. Fog (1998) understreker at det nettopp er gjennom slike samtaler at vi får kjennskap til informantenes livsverden. En forutsetning ble da at jeg forholdt meg aktivt lyttende og i liten grad styrte deres fortellinger. Det transkriberte materiale viser at jeg i så måte har lyktes (vedlegg 4). Informantene fortalte ganske fritt, og det var lett å få dem inn på sporet igjen hvis samtalen ble litt for assosiasjonsrik.

For å sikre best mulig kvalitet i datamaterialet er mini-disk benyttet i alle intervjuene. Dermed kunne jeg konsentrere meg om å være en aktiv lytter og samtidig observere informantenes ikke-verbale språk. Etter hvert intervju ble umiddelbare tanker rundt selve intervjuet og situasjonen også nedtegnet. Hvert intervju varte mellom 45-60 minutter.

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Kvale (2001) sier at det i transkripsjonsfasen er viktig å vurdere informantenes konfidensialitetshensyn. Videre må en behandle spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser. Selv om aktørene selv ikke er bevisst på det, er ikke-verbalt språk alltid virksomt i all kommunikasjon. Jeg fulgte Kvales anmodning om å sende hver informant en bearbeidet (fortettet) versjon av samtalene deres (vedlegg 5). Informantene ble bedt om å kommentere transkripsjonene og komme med eventuelle tilføyelser og spørsmål. En av informantene ønsket å komme med en tilføyelse, og denne ble så tatt med i den transkriberte teksten. Slik ble innsamlingen av data gjennomført i to omganger. Jeg opplevde ikke at informantene forandret holdninger eller meninger underveis i intervjuene eller i møte med den transkriberte teksten. Tilføyelsen som ble gjort var av rent informativ art.

I etterkant spurte jeg informantene om hvordan de opplevde det å være informanter. To av dem hadde vært litt nervøs i forkant, men alle satt igjen med en positiv opplevelse. Særlig var de opptatt av at jeg hadde vist interesse for dem og det de gjorde. De hadde ikke opplevd at det var truende eller skummelt at jeg skulle være sammen med dem i klassen. Her ble det trukket frem som positivt at jeg hadde felles erfaringsbakgrunn med dem. Også jeg opplevde intervjuene som positive. Jeg synes det var lærerikt å få lytte til informantenes fortellinger og vurderinger og få erfaring med intervju som undersøkelsesmetode. Videre var det spennende å følge dem en dag sammen med elevene. Gjennom samtalene har et godt og relevant forskningsmateriale blitt skaffet til veie for det videre arbeidet med undersøkelsen.

3. 5 Analyse og bearbeiding

Selv om antall informanter i undersøkelsen ikke er mange, ble det gjennom intervjuene utarbeidet en mengde data. Silverman (2003) hevder at en stor utfordring ved slike intervjuundersøkelser er å få systematisert dataene slik at en sitter igjen med en

analyserbar kjerne av informasjon. Hatch (2002) og Kvale (2001) hevder at analyse og tolkning ikke er isolerte stadier i en undersøkelse, men gjennomsyrrer hele undersøkelsen. Under selve intervjuene ble utsagn tolket og bearbeidet, antakelser ble styrket eller avkreftet. Kvale (2001) hevder at det er viktig å anerkjenne den tolkningen som foregår hele tiden i undersøkelsen. Slik kan man unngå å legge for stor vekt på selve analysemetoden fremfor selve innholdet i dataene.

Alle intervjuene ble fortløpende transkribert av meg, de fleste samme dag som intervjuene ble gjennomført. Dette var et tidkrevende arbeid som krevde stor nøyaktighet. Jeg valgte å starte med en ren utskrift av den autentiske teksten, slik den forelå på disken. Denne teksten ble så gjennomlest flere ganger og skrevet om til en mer sammenhengende tekst. I den sammenhengende teksten unnlot jeg, av anonymiseringshensyn, bruk av dialekt og beskrivelser som direkte kunne identifisere den enkelte informant. Slik bearbeiding gjør at transkripsjonene ikke må oppfattes som "gjengivelser" av virkeligheten (Hatch 2002; Silverman 2003; Kvale 2001).

Undersøkelsens teoretiske basis vil også være med på å bestemme hvordan forskeren analyserer, og dermed også hvilke elementer fra informantenes livsverden som løftes frem. I min undersøkelse er det informantenes oppfatning av hvordan elever lærer og forholder seg til kunnskap jeg er interessert i å se på. Dermed vektlegges noen aspekter ved informantenes livsverden, mens andre utelates.

Analyse innebærer en systematisering og kategorisering av informasjonen. Min analyse baserer seg på en hermeneutisk meningsfortolkning. Kvale (2001) hevder at denne formen for analyse kjennetegnes av at *tolkeren går dypere enn det som er direkte uttalt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke er umiddelbart synlige i teksten* (Kvale 2001, s. 133). Han deler videre tolkningsarbeidet inn i tre forskningskontekster: selvforståelse, common sense og teoretisk fortolkning. *Selvforståelse* omhandler informantens egne synspunkter. På dette stadiet forsøker jeg å gruppere hva informanten selv legger i sine utsagn. Jeg utarbeidet en matrise hvor jeg noterte ord og korte setninger som kunne uttrykke det informantene mente. Matrisen viste seg å være til god hjelp i det videre analysearbeidet.

Common sense innebærer at det tolkes mellom linjene. Her kan man også oppfatte at teksten uttrykker noe om informanten. På dette stadiet går jeg inn i teksten og leser innholdet i det som blir uttrykt med en kritisk holdning, basert på min egen sunne

fornuft, derav betegnelsen. Utsagnene leses innenfor en tolkningsramme som gjelder for folk flest.

For å kunne tilskrive utsagnene mening utover den konkrete tematiseringen basert på common sense, må jeg ta i bruk litteratur og utvikle et teoretisk rammeverk. Dette kjennetegner den *teoretiske fortolkningen* av datamaterialet. Jeg har i analysearbeidet støttet meg til Kvaales (2001) tilnærming til tolkningen som en blanding av ulike teknikker for meningsgenerering. I stedet for å velge *en* analysemetode for materialet som helhet, har jeg valgt å se nærmere på de ulike delene av datamaterialet ut fra de tre ulike forståelsesdimensjonene, samt at jeg har benyttet andre former for systematisering og kategorisering som for eksempel bruk av matriser (vedlegg 6). Samspillet mellom de ulike teknikkene har ført til at jeg har kunnet analysere materialet fra ulike perspektiver.

Selvforståelse	Common Sense	Teoretisk fortolkning
Hva informantene selv legger i sine utsagn	Min egen hverdagsforståelse av informantenes utsagn	Informantenes forståelse og forskerens common-sense- kategorisering i lys av teori

Figur 3.1: Etter Kvale (2001).

Analysen er imidlertid personlig fordi det er jeg selv som har foretatt den. Dette innebærer at jeg hele tiden har måttet ha en kritisk holdning til eget analysearbeid. Hensikten har ikke vært å få bekreftet bestemte hypoteser eller antakelser, men mer å gi en autentisk beskrivelse av førskolelærernes opplevelse av egen undervisningspraksis. Informantenes beskrivelser er tolket og analysert gjennom bruk av samfunnsvitenskapelig forståelse og teori (Repstad 1993). Slik har jeg etablert nødvendig distanse og kan vise mine informanter respekt og åpenhet.

3. 6 Forskningsetiske hensyn; informert samtykke og anonymisering.

Forskningsetiske avgjørelser har jeg forholdt meg til gjennom hele undersøkelsen. Ved å ta stilling til noen etiske og metodiske overveielser før selve undersøkelsen tok til har

jeg kunnet ivareta mine informanter på best mulig måte gjennom hele undersøkelsen. Hensikten med min studie var å få innsyn i informantenes erfaringer og betraktninger rundt egen undervisning. Samtalene kan karakteriseres som faglige dialoger om spørsmål med relevans for undervisning, vurdering og elevenes læring. Dermed ble et vesentlig perspektiv det Fog (1993) omtaler som å forske *sammen med* informantene. Deres følelse av ivaretaking var vesentlig for studiens kvalitet.

Grunnleggende i denne ivaretakingen er spørsmålet omkring informert samtykke. Før selve undersøkelsen tok til hadde den enkelte informant gitt sitt skriftlige samtykke til å delta (vedlegg 3). Forut for dette samtykket fikk hver enkelt en kort skriftlig redegjørelse for hensikten med og bakgrunnen for undersøkelsen (vedlegg 2). Hatch (2002, s. 67) påpeker at forskere som gjør undersøkelser i utdanningsinstitusjoner har særlige utfordringer knyttet til etisk ansvar:

... full disclosure of research intentions and the clear message that participation is voluntary are essential elements of genuine informed consent. To take advantage of teachers by not giving them the full right to refuse participation is wrong.

Et viktig moment ble her at det var informantene selv som gav sitt samtykke til deltakelse, ikke enhetslederne ved den enkelte skolen. Videre ble den enkelte informert om muligheten til å trekke seg fra deltakelse i studien når som helst underveis i prosessen. Det informerte samtykket er i så måte en slags kontrakt mellom meg og informantene, hvor de kan forvente at deres bidrag skal bli behandlet etter gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

Å sikre informantenes konfidensialitet er et annet viktig etisk hensyn. Gjennom anonymisering sikres den enkelte informant mot at han eller hun kan gjenkjennes i materialet. I denne studien er den enkelte informant anonymisert ved at jeg har gitt dem dekknavn som brukes i transkripsjonene og i matrisene som ble utformet for analysene. Diskene med opptak av samtalene ble også merket med dekknavn og dato og låst inne sammen med navnelister, samtykkeerklæringer og det øvrige datamaterialet. Mini-diskene, navnelistene, samtykkeerklæringen og datamaterialet for øvrig blir destruert og makulert når studien avsluttes, våren 2009.

I kvalitative undersøkelser hvor informantene er få, innebærer hensynet til anonymisering og konfidensialitet at dataene må presenteres såpass generelt at

enkeltinformanter ikke kan gjenkjennes. Jeg har derfor valgt å ikke gi en nærmere beskrivelse av den enkelte skole hvor undersøkelsen har blitt gjennomført, eller å navngi den aktuelle kommunen hvor undersøkelsen har funnet sted. Dette for å sikre at informantenes konfidensialitetshensyn ivaretas.

3. 7 Reliabilitet og validitet

Ulike forskningsparadigmer gir ulike tilnærminger til både validitet og reliabilitet. Validiteten i et kvalitativt forskningsarbeid ligger i dets gyldighet. Denne studien bygger på en hermeneutisk tradisjon hvor en ikke anser at det finnes en positivt gitt sannhet, men at sannhetskriterier knyttes til autentisitet og sannferdighet (Gilje og Grimen 2000). I en hermeneutisk studie sikres validitet ved at funnene kontinuerlig granskes, utspørres og tolkes teoretisk (Hatch 2002; Kvale 2001; Silverman 2003). Validering har således vært en prosess som har latt seg gjenspeile i hele forskningsprosessen, gjennom redegjørelse for metodisk tilnæringsmåte, teorigrunnlag, praktisk gjennomføring og analysestrategi.

Reliabilitet er spørsmål som handler om studiens pålitelighet. Kvale (2001) hevder at en styrker studiens pålitelighet ved å redegjøre grundig for fremgangsmåten ved undersøkelsen. I min intervjustudie blir i så måte den viktigste aktøren meg selv som intervjuer og forsker. Et sentralt begrep i min sammenheng blir min forforståelse. Gilje og Grimen (2002) hevder at forforståelse gjenspeiler personlige erfaringer, trosoppfatninger og begreper. Min forforståelse er klargjort ved at jeg har redegjort for egen yrkesbakgrunn, rolle og utdanning og mitt forhold til mine informanter. I denne undersøkelsen opplevde jeg min erfaringsbakgrunn som en styrke og ikke som et problem. Informantene og jeg kunne samtale åpent om vanskelige pedagogiske spørsmål.

Guneriussen (1999) hevder at hermeneutisk forskning viser sin gyldighet ved at den utvikler innsikt i informantenes livsverden. Mine informanter er i antall så få at mine funn ikke kan generaliseres til yrkesgruppen førskolelærere. Informantene representerer først og fremst seg selv. Likevel vil jeg si at funnene fra denne undersøkelsen har generell verdi ved at de kaster lys over viktige sider ved pedagogisk praksis. Flere som arbeider i grunnskolen vil trolig kjenne seg igjen i mine informanters beskrivelser av hverdagslige hendelser og forventninger de møter fra elever, foreldre, skoleledelse og

politikere. I min sammenheng er det også viktig å påpeke at jeg selv kan oppfattes som en del av konteksten som undersøkes ved det jeg tidligere har beskrevet som egen forforståelse og erfaringsbakgrunn. Det at jeg selv er utdannet førskolelærer og har arbeidet som lærer, kan ha vært med på å skape åpenhet og tillit i relasjonene mellom informantene og meg. Samtidig har det vært en vesentlig utfordring å stille oppfølgingsspørsmål slik at mangfoldet og informasjonsmengden i datamaterialet ble ivaretatt.

Troverdighet har i min sammenheng en annen betydning enn tilfellet er ved kvantitative undersøkelser. Her er det en subjektiv sannhet en søker å få frem i datamaterialet, ikke en objektiv. Tilbakemeldingene fra informantene tilsier at jeg i mine transkripsjoner har ivaretatt deres meninger og synspunkt på en slik måte at undersøkelsen må kunne betegnes som reliabel.

Jeg hadde i forkant av undersøkelsen ikke noen tilknytning til noen av kontaktskolene eller kommunen undersøkelsen er gjennomført i. Dette mener jeg er en styrke for reliabiliteten i undersøkelsen. I tillegg var opplysningene informantene gav under intervjuene underlagt taushetsplikt. Alle fire intervjuene ble gjennomført av meg, men til ulik tid og på ulike steder. Samspillet mellom meg og den enkelte informant bidro også trolig til forskjeller i intervjumaterialet. Ettersom alle intervjuene tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden, med den samme tematiske strukturen, mener jeg at datamaterialet er konsistent.

4. OPPSUMMERING

Denne studiens hensikt var å se nærmere på førskolelæreres undervisningspraksis og hvordan de opplever denne. Med utgangspunkt i surveyen hvor denne praksisen ble beskrevet som preget av mer tradisjonelle arbeidsmåter enn hva tilfellet var for lærere med annen utdanningsbakgrunn, ønsket jeg å se på hva som kunne ligge bak denne forskjellen.

Datamaterialet har gitt mange og spennende tilnærminger til problemsstillingen. Felles for alle fire informantene er imidlertid at relasjonen til elevene oppleves som utgangspunkt for hvordan de oppfatter seg selv som lærere. Lærer-elev relasjonen beskrives som nær og med familiære trekk. Den er knyttet til mellommenneskelige egenskaper som tålmodighet og ro. Dermed blir også deres identitet som lærere relatert til mellommenneskelige egenskaper, og ikke til deres fagkompetanse eller ferdigheter som undervisere.

Det at relasjonen til elevene har avgjørende betydning for hvordan den enkelte av informantene oppfatter seg selv som lærer, viser seg imidlertid ikke når de tilrettelegger undervisning. Undervisningen har et annet utgangspunkt enn elevene. Her planlegger og tilrettelegger læreren stoffet sammen med kolleger eller alene, men uten at elevene er aktive med i prosessen. Det oppstår dermed manglende sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og den undervisningen som finner sted. Denne manglende sammenhengen, eller avstanden, finner en også igjen i selve læreplanverket hvor en finner ulike læringssyn uttrykt i de ulike delene. Mens man i møtet med den enkelte elev legger den generelle delen til grunn, tar man i undervisningssammenheng utgangspunkt i fagplanene for det enkelte faget. I fagplanene defineres kunnskapen utenfor den enkelte elev. Det er noe læreren har og elevene skal tilegne seg.

Nye internasjonale, sammenlignende undersøkelser har ført til at man har rettet oppmerksomheten mot elevenes læringsutbytte. Dette blir av informantene beskrevet som en opplevelse av økende krav til prestasjoner, både for dem selv men ikke minst for elevene. Ved at elevene blir testet og målt ut fra standardiserte ferdighetsmål, uten at de selv får være delaktig i utformingen av disse, fører det til økt avstand mellom elevene og det som skal læres. Her trenger skolen ifølge Lillejord og Fevolden (2005) å utvikle en ny evalueringspraksis både på organisasjonsplan og i forhold til den enkelte elev.

Ved å legge til rette for en vurderingspraksis hvor elevene gis en langt mer aktiv rolle, hvor de kan være med å utforme både innhold og form i undervisningen, vil dette skape mer aktive læringsformer. Dersom en ser på nasjonale prøver ut fra et tradisjonelt undervisningsparadigme derimot, blir disse til rene ferdighetsmålinger. Her er både innhold og form bestemt uten at elevene gis mulighet til å påvirke. I stedet forventes elevene å representere resultatene av lærerens og skolens arbeide.

5. PRESENTASJON AV ARTIKKEL

I det følgende presenteres en faglig artikkel skrevet for tidsskriftet Nordisk Pedagogikk (Forfatterveiledning vedlegg 7). Artikkelen diskuterer hvordan førskolelærere opplever sin rolle som lærere i grunnskolen. Den belyser hvordan de opplever relasjonen til elevene, og hvordan denne relasjonen påvirker deres valg av undervisningsmetoder. Artikkelen er skrevet på engelsk.

The new tradition carriers

How preschool teachers see their role in Norwegian primary school

Abstract

This article is based on discourse analysis of observations and interviews with four Norwegian female preschool teachers. The point of departure for this study is a survey indicating that Norwegian preschool teachers have a more traditional perspective on educational practice than teachers with teacher training from universities or university colleges. In the survey, the term traditional was used to describe a teaching practice dominated by lectures, extensive use of text books and students working individually with tasks and assignments. This article discusses the following research question: how do preschool teachers describe their practice as teachers in Norwegian elementary school? The article suggests that while teacher identity and self awareness are formed by the relation between pupil and teacher, these relations do not form the structure of teaching. Teaching activities take the National Curriculum and text books as a point of departure.

Background

In 1997 Norwegian primary school experienced a large reform when schooling was extended from nine to ten years. Prior to this reform the needs of six year old pupils had been thoroughly debated among politicians, parents and teacher unions. These debates were summed up in the White Paper nr 40 (1992-1993), outlining the new primary school. One strong argument in the White Paper was that preschool teachers from a preschool tradition would bring a new pedagogic culture to teaching in primary school. Important aspects of this culture are: unstructured learning situations, learning environments based on child activity, play and active participation (KD 2006). Collaboration between preschool teachers and school teacher was described as the foundation for a new and more learner centred pedagogy. The evaluation of Reform '97 (Haug 2003, 2005; White Paper nr. 30: 2003-2004), however, shows no profound changes in the teaching practice in primary school after 1997. In stead of more active learning, traditional and teacher dominated methods prevailed in primary school. A survey conducted in a Norwegian municipality showed that preschool teachers in primary school described their teaching as more traditional than teachers with teacher training from universities and colleges. In stead of bringing the preschool tradition into primary school, it looks as if preschool teachers had adopted the teaching traditions that dominated primary school prior to Reform '97. This article therefore discusses how preschool teachers interpret their work as teachers in primary school. How do they explain their educational practice?

Traditional teaching

This article is based on observations and interviews with four Norwegian female preschool teachers who talk about how they work as teachers in Norwegian primary school. In the discourse analysis of the data, I use the term *traditional teaching* (Fuglestad 1997a; Eriksson 1999; Lillejord 2003) when discussing how the preschool teachers perceive their practice.

Lillejord (2003) explains traditional teaching in Norwegian elementary school as an activity where the teacher is a more active participant than the pupils. She describes traditional teaching as an activity where the teacher takes a concrete subject or theme as a point of departure, and tries to adjust this to an imaginary average pupil. Here, the teacher is both given the power to define structure and subject, but what he or she can

not decide is whether the pupils learn what is intended, and furthermore what kind of learning takes place.

According to Fuglestad (1993, 1997a), a traditional teaching practice is based on general rules and values. This makes traditional teaching a non-contextual activity where both content and methods are decided upon independent of the learning individual. In traditional teaching, the pupils struggle to find the balance between content and meaning because they experience that they have little or no influence on their own learning processes (Skjervheim 1992; Bourdieu 1998; Eriksen 2008; White Paper nr 30 (2003-2004); White Paper nr 16 (2006-2007)).

The traditional teacher maintains, according to Eriksson (1999), a professional distance to his or her pupils. In this professional relationship, the teacher feels responsible for a safe and sound learning environment. The feeling of safety is regarded as vital because in the traditional sense, teaching usually means presenting different tasks and subjects to the pupils. If the pupils don't feel safe, they are less motivated to listen and learn what the teacher presents to them. Brown et. al. (2008) compare the relation between teacher and pupil in primary school to *kinship*. Increasingly, teachers find themselves in situations where they relate to issues and problems that traditionally have been aspects of parenting. The orientation towards creating a safe learning environment is of high importance for primary school teachers (Søreide 2007).

How can active learning processes for pupils be addressed in a traditional teaching practice described by researchers as technical and instrumental? In the following I will discuss how my informants relate to and try to cope with this challenge and how they try to follow the national curriculum in their work as primary school teachers.

The relationship between teacher and pupil

Fuglestad (1997a) describes teaching competence as a relational skill. Competence as a teacher must develop through a process where both teacher and pupils participate actively. According to him, understanding teaching as interaction is a central part of teaching competence. There are strong interactions between the teachers' ability to teach and the pupils' ability to learn. Learning and teaching are interdependent processes, where also the teachers' ability to learn is vital.

An asymmetrical relationship between pupil and teacher is often described as a fundamental characteristic of traditional teaching (Skjervheim 1974; Stensmo 1998; Bergem 2000; Lillejord 2003; Haug 2003, 2005; Eriksen 2008; White Paper nr. 30 (2003-2004); White Paper nr. 31 (2007-2008)). In this study however, all four informants strongly underline that the relationship to their pupils is their main and primary concern.

Helene: How would you describe your self as a teacher?

Sara (53): I'm calm and I think it is important that the pupils don't find me stressed, but see me as someone they can rely on. My calmness reflects on my pupils. I want the pupils to come to me, and feel that they can confide in me if there is something they find difficult or worrying. I'm very concerned about each individual pupil. They are very diverse, and each one of them must experience being seen and heard. I see every one of them, but take special notice of those who are in my group, my pupils.

This statement shows something all four informants share: their identity lies in the relation to their pupils. The principle of individual adjustment and knowledge about pupil diversity also stand out as important values for Sara. It is, however, interesting to see that her identification of the relations between her and the pupils is not based upon her skills as a teacher, but on her quality as a calm and considerate *person*. When asked to describe themselves as teachers, all the informants talk about their relations to the pupils and personal qualities such as calmness, patience and awareness. These are qualities that Søreide (2007) describe as characteristics for a caring and kind teacher. She uses this term to describe teachers who feel close to their pupils, who care for them and feel responsible for their well being and development. Brown et. al (2008) explain these relations through the term *kinship*. The caring and kind teacher sees good relations and cooperation with the pupils as important in order to make sure that the pupils feel safe and experience the school as a good social environment. When describing pupil expectation towards teachers in the 8th grade, Fuglestad (1993) has found that pupils also identify their teachers according to personal qualities related to disciplinary processes in the classrooms. Further more, pupils do not relate to their teachers' knowledge within different subjects, but more towards his or her ability to organize the class. In other words, awareness of social environment and organisation is shared by students and teachers.

According to Souto- Manning (2008), relational competence is not sufficiently addressed in the education of preschool teachers. In stead this competence is regarded as part of the individual teacher's personal quality. This is challenging for all teachers, but especially for those who lack experience and now find themselves in a new situation with relations to pupils, parents and colleagues.

Søreide (2007) claims that teachers must find and maintain a true professional identity in order to avoid alienation and split personality in their work. Identity is, however, not something ready-made that can be found or developed, but something each individual creates and recreates through practice, reflections and relations to the surrounding world and other people. The creation of a professional identity is described as a time-consuming process. This is how one of the informants formulates it:

Veronica (35): I still find it difficult to identify myself as a teacher. I think of myself as a preschool teacher, but notice that I “teach” more and more as time passes.

Helene: What do you mean by that?

Veronica (35): It has taken some time to interpret the school setting. To figure out what is in the role of a teacher. All the differences in the system, to interpret them and read what's stated between the lines (...) If someone asks me what I do for a living, I've recently began to say I am a teacher. But it took a while before I started to do so.

Veronica tells me that she has needed time to interpret the school context in order to identify herself as a teacher. Previous she has had an identity as a preschool teacher based on her training and experience from working in kindergarten. Her statement shows that professional identity is both an individual and a contextual concern.

Fuglestad (1997a) says that systematic interpretation is important not only for individual identity and self awareness, but also for the practical work of a teacher. Systematic knowledge emerges through relations with colleagues and grows over time. When a teacher has internalized the “system” of elementary school, she or he can concentrate on the teaching practice. Within the term professional identity lays knowledge and interpretations formed by the individual, the surrounding world and other people.

Dreyfus and Dreyfus (1986) describe the development of identity and teaching competence as a five level process, from beginner to expert. The beginner is mostly concerned about pupil behaviour and common rules. Then, when he or she is more experienced, the common rules are interpreted in context. The competent practitioner has defined goals for his or her teaching, and long term plans for their work. Basic rules for both pupil and teacher behaviour is however still the foundation for teaching. In their model there is a quality gap between the first three and the last two levels. On the fourth level the skilled practitioner operates and creates plans as well as goals based on knowledge about the actual situation, as well as personal experiences and intuition. At the fifth level we find true human expertise where challenges, goals, decisions and actions emerge at the same time. The actions of the expert can be described as intuitive, holistic and synchronized. At these two levels we find practitioners who are characterised by confidence and flow in their teaching activities.

Systematic interpretation has influence on teaching

In Norway the Curriculum is formed by the government as a result of political compromises. The main intent of the national Curriculum is to ensure that all pupils are given equal rights to education (KD 2005). Bourdieu (1998), Skjervheim (1992) and Eriksen (2008) point to the fact that within a national educational system lays several tacit cultural assumptions. White Paper nr 16 (2006-2007) has come to the same conclusion: Cultural identity and understanding of the school system is of great importance for both teachers and pupils. In other words: How teachers interpret the school system will reflect not only on *what*, but also on *how* they teach.

Alice (32): They have to acknowledge that they have to make an effort to learn something. It isn't always easy. But to accomplish a good teaching process, there are rules that must be followed. The children have to know that they must follow the rules in order to obtain a good social teaching environment. They must be able to sit by their desks, to keep their mouths closed and to listen when someone talks. And they have to raise their hand if they want to speak. If not - we know it won't work. There are several such basic qualities we have to establish and address.

Her interpretation of the school system is mostly concerned with the interpretation of common rules such as the establishment of a good learning environment. In Dreyfus and Dreyfus' (1986) model she might be categorised among the competent practitioners.

Her understanding of the school system can, however, also be described as somewhat traditional (Lillejord 2003). She is more focused on instruction than on learning. Haug (1992, 1999, 2003, 2005) claims that institutional frames and traditions created by those who work there to a large extent will determine the teaching practice. This emphasises that while political goals and principles for teaching are reflected in the way teachers talk about their practice it is not manifested in how they teach. Elmore (1996) claims that good pedagogic ideas are rarely picked up and internalized in educational practice. Changes in school policies and national curriculum are mostly cosmetic, superficial and short termed (Tyack and Cuban 1995; Elmore 1996). They do not influence on the foundational structures and the relationship between pupils and teachers. Nor can they change the way teachers and pupils cooperate when it comes to knowledge.

Lægdene (2000) describes the school system as static and difficult to change. He explains school culture as evolvement of a common set of values, expectations and rules within an organisation. This is vital for the development of identity and practitioner skills in each and every member of the organisation (Hargreaves 1996). All four of my informants point to their colleagues when they describe where they find knowledge and references for their actions.

The term culture has both a guiding and a uniting function (Lægdene (2000)). Both these functions are addressed by my informants. Their identity is strongly formed by their colleagues' interpretation of themselves as practitioners and of teaching in general. Culture forms the basis of identity for each of them and makes them feel included in a group. This explains why cultural identity also can prevent change.

The ability to create changes is one of the most vital challenges in primary school today, according to Lillejord (2003). Fevolden and Lillejord (2005) argue that the school system needs to develop new evaluation routines that can generate both internal and external information. Communication within the school sector - both locally and nationally - must improve so that we can establish a mutual understanding of how to improve weaknesses in our educational system. This, however, emphasises that school is no longer just facilitating student learning, but also is a system that in itself needs to learn.

Expectations towards pupils and pupil activity

When Alice describes the ground rules of primary school she also says something about what kind of pupils the school system wants.

Alice (32): ... school doesn't suit all pupils. There should have been more alternative teaching methods. Some of our pupils are at a farm, once a week, and participate in the work there. It isn't good for them to sit on a chair day after day, all dag long, to struggle with mathematics, to read and not understand. We don't have to label these pupils as weak, but school does not really fit them.

Alice's interpretation of the school system and her role as teacher makes it difficult for her to categorise pupils as strong or weak. When she describes herself as a teacher, her main strength lies in the ability to establish relations to her pupils. This is a common characteristic for all four informants. And further, this relation is the foundation for their identities as teachers. Søreide (2007) would describe them as nursing and kind.

The first part of the National Curriculum (KD 2005) stresses the importance of social learning environments and puts the responsibility to establish a social environment that enhances good learning opportunities on the teacher. It furthermore says that the development of a learning environment is related to personal qualities such as presence, listening and empathy. Creation of an open and including social environment is described as the most vital influence on the learning processes in early primary school (Søreide 2007; White Paper 30 (2003-2004); White Paper 31 (2007-2008)). All four informants name active pupil participation as important in this environmental creation. They describe values as respect, openmindedness and empathy as vital for both pupils and themselves as teachers.

Sara (53): A strong pupil? They all have their strengths. They are so different, but a strong pupil, maybe, is more open. They are positive towards me and to other pupils, and they want to learn. Not all are equally easy to get along with. It all comes down to respect. They have to show me respect and I must show them the same. It has to work both ways.

The establishment of an inclusive and open social environment is of common interest both for teacher and pupils, but the Curriculum states that this is first and foremost the teacher's responsibility. Brashier and Norris (2008) claim that relational competence and

creating a good learning environment is something that is not addressed in teacher training. The ability to create such an environment, however, is expected to be mastered by the teacher.

Although the question of developing learning environment is collective, this is not the primary focus of the Curriculum. As stated earlier, the understanding of the school system, interpretation of rules and values seems to be important for teachers and their practice. However, Søreide's (2007) discourse analysis of three policy narratives illuminates that attention to how to include the single individual pupil is most frequently described. One might therefore come to the conclusion that learning and teaching can be described as activities where the point of departure lies within each individual pupil.

Bjørnstad (2009) observed the classroom activities of Norwegian and Swedish first graders through the years of 2000-2003, and found that these to a large extent are influenced of what White Paper nr. 40 (1992-1993) describe as preschool traditions. Her findings are contradicting for instance Haug (2003, 2005), who claims that there has not been any changes in teaching practices in Norwegian primary school. In the following I will describe a teaching practice that contradicts Bjørnstad's (2009) conclusion, both when it comes to content and teacher dominance in the classrooms. I will then discuss what I see as a missing link between the concern for each pupil and the teaching of concrete and observable content knowledge from the different curriculums.

Pupil participation in classroom activities

All my informants share a deep respect for their pupils' individuality. They stand out as concerned and including teachers. I could not, however, find the same pattern when it came to the question about teaching and knowledge. When they talked about teaching methods and techniques they did not talk about actively bringing the pupils into the process of planning and evaluating the teaching.

Helene: How do you plan your teaching?

Sara (53): I plan with my team colleagues. The planning takes its point of departure in the common plan for our grade. I use a lot of time planning, preparing tasks and activities and so forth. I think we should have been given more time for these planning activities.

Sara finds planning time-consuming. She adjusts her plans to her colleagues and to the curriculum but she does not include her pupils in planning and the development of concrete tasks. This is something I find with all my informants. When asked about the pupils' role Veronica states:

Veronica (35): Their role is to participate in the activities that we initiate (...) Usually, we have thought and planned what to do that day. They are served different stuff that we expect them to respond to. At the same time they are active participants. They are not just passively sitting there waiting for everything. They have lots of prior knowledge, and opinions or suggestions. Some suggestions may be totally different from ours. Their part is to actively participate and contribute.

Both these statements describe teaching as activities that do not involve the pupils. In planning and facilitating learning they do not include their pupils. This perspective on learning might be seen as an expression of what the National Curriculum describes as children's natural urge and ability to learn. "Children's curiosity is a natural force. They are very eager to learn" (KUF: 1997: p 18). Pupils don't have to participate in planning of the teaching, because the pupils are willing to learn no matter what the subject might be. Their active participation is something one could expect regardless of both subject taughts and methods used.

This positive and open approach to active learning and pupil participation is not reflected in traditional teaching. Here, pupil participation can first and foremost be described as reproduction of specific knowledge and skills (Lillejord 2003). This again addresses the fact that the relationship between teacher and pupil is asymmetrical (Imsen 1998, 2002; Eriksson 1999; Eriksen 2008; Woolfolk 2006). Knowledge is something the teacher has and the pupils achieve. If we, however, take Elmore's (1996) statement about pedagogic changes into consideration, the natural ability and urge to learn is not the foundation on which the relationship between pupils and teachers are based. The asymmetric relationship between teacher and pupil was developed long before the Norwegian National Curriculum of 1997. It dates back to Rousseau's rationalistic perception of knowledge as an inherent potential in the human being, and to John Locke's empiristic perception of knowledge as outside the individual (Stensmo 1998; Lillejord 2003).

The nature of teaching

Fuglestad (1997a) explains the nature of teaching according to three different aspects. First, he says, teaching is always concentrated around a *theme*, hopefully of common interest. Communication centres around this common theme. Second, the nature of teaching could be described as *transaction* of knowledge. This transaction is always a process of interaction. Third, the nature of teaching relates to *meaning*. The pupils must find meaning in either the subject or the use of this specific knowledge in order to interact with the teacher. In short, one might describe teaching in just three words: content, interaction and meaning. The art of teaching however, can be described as finding the balance between these three aspects.

White Paper 37 (1990-1991) introduced management by objectives in the educational sector. This is a structuralistic steering principle, which in addition to monologues and goals formulated outside the organisation is based upon consensus regarding these goals, the final product and also the means of which goal achievement should be measured.

This interpretation has shown itself difficult to internalize in the educational sector. Instead of consensus there has been a separation in the sector described by Lillejord (1997) as two different lines: the development line and the control-line. These two lines are also expressed in teaching. The development line describes practices where knowledge is constructed through intersubjective activities. A perspective on knowledge as emerging through interactions between pupil and teacher makes knowledge and learning a contextual phenomenon (Dysthe 1999, 2001; Stensmo 1998; Eriksson 1999; Woolfolk 2006). The control-line, however, has a different perspective upon knowledge. Here, knowledge is not regarded as contextual, but defined externally. One might say that knowledge here is something that the teacher has, and for the pupils to achieve. Tests are being used to measure the pupils' ability to reproduce given knowledge and skills (Eriksson 1999; Imsen 1998, 2002; Eriksen 2008; Woolfolk: 2006). Lillejord (2003) describes this as a common characteristic of traditional teaching.

Eriksson (1999) describes traditional teaching as an activity where the teacher decides and the pupils follow a certain script based on curriculum themes. Homogenous groups make it possible for all pupils to attend the same tasks at the same time. Teaching is thereby not adjusted to each individual pupil. Bjørnsrud (1995, 2001, 2005) holds this

as a major difference between what he calls adapted teaching and adapted learning. The first process is where pupils adjust to the Curriculum. The second process adjusts the Curriculum to each individual pupil and the learning strategies and processes that lie within the individual. In order to achieve an adapted learning process for the pupils, the teacher needs an advanced Curriculum competence. This regarding both specific knowledge in each subject, and knowledge about how to explore and develop new, local curriculums based on the context where the teaching and learning takes place.

Bourdieu (1998) and Eriksen (2008) claim that a teaching paradigm where the teacher defines both means and goals, may cause pupils to experience alienation towards their own learning processes and the Curriculum as a whole. Several methodological attempts have been made to counteract this tendency both on an individual level where each teacher does what he or she finds best to include pupils in class, and as systematic approaches through school evaluations and National plans (Brashier and Norris 2008; White Paper nr 30 (2003-2004); White Paper 31 (2007-2008)). Several recent studies (Kvalsund et al. 1999; Haug 1999, 2003, 2005; Opheim 2004; Elmore 1996; Tyack and Cuban 1995) however, have shown that national plans and intentions seldom show in the practice taking place in the different classrooms in elementary school (Haug 2003, 2005; White Paper 31 (2007-2008)). Variation is much larger between classrooms, than between schools. One might say that instruction is in the hands of each individual teacher. The way a teacher chooses to interact with his or her pupils is highly individual, and will therefore take on various forms (Eriksson 1999; White Paper nr. 11 (2008-2009)). The most common theme in teaching is what teachers understand as the most central (or important) part of the Curriculum.

Haug (2005) claims that over the last ten years national school policies have not been focused on the pupils' learning, but rather on social aims. Teachers are more concerned with the social upbringing of each individual, and less focused on learning (White Paper 30 (2003-2004) and White Paper 31 (2007-2008)). How to teach the Curriculum might therefore not be the major focus of each individual teacher. Common for my four informants was the strong focus on the social climate in their classes. They were all very concerned about their pupils' wellbeing and their relations to them. As Liv (54) says: "The Norwegian school socializes well". Since the introduction of international tests such as PISA, TIMSS and PIRLS, the focus has gradually shifted towards

measuring knowledge and learning. However, the awareness of this was not prominent among my informants.

The expectations of learning outputs and results

The Norwegian National Curriculum can be divided into three parts. The first part, called general part, describes human beings as complex and integrated (KD: 2005). The complexity is presented as a list of contradictions that will be balanced through schooling. The second part, called principles for education, expresses the value of individualisation and individual adaptation in learning and teaching. And finally, the third part contains the curriculums for each subject.

Ulstup Engelsen and Karseth (2007) claim that the three parts of the Curriculum are contradicting and almost impossible to unite. While the first part is based upon the principle of common values in society and education, the second part has a clear individual agenda. The third part differs substantially from one and two. Here, the Curriculum is expressed as concrete and observable knowledge and abilities, referred to by Ross (2000) as an objective-driven curriculum. The underlying assumption is that part one forms the basis of teaching and relations between pupil and teacher. Here the development of social environment and understanding of the school system is stated as important values (KD 2005). The second part strongly suggests that teaching must be adapted to each individual pupil. An important element in teaching shall be the tutoring of learning strategies, to give the pupils knowledge about their own learning processes and the learning outcome.

International comparison tests such as PISA, TIMSS and PIRLS have provided us with new knowledge about pupil learning in Norwegian primary school. Norwegian pupils score below average at these tests. The strong focus on social development in the curriculum has had consequences for the teaching of subject content knowledge. The results also show coherence between low pupil activity in learning activities and their knowledge in each subject. Norwegian pupils have high scores on tests that investigate democratic knowledge, but in both mathematics, reading and writing Norwegian pupils have lower scores than Swedish, Finish and Danish pupils (White Paper nr. 30 (2003-2004), Haug 2005). These results have been vital in the development of the new Curriculum of 2006, called the “Knowledge Promotion Reform”.

A New National Curriculum that has pointed more to the achievements of pupils is posing new expectations on teachers (White Paper nr. 30 (2007-2008), White Paper nr. 11 (2008-2009)). First, the language of the National Curriculum has changed. In the Curriculum of 1997 (KUF 1997) the goals for each subject were somewhat vaguely formulated such as: “have some knowledge of” or “shall be given the opportunity to”. The Curriculum of 2006 (KD 2005) has clearly formulated goals. The formulations are also more demanding. Veronica points to this, and says that she experiences a more demanding school now.

Veronica (35): You might say that it is quite a large portion of the day that is traditional schooling. They sit by their desks and they work in their books. But we also have time to play, because we think that playing is vital for their learning. It's a different arena, where they learn something else. When they play they are not so concerned about letters and numbers, or learning how to read, but they learn other things. When you look at it holistically, you see that they learn in every situation that they're in.

Veronica is concerned about too much “traditional schooling” in her class. As Haug (2005) has pointed out, new reforms seldom lead to genuine changes in teaching, but may impact how teachers address their own work. Tønnessen and Valvik (2002) have found that teachers are loyal to the Curriculums they are set to practice. When Imsen (2002) studied how teachers relate to the previous Curriculum she found similar results. Teachers don't express negative sentiments towards the Curriculum. They are not ecstatic about it, but they are overall positive and very loyal.

As mentioned earlier, the language of the Curriculum of 2006 has brought changes to how the teachers interpret it. They now find it more demanding in relation to what the goals of their teaching are. All four informants' point to knowledge as something they find outside the pupil sphere, in books, encyclopaedias, by talking to colleagues and through collaboration with other professions. They further claim that their search for knowledge is increasing. Earlier Curriculums have also indicated clearly how they should teach, and have been rather specific on methodological approaches to pupil learning (KUF 1997). The Curriculum of 2006 is much more concerned about the teacher's “methodological freedom” (KD 2005). This leads to teachers having to trust their own ability to teach and to facilitate pupil learning. According to both Søreide

(2007) and Fuglestad (1997a) self confidence as a teacher must be developed through practice, collaboratively with colleagues and pupils.

When the Curriculum of 1997 (KUF 1997) was implemented, several means to secure a "play like" profile were introduced, such as "playtime", architectural changes, higher teacher density in the first grade and more dynamic teaching methods. The Curriculum of 2006 (KD 2005) has changed this approach to teaching. There is no longer a principle concerning how many pupils a teacher can teach at the same time. In a traditional paradigm the main focus in teaching is reproduction of given content knowledge. This is something that all four informants are concerned about. They relate individual adjustment of their teaching to how many pupils they teach at the same time, not to the methods used. Question concerning individual learning and teaching is to a large extent reduced to a question about organizing a class in smaller groups (Woolfolk 2006; Haug 1999; Bjørnsrud 2001). This way the interpretation of the "Knowledge Promotion Reform" (KD 2005) supports a traditional teaching paradigm.

Conclusion

Political focus on pupil results through international comparison tests has increased the focus on pupils' results. Fevolden and Lillejord (2005) say that these concerns must be addressed from an organisational perspective. In order to achieve an increase in pupil learning, the school as an organisation must be able to learn, and learning must be initiated in the entire system. The Norwegian School system however, has shown itself as highly rigid and static, and therefore the ability to develop new systematic learning strategies are difficult to internalize. New evaluating systems such as National testing have been introduced, but according to Germeten (2005) they have not led to more dynamic teaching and evaluating practices. They rather lead to a more instrumental pedagogy where teachers choose both methods and content that suit the content of the National tests in order to achieve higher pupil scores in the tests. In order to prohibit such practices the question of what to do with the results is important to address.

Lillejord (2003) says that in order to create change in the school system, each organisation must address the way they evaluate their practice. This concerns both each individual pupil, and the school organisation as a whole. An evaluating practice where both pupil and teacher participate actively, describing both methods and content of the

teaching and learning processes of the school will bring new knowledge to both pupils and teachers. Liv had one such evaluating sequence in her class. Her pupils were able to describe not only what they had learned from a given task, but also how they found the assignment. The dialogue between her and her pupils gave her the opportunity to explain the assignment further and to address the meaning that she wanted the pupils to find. Later she described this sequence as valuable for her further planning of the theme.

Liv's evaluating practice shows that there is much to be gained from pupil activity in both planning, practicing and evaluating teaching. In a traditional teaching paradigm, this is, however, not the established practice. The interpretation that knowledge exists independent of the pupils' activities, and must be released or presented to them, in a way exclude them from their own learning processes. In stead they participate in lessons where the teacher knows the goals and outcomes and holds both means and measures, but where the pupils are supposed to deliver what is expected.

Literature:

- Bergem, T. (2000); *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag. 1. utgave. 2. opplag.
- Bjørnstad, E. (2009); *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: en kvalitativ studie av norske førsteklasse og svenske førskoleklasser*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005); *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (2001); *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (1995); *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1998): "Stengt ute og stengt inne" i *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Brashier, A. and Norris, E. (2008): "Breaking Down Barriers for 1st-Year Teachers: What Teacher Preparation Programs Can Do". I *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 29. Issue 1.
- Brown, P. U., Castle, K., Rogers, K. M., Feuerhelm, C. and Chimblo, S. (2008): "The Nature of Primary Teaching: Body, Time, Space, and Relationships". I *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 28. Issue 1.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine: the Power of Human Interaction and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (1999): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (Vol. 3). Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Bergen. Abstrakt Forlag AS.
- Elmore, R.F (1996): Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard edual Review*, 66 (1).
- Eriksen, E. M. (2008): "Bortvalg, frafall eller utstoeting?" I *Spesialpedagogikk* 2008 (3).

- Eriksson, I. (1999): *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Fil. Dr-avhandling. Uppsala.
- Fevolden, T. and Lillejord S. (2005); *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1997a): *Pedagogiske prosessar. Empiri - teori - metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. Laurits (1997b): "Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2).
- Fugstad, O. L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Germeten, S. (2005): Kunnskapsløftet: Vil en ny - læreplan endre skolens praksis? In: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2005 (4)
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2008): *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærerrolla og lærarutdanning*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet in White Paper nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Haug, P., Bachman K. (2007): Kvalitet og tilpassing. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 4
- Haug, P. (2003): *Evaluering av reform 97*. Oslo. Norges forskingsråd.
- Haug, P., Toessebro, J. & Dalen M. (1999): *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1992): *Educational reform by experiment*, dissertation for the degree doctor philosophiae. HLS Forlag. Stockholm 1992.
- Imsen, G. (2002): *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1997): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring (L-97)*. Oslo. KUF
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring (K-06)*. Midlertidig trykt utgave
- Kvalsund R., Deichman-Soerensen, T. & Aamodt, P.O. (1999): *Videregående opplæring - ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lægdene, Ø. (red.) (2000): *Skolekultur i fokus*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Opheim, V. (2004): *Equity in Education*. Oslo: Gyldendal.
- Ross, A. (2000): *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Skjervheim, H. (1992): "Det instrumentalistiske mistaket", i Skjervheim, H. (red.) *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søreide, G. E. (2007): *Narrative construction of teacher identity*, dissertation for the degree doctor philosophiae. University of Bergen. Norway.
- Souto-Manning, M., Cahnmann-Taylor, M., Dice J. and Wooten, J. (2008): The Power and Possibilities of Performative Critical Early Childhood Teacher Education, in: *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 29. Issue 4.
- Stensmo, C. (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- White Paper nr. 11 (2008-2009): *Laereren - Rollen og Utdanningen*.

- White Paper nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
- White Paper nr. 16 (2006-2007): ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- White Paper nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- White Paper nr. 40 (1992-1993): ... *Vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- White Paper nr. 37 (1990-1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.
- Tolo, A. og Lillejord S. (2006): "Ledelse i en multikulturell skole" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2006- nr. 2.
- Tyack, D. and Cuban, L. (1995): *Tinkering towards Utopia: A century of Public School Reform*. Cambridge, MA
- Tønnessen, L. K. B. and Valvik, R. (2002): De første reformelevene gjennom småskolen, in: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2002(4)
- Ulstup Engelsen, B. and Karseth, B.(2007): *Laereplan for Kunnskapsloeftet - et endret kunnskapssyn?* In *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007(5)
- Woolfolk, A. (2006): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. 2. Opplag.

LITTERATURLISTE TIL KAPPEN:

- Aarø, Leif Edvard (2005); *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden*. Universitetet i Bergen. HEMIL.
- Befring, Edvard (1998); *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Bergem, Trygve (2000); *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag. 1. utgave. 2. opplag.
- Bjørnstad, Elisabeth (2009); *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: en kvalitativ studie av norske førsteklasser og svenske førskoleklasser*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo.
- Bjørnsrud, Halvor (2005); *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørnsrud, Halvor (2001); *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørnsrud, Halvor (1995); *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo. Universitetsforlaget
- Bourdieu, Pierre (1998): "Stengt ute og stengt inne" i *Symbolisk makt*. Oslo, Pax Forlag.
- Brashier, Allison og Norris, Elisabeth (2008); "Breaking Down Barriers for 1st-Year Teachers: What Teacher Preparation Programs Can Do". I *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 29. Issue 1.
- Brown, Pamela U., Castle, Kathryn, Rogers, Karen M., Feuerhelm, Caren og Chimblo, Sarah (2008); "The Nature of Primary Teaching: Body, Time, Space, and Relationships". I *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 28. Issue 1.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986); *Mind over Machine: the Power of Human Interaction and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, Olga (1999); *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (Vol. 3). Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga (2001); *Dialog, samspel og læring*. Bergen. Abstrakt Forlag AS.
- Elmore, Richard F. (1996); Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard educational Review*, 66 (1).
- Eriksen, Edvin M (2008); "Bortvalg, frafall eller utstøting?" I *Spesialpedagogikk* 2008 (3).
- Eriksson, Inger (1999); *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala.
- Fevolden, Trond og Lillejord Sølvi (2005); *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo/Bergen. Universitetsforlaget.
- Fog, Jette (1998); *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsintervju*. København. Akademisk Forlag A/S.
- Fossåskaret, Erik (1997); "Ustrukturerde intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse" i Fossåskaret, Erik, Fuglesatd Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan (red.) (1997); *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993); *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997); *Pedagogiske prosessar. Empiri - teori - metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (2006); "Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2006 (2).

- Germeten, Sidsel (2005); Kunnskapsløftet: Vil en ny - læreplan endre skolens praksis? i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2005 (4)
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1998); *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Guneriussen, Willy (1999); *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo. Tano Aschehoug. (2. utgave).
- Hargreaves, Andy (1996); *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatch, James Amos (2002); *Doing Qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haug, Peder (2008); *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærerrolla og lærarutdanning*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet
- Haug, Peder, Bachman Kari (2007): Kvalitet og tilpassing. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007(4).
- Haug, Peder (2003); *Evaluering av reform 97*. Oslo. Norges forskingsråd.
- Haug, Peder, Tøssebro, J. & Dalen M. (1999); *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (1992); *Educational reform by experiment*, dissertation for the degree doctor philosophiae. HLS Forlag. Stockholm 1992.
- Imsen, Gunn (2002); *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget. Tano Aschehoug.
- Imsen, Gunn (1998); *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1997); *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring (L-97)*. Oslo. KUF
- Kjærgård, Åse (2005); *Lærer - for alle? En kvalitativ undersøkelse av nye læreres betraktninger angående egne kunnskaper om tilpasset opplæring*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen. Det Psykologiske Fakultet.
- Kunnskapsdepartementet (KD)(2006); *Rammeplan for innholdet og oppgåvene i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (KD)(2005); *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring (K-06)*. Midlertidig trykt utgave
- Kvale, Steinar (2001); *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kvalsund R., Deichman-Sørensen, T. & Aamodt, P.O. (1999); *Videregående opplæring - ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lillejord, Sølvi (1997): "Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse" i: Fuglestad. Otto L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, Sølvi (2003); *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, Sølvi og Søreide, Gunn Elisabeth (2003); "Tell me Your Story. Using Narratives to understand Indigenous Knowledge". I *Indilinga. African Journal og Indigenous Knowledge Systems*. Vol. 2/2003.
- Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning - en analyse av aktørperspektivet*. Avhandling fremlagt for dr. philos.-graden ved Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.
- Lægdene, Øystein (red.)(2000); *Skolekultur i fokus*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

- Mellin-Olsen, Stig (1996); *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som en del av pedagogisk virksomhet*. Bergen. Caspar Forlag A/S.
- Opheim, V. (2004); *Equity in Education*. Oslo. Gyldendal.
- Ross, A. (2000); *Curriculum. Construction and Critique*. London. Falmer Press.
- Silverman, David (2003); *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London. Thousand Oaks. New Dehli. Sage.
- Skjervheim, Hans (1992); Det instrumentalistiske mistaket, i Skjervheim, Hans (red.) *Filosofi og dømmekraft*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Souto-Manning, Mariana, Cahnmann-Taylor, Melissa, Dice Jaime og Wooten, Jennifer (2008); "The Power and Possibilities of Performative Critical Early Childhood Teacher Education". I *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Volume 29. Issue 4
- Stensmo, Christer (1998); *Pedagogisk filosofi*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren - Rollen og Utdanningen*.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr. 40 (1992-1993): *... Vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.
- Søreide, Gunn Elisabeth (2007); *Narrative construction of teacher identity*. Dissertation for the degree doctor philosophiae. University of Bergen, Norway
- Tangard, Lene (2003); "Forskningsinterviewet som diskuser der krydser klinger". I *Nordisk Pedagogikk 1/2003*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove (1998); *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen - Sandviken. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tolo, Astrid og Lillejord Sølvi (2006): "Ledelse i en multikulturell skole" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2006- nr. 2.
- Tyack, D. and L. Cuban (1995); *Tinkering towards Utopia: A century of Public School Reform*. Cambridge, MA: *Harvard Educational Review*.
- Tønnessen, Liv Kari B. and Valvik, Ragnhild (2002): De første reformelevene gjennom småskolen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2002(4)
- Ulstup Engelsen, B. and Karseth, B.(2007); *Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn?* I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007(5)
- Woolfolk, Anita (2006); *Pedagogisk psykologi*. Trondheim. Tapir Akademisk forlag. 2. Opplag.

VEDLEGG

Nr. 1: Intervjuguide

Gjennomgang av dagen

- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Hvordan opplever du at dagen sammen med elevene har gått?
 - Hva har fungert/ikke fungert?
- Hva var din målsetting for dagen i dag?
- På hvilke områder opplever du at du har lyktes i forhold til målsettingene?
- Hvilke områder anser du at det bør arbeides videre med?

- Hvordan vil du beskrive en god elev/ en dårlig elev?
- Hvilket syn har du på den kompetente elev?
- Hvilke rolle har du i elevenes utvikling og læring?

- Hva er dine sterkeste sider i møte med elevene?
- Hvor finner du kunnskap?
- Hvordan får eleven kunnskap?
- Hvilken oppgaver har elevene i undervisningen?
- Hva er viktig for at undervisningen skal kunne tilpasses den enkelte elev?
- Hvordan planlegger du undervisningen?
- Hvordan vurderer du undervisningen?
- Hvilken rolle spiller teamet og kollegiet i ditt arbeide?

- Hvordan lærer dine elever?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal få best mulig læringsvilkår?
- Hvilke virkemidler bruker du i undervisningen og hvor ofte bruker du dem?

På hvilken måte gjenspeiler dagen i dag dine tanker om elevene, kunnskap og læring?

Nr. 2: **Informasjonsskriv**

FORESPØRSEL OM Å DELTA I MASTERPROSJEKT; OBSERVASJON OG INTERVJU

Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er førskolelæreres opplevelse av egen praksis i skolen. Jeg vil undersøke nærmere hvordan noen utvalgte førskolelærere legger til rette for undervisning og hvilke tanker de gjør seg omkring egen praksis.

I min oppgave ønsker jeg å følge en førskolelærer en dag sammen med elevene. Etter endt dag sammen med elevene, ønsker jeg å samtale om dagen og hendelsene. Intervjuet vil ta utgangspunkt i de konkrete hendelsene som har vært den spesielle dagen og de tankene den jeg intervjuer har om det som har hendt den dagen. Videre ønsker jeg å få et inntrykk av hva slags kunnskapssyn og læringssyn som ligger til grunn for undervisningen og de valgte praksishanslingene.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time. Nærmere avtale om tidspunkt og sted inngår vi etter at du har gitt ditt samtykke til å delta.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg underveis uten at dette må begrunnes nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen første halvår 2009.

Dersom du har lyst til å delta i observasjonen og intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon 9700 5141, eller du kan sende e-post til hmkeide@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Sølvi Lillejord ved avdeling for utdanning og helse på telefonnummer 5520 1567 eller på e-post Solvi.Lillejord@iuh.uib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og er godkjent av dem.

Med vennlig hilsen

Helene Marie Kjærgård Eide
Nedberget 25
5178 Loddefjord

Nr. 3: **Samtykkeerklæring**

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien av førskolelæreres opplevelse av egen praksis og ønsker å stille til intervju.

sted/ dato

Signatur

, telefonnummer

Nr. 4: Eksempel på transkripsjon hvor informanten forteller fritt

Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?

Vi prøver, eller jeg prøver så godt jeg kan å være en tydelig leder. Det er ikke alltid like lett når du ser på hva du burde ha gjort, og hva du kunne ha gjort og hva gjorde jeg nå og så videre. Og jeg prøver og. Det viktigste egentlig er å ha gode relasjoner til elevene. Synes jeg da. Og jeg prøver å se hver og en for det de er. Alle er forskjellige og alle har individuelle behov. Ellers er jeg for det meste en ganske rolig type. Rolig og tålmodig. Og jeg har omsorg for ungene. Til en viss grad synes jeg i hvert fall.

Hvordan opplever du at dagen sammen med elevene har gått, i dag?

Dagen i dag, for det er denne dagen vi skal prate om nå ikke sant. Litt opp og ned synes jeg. Vi har fått sett flere sider av åssen en dag kan være. Nå starta vi jo dagen med en konsert, som, det var jo noen andre på en måte som har ledet det. Har kommet til skolen og hatt et opplegg med ungene. Så da vart jo vi for det meste publikum akkurat i den settinga da. Men det var jo helt ålreit. Det var moro og en fin opplevelse for ungene og for foreldrene som var å så på og for oss.

Så hadde vi en økt på data'n som var for så vidt ganske greit. Der trenger vi alltid lengre tid enn det vi har. Tida går så veldig fort. Mange vil har hjelp og ja, vi ser jo godt hvem som kan litt på data og hvem som ikke kan data. Som du og kommenterte før i dag. Det blir jo opp til ungene hva dem vil inn på. Nå hadde dem jo fått et ark med internettadresser som dem kunne gå inn på. Men dem trenger litt hjelp, da. Så det blir sånn at du må flyge litt rundt å hjelpe.

Så hadde vi en matøkt som vi leser til. Du ser jo at sånne overgangsfaser er noe som vi jobber med. Prøver å jobbe med. Det tar litt tid å få roa seg, få satt seg ned å ete og komme i gang. Men vi fikk lest et brev og vi fikk lest litt i boka våres. Og hadde et godt og langt langfri etterpå.

Så hadde vi ei lita samling etterpå, som jeg ikke var helt fornøyd med to av elevene der som vart veldig forstyrrende. Dem satt og så på einannan, fniste og sa litt ting dem ikke sku' si. Og sånn vil vi ikke ha det. Og det er derfor vi helst skal minne dem på ting før vi begynner. At alle har akkurat nå skiftet plasser, for dem har sittet annenhver gutt og jente da, selvfølgelig. Men hadde et stort ønske om å sitte jenter og gutter sammen, så det har vi prøvd nå. Men da må dem bevise at dem klarer det. Hvis ikke så må vi bytte att. Og det er nok med at en fjaser og tuller, så blir det litt tull. Vi har jo trinn-regler som henger oppe der som vi pleier å gjennomgå, og jobbe med til daglig. Nå var det en kort samling, så jeg la ikke noe kjempestor vekt på det. Vi sku' berre inn der og se hva som skjedde resten av dagen. Vi pleier å starte dagen med samling, og starter etter langfri med ei lita samling. Så vi på en måte får komme inn og sagt, på en måte, hva skjer videre nå. Og roa oss ned att litt.

Så hadde vi lesekvarten. Noen leste litt lenger enn andre. Noen lånte bøker. Jeg synes mange er flinke til å lese. Noen altså, og noen detter litt ut. Der og.

Så hadde vi arbeidstime. Det og ser du er veldig, noen kjem jo i gang med en gang, men noen kjem nesten ikke i gang hvis du ikke, omtrent. Du må virkelig sette dem ned, ta opp boka og få dem til å jobbe. Men sånn er det.

Så hadde vi tenkt å avslutte dagen med, at det kunne vært morsomt å se en liten film da fra før i dag. Men det er sånn. Da blir dem kjempegira og veldig sånn, ja veldig gira. Vanskelig å roe dem ned att og takka for i dag og så videre på slutten. Så vi har hatt noen gode perioder, arbeidsperioder, og hatt litt sånne urolige overganger og sånn som det kan være. Og du kan se at noen har noen konflikter på gang. Noen skravler, og noen smeller i døra og. Litt sånn, sånn har vi det. Jeg trur du har hatt en variert dag da i hvertfall.

Jeg synes at dem lykkes på litt forskjellige områder, men at.. Jeg synes jo mange lyktes på data'n og at dem fikk jobba godt der. Sett litt på planeter og drivi litt med det. Dem synes at det var både moro og spennende. Dem er veldig interessert i det, da. Det er dem. Vi har akkurat så vidt startet nå, oppstarten er nå, Så vi håper at det skal bli et ålreit opplegg, da. Vi skal forresten opp på vitensenteret neste uke, da. På sånn romreise nedpå der. Så det blir kjempespennende.

Og jeg såg at mange fekk, mange leste bra i lesekvarten. Noen gjorde det ikke, men kanskje dem da klarte å jobbe bedre i arbeidstimen. Men så har du jo, jeg vet ikke hvor mye vi skal si om enkeltelever her, men som du lurte på.. At datt litt ut, og var litt på et rom og sånn. Som vi prøver egentlig at en voksen er sammen med minst to økter, for eksempel to kvarter og har et faglig opplegg. Som vi egentlig ikke fekk til i dag, så da er jeg jo ikke fornøyd med den biten. Som vi bør ha hver dag, daglig.

Men at en får sett alle ungene. Det synes jeg absolutt er det største målet altså. Vi prøver å være i forkant av ting, at vi tar ting før dem skjer da. Forbereder dem, blant annet med at noen har dagsplaner som de får sett hva dem skal gjøre i dag. At dem får en liten prat om morgenen og en liten prat på slutten av dagen. Hun jenta jeg prata med nå. Jeg skriver jo opp måla til hu hver dag. Så prater vi om det på slutten av dagen, om ho har nådd det målet, eller dem måla. To mål da. Og vi går gjennom økt for økt. Åssen har det gått. Hva var bra? Hva var dårlig? For å bevisstgjøre atferd først og fremst

Og da vurderer eleven seg selv?

Ja, hu er med på prosessen. Og kan og sette opp sitt eget mål. At jeg sett opp et mål og at hu sett opp et mål. Det er sånn en nesten skulle hatt på alle, men det får vi jo ikke gjort da.

Men opplever du at disse elevene har et realistisk bilde av egen måloppnåelse?

Akkurat hu har det, men kanskje ikke alle av dem ser ting like lett. Så det er individuelt.

På hvilke områder anser du at dere må arbeide videre?

Jo, vi må jo jobbe videre med alle områder egentlig, synes jeg. Både dem som går bra og det som ikke fungerer like bra. Vi må jo ha fokus på det positive. Hva som fungerer og hva er det vi vil fortsette med? Hvordan vil vi ha det? Og så er det andre ting som ikke er optimalt, eller som vi må ha da. Overgangsfaser og sånne ting. Du får jo ikke unngått det i løpet av en dag. Så det må du jo jobbe med hele tida. Selv om det kanskje er noe ut av det, da blir det mest uro. Men sånn, hva skal jeg si. Men det med å få til en fin samling for eksempel, rolig og god samling. Nå har den ene gruppa begynt med noe som heter gruppemester. Som jeg og tenker at det tror jeg vi skal prøve. Det går ut på at. Det er da noen regler som gjelder for det her, ikke sant. Du har navnene på alle ungene på lapper i en boks. Så trekker læreren en lapp den dagen, men ungene får ikke vite om det. Men det er en av dem på gruppa. Og da har læreren den i lomma, og når dem møtes att på samling seinere på dagen så skal dem vurdere den eleven. Da får dem høre. Da får ungene være med å se. Hvordan har den ungen vært i dag. Har han holdt plassen sin? Har han ventet på tur med å prate? Kom han inn etter pausen? Og når det ringte inn, for eksempel? Har han unngått konflikter? Og så videre. Så hvis dem har klart det, så får dem med et diplom med gruppemester. Den får de med hjem som dem må skrive under å og greier. Og de får en stjerne for hver gang de er gruppemester. Og når de har fått seks stjerner så får dem lov til å bestemme en aktivitet, da. På slutten av dagen. Eller en time da, i løpet av en dag. Men han som har prøvd det da, Han synes i hvert fall at det har hatt god effekt på gruppa si. De har mye mer. De må passe på så de er stille i dag. Og dem vet jo ikke m er et meg de vurderer i dag eller er det ikke. Men det og kan være sånn at hvor lenge er det spennende. Vet ikke, men at det er hvert fall moro, eller det holder en stund da hvert fall. Kanskje holder det lenge, vi får se. Så det er en måte å jobbe med for eksempel roligere

samlinger og akkurat det med å vente på tur og sånn. Det forventer du egentlig at det vet dem egentlig. Det forventer du nå som dem går på fjerde trinn. Det skal dem vite. Men vi må minne dem på det.

Nr. 5: Eksempel på transkripsjon som ble sendt til informantene

På hvilke områder opplever du at du har lyktes i forhold til målsettingene dine?

Vi kom oss gjennom de faglige tingene som vi hadde tenkt. Så det lyktes vi med, hvert fall i den grad du kan måle det ut fra det du ser. Og det har vært en positiv tone på dem, så jeg tror at de har hatt en god dag.

Er det noe du tenker at det bør arbeides videre med?

Jeg tror at hvis jeg skulle hatt den tekstskapings-gruppa videre, så ville jeg gjort om på det. Jeg ville ha latt det gå på rundgang slik at alle kom mer til ordet. For nå ble det noen som dominerte, som var veldig ivrige, og noen som var litt mer forsiktige og brukte mer tid. Og de synes selv de ikke kom helt til ordet. Jeg snakket med et par av de på slutten av kurset. Så jeg ville gjort om på den. Kanskje sattet i en ring og så latt det gå rundt som en sånn stafett. Så ville jeg forskjøvet litt så avslutningen ble litt lenger.

Hvordan opplever du elevene?

De er veldig positive. De er lærevillige. De er spontane. De gir veldig mye av seg selv. De byr på hele spekteret fra kjempe glede til kjempe sinne. De spør om alt, er opptatte og engasjerte.

Hvordan vil du beskrive en god elev?

Det er en som er engasjert og som er positiv. Holdningen er viktig. Vi har egentlig ikke noen som sier, æsj det er kjedelig eller nei jeg gidder ikke. De er ikke sånn. De er veldig positive. Jeg synes at de elevene vi har i de to gruppene er veldig gode elever. De forholder seg til dagen. De forholder seg til strukturen, selvsagt i mer eller mindre grad. Det er mange som kan tøye litt både her og der, men det er ingen store, utagerende greier på det. De forholder seg til systemet og det er godt. Jeg føler at det blir en ro av det.

En dårlig elev, da?

Det er en som du kanskje må jobbe veldig med for å få til å forstå systemet. Eller å kalle det en dårlig elev er jo ikke pent. Men det kan være en elev som gir deg mer utfordringer. En som man blir veldig sliten av. Som ikke skjønner det med å ta i mot en beskjed, eller aldri følger de reglene og rutinene som vi har. Det synes jeg er slitsomt. Men det er og noe du kanskje må forvente. De er seks år, så de har på en måte kommet til det punktet i større eller mindre grad. Det er ulikt hvor modne de er i forhold til det.

Hvilket syn har du på den kompetente elev?

Det synes jeg går på mye av det samme som den gode elev. Jeg tenker at det er en som mestrer skolesettingen. Det er for så vidt vår oppgave å legge til rette for at alle skal mestre. Så det vil være litt forskjellige typer elever som er den kompetente elev. Det handler om å jobbe ut fra sine egne forutsetninger og muligheter. Det er noe med den holdningen som ligger i bunn. At de på en måte gjør så godt de kan, at de prøver.

Hvilken rolle har du i elevene sin utvikling og læring?

Antagelig ganske stor. Sammen med andre som de har en god relasjon til. Og det vil jo være de hjemme og det kan være andre som de knytter seg til. Men som lærer, så har vi en stor rolle.

Hva er dine sterkeste sider i møte med elevene?

Jeg føler at det er lett å få kontakt, i forhold til det med samspillsbiten som jeg synes er nesten det viktigste. Det er lett å få kontakt. Jeg opplever at jeg får til, sammen med eleven, å skape en god relasjon. Det pleier å gå greit. Det tror jeg er en sterk side. Noe av det som jeg synes at jeg får til. Noen ganger kan noe skjære seg, at en kjører seg fast i et spor, men som regel så går det greit.

Nr 6: **Matrise**

Gjennomgang av dagen				
Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?	Hvordan opplever du at dagen sammen med elevene har gått?	Hva var din målsetting for dagen i dag?	På hvilke områder opplever du at du har lykket i forhold til målsettingen?	På hvilke områder anser du at det må arbeides videre?
<p>Prøver å være en tydelig leder Det viktigste... er å ha gode relasjoner til elevene En rolig type... Har omsorg for ungene</p>	<p>Litt opp og ned Overgangsfaser er noe vi jobber med</p>	<p>Først og fremst at de skal trives og ha en god dag At de skal ha det bra på skolen At vi får sett alle elevene ... minst en god arbeidsøkt ... gjort noe i løpet av dagen</p>	<p>... på data'n.. de fikk jobba godt der. .. lest bra i lesekvarten ... at en får sett alle ungene... det største målet ... prøver å være i forkant av ting, att vi tar ting før de skjer</p>	<p>... alle områder ... må ha fokus på det positive ... overgangsfaser og sånne ting ... det å få til en rolig og god samling ... gruppemester</p>

Nordisk Pedagogik **Nordic Educational Research**

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

All manuscripts and correspondence, not previously published, simultaneously submitted, or already accepted for publication elsewhere, are to be submitted to the Editor-in-Chief, Biörn Hasselgren, Department of Education, PO Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sweden.

Upon submission of a manuscript, authors are encouraged to submit names of potential reviewers and/or names of reviewers that the author does not wish to have review a manuscript.

MANUSCRIPTS

Please use these simple guidelines when preparing your manuscript:

- Please be consistent. The same elements should be keyed in exactly the same way throughout the manuscript.
- Do not break words at the end of lines. Use a hyphen only to hyphenate compound words.
- Enter only one space after the full stop at the end of a sentence.
- When emphasizing words, please use the italic feature of your word processor software.
- Do not justify your text; use a ragged right-hand margin.
- Use a double hyphen (--) to indicate a dash in text.
- Do not use the lowercase l for 1 (one) or the uppercase O for 0 (zero).
- The space bar should only be used as a word separator. Use TAB when indenting paragraphs or separating columns in tables.
- Please keep graphic elements (e.g. images) as separate files (e.g. EPS- or TIFF-files). Good quality originals should be submitted as usual. (See FIGURES section below)

For further information and support regarding manuscripts, please send mail to: biorn.hasselgren@ped.gu.se

Pease submit 4 copies of the manuscripts. The manuscript should be clearly written in Danish, English, Norweigan or Swedish on one side of the paper only. It should be submitted to the Editor, with double spacing throughout and with margins of at least 2.5 cm (1 inch), in quadruplicate including tables and figure legends. Begin each of the sections in the following order on separate pages: title page, abstract and key words, text, acknowledgement(s), references, tables, and figure legends. Number the pages consecutively, beginning with the title page. The text should normally be divided into the following sections: introduction, methods, results, and discussion. It is recommended that articles should not exceed 55.000 signs (including blanks).

Use standard abbreviations. Any non-standard abbreviations (to be avoided if possible) should be explained in the text the first time they are used. Avoid abbreviations in the title. Quantities and units should be expressed in accordance with the recommendations of the International System of Units (Système International d'Unités).

TITLE PAGE

The title page shall contain: (1) A short, concise but informative title (2) The full names of the author(s) and the respective affiliations. (3) Name and full address of the author to whom galley proofs and reprint requests should be sent. Include a telephone number, a fax number and, if possible, an e-mail address.

ABSTRACT

An abstract not exceeding 100 words should be presented on the second page. The abstract should state briefly the objective of the investigation, basic procedures, main findings, and principal conclusions. List no more than five key words.

REFERENCES

Please, follow the Publication Manual of the American Psychological Association.

TABLES

Type each table, double-spaced on a separate page. Do not submit tables as photographs. Number tables consecutively with arabic numerals and give each a short, descriptive heading. Give each column a short or abbreviated heading. Place explanatory matter in footnotes to the table, not in the heading. Explain in the footnotes all non-standard abbreviations used in the table. Omit internal horizontal and vertical lines. If data from another published or unpublished source are used, obtain permission and acknowledge fully. Tables should be self-explanatory and understandable without reference to the text of the article.

FIGURE LEGENDS

Each figure should have a legend containing sufficient information to make the figure intelligible without reference to the text. All the legends must be typed double-spaced on a separate page(s). If a figure has been published previously, acknowledge the original source and submit written permission from the copyright holder to reproduce it.

FIGURES

To ensure clear reproduction, it is preferred that illustrations are submitted as 11 x 17cm (5 x 7 inch) glossy prints unmounted and untrimmed. Prepare drawings and graphs with black India ink on white background, using no typewriting or computer print. Letters, numbers and symbols should be clear and even throughout and large enough to be legible when reduced for publication. Do not attempt to hand-letter line drawings and photographs.

All figures must be submitted in triplicate and have a label pasted on the back indicating the figure number, the top of the figure, and the first author's name. Do not write directly on the back of the photographs or damage them by using paper clips. If

photographs of persons are used, either the subjects must not be identifiable or written permission to use the photographs must accompany the manuscript.

The Editor will not return manuscripts.

PROOFS

One set of proofs will be sent to the first author. It should be corrected and returned immediately by express mail. Printer's errors should be marked in red, and other alterations in blue. Authors will be liable to pay for any alterations not due to printer's errors which they make.

COPYRIGHT INFORMATION

A letter accompanying the manuscript should include the following sentence. "The author undersigned, on behalf of all authors in the manuscript, hereby transfers, assigns, or otherwise conveys all copyright ownership to Universitetsforlaget.

AUTHOR'S REWARD

The author will receive five copies of present issue.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sølvi Lillejord
Seksjon for utdanningsvitenskap
Institutt for utdanning og helse
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 22.10.2007

Vår ref :17520 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17520	<i>Vurdering som fremgangsmåte i skolens utvikling av lokale læreplaner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sølvi Lillejord</i>
Student	<i>Helene Marie Kjærgard Eide</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

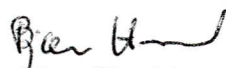
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

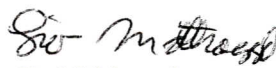
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Marie Kjærgard Eide, Nedberget 25, 5178 LODDEFJORD



Prosjektvurdering - Kommentar

17520

Det tas høyde for at personopplysninger behandles med elektroniske hjelpemidler (pc).

Ombudet finner informasjonsskrivet godt utformet.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 15.06.2009.

Nr 9: Endringsmelding NSD - Endring av informanter:

Prosjektnr: 17520. Vurdering som fremgangsmåte i skolens utvikling av lokale læreplaner

Fra: **Katrine Utaaker Segadal** (katrine.segadal@nsd.uib.no)

Sendt: 24. januar 2008 14:50:30

Til: hmkeide@hotmail.com

Hei,

Viser til endringsskjema mottatt 12.01.08.

Personvernombudet har registrert den meldte endringen, og finner at denne ikke medfører noen endring i vår vurdering.

--

Vennlig hilsen/best regards

Katrine Utaaker Segadal
Fagkonsulent
(Specialist Consultant)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

TLF. Direkte: (+47) 55 58 35 42

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: katrine.segadal@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Nr 10: Endringsmelding NSD - Endring av tittel:

Prosjektnr: 17520. Skolens nye tradisjonsbærere

Fra: **Pernilla Elisabet Bollman** (pernilla.bollman@nsd.uib.no)

Sendt: 29. april 2009 07:14:56

Til: hmkeide@hotmail.com

Kopi: Solvi.Lillejord@iuh.uib.no

Hei,

Det vises til endringsmelding mottatt 28.04.09.

Personvernombudet har registrert at prosjekttittel er endret fra "Vurdering som fremgangsmåte i skolens utvikling av lokale læreplaner" til "Skolens nye tradisjonsbærere".

--

Vennlig hilsen

Pernilla Bollman
Spesialrådgiver
(Senior Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
(Ombudsman for Privacy in Research)
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 24 10

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: pernilla.bollman@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Nr 11: Survey – spørreskjema (anonymisert)

Innledende tekst

Kjære

Skolekontoret har siden 2003 hatt et samarbeid med Universitetet i Bergen og Høgskulen i Sogn og Fjordane (ved _____ og _____). Prosjektet går ut på å lære mest mulig om læring i skolen, og har i hovedsak vært knyttet til skoleledergruppa. I samarbeid med NTNU er det nå utformet et spørreskjema som har til hensikt å gi svar på hvordan lærere i _____ kommune tenker om og arbeider med egen og elevenes læring. Skjemaet er anonymt, og vi ber deg om å svare så raskt og godt du kan på spørsmålene. Svarene går rett til forskerne som bearbeider materialet. Materialet skal brukes til å forbedre læringsarbeidet og utvikle nye kompetansetiltak for lærere og skoleledere i _____ kommune.

Det vil normalt ta ca. 15 minutter å besvare skjemaet.

Vi takker for at du bruker tid på å svare på skjemaet!

1. Bakgrunnsinformasjon

(Du kan sette flere kryss)

- Alder:
- Kjønn:
- Formell utdanning:
 - Allmennlærer
 - Førskolelærer
 - Faglærer
 - Universitetsutdanning
- Fordypning
 - Realfag
 - Humaniora
 - Samfunnsfag
 - Praktisk-estetiske fag
- Hvilket trinn en jobber på:
 - 1-4
 - 5-7
 - 8-10
 - Voksenopplæring
- Hvilken funksjon har du:
 - Skoleleder
 - Teamleder
 - Kontaktlærer
 - Faglærer
- Hvor stor skole jobber du på
 - under 10 lærere
 - 10-20 lærere
 - 20-30 lærere
 - over 30 lærere

2. Lærernes læring

a. Marker på skalaen fra 1-7 hva som etter ditt syn er god kompetanseutvikling for lærere etter at de er blitt ansatt i en lærerjobb: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Formell videreutdanning som gir studiepoeng
- Kortere kurs som gir oppdatering på ulike fagområde
- Kortere kurs som tar opp ulike arbeidsmetoder i undervisninga
- Teamarbeid sammen med kollegaer på egen skole
- Nettverksarbeid mellom kollegaer på flere skoler
- Utviklingsprosjekt på egen skole.
- Systematisk kollegaveiledning internt på skolen
- Skolebasert vurdering (_____modellen) på egen skole.
- Deltaking i å utarbeide skolens utviklingsplan
- Ved å lese faglitteratur

b. Marker på skalaen fra 1-7 hva som motiverer deg til å videreutvikle deg i yrket ditt: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Interesse og oppmuntring fra ledelsen
- Muligheter til å påvirke skolens arbeidsmåter og organisering
- Påskjønnelse i form av lønn i lokale lønnsoppgjør
- At jobben fører til egenutvikling
- Samarbeid med kollegaer om den daglige undervisningen
- Pedagogisk utviklingsarbeid som du planlegger og gjennomfører sammen med kollegaer
- Tilbakemeldinger fra elever
- Tilbakemelding fra foreldre
- Elevenes læringsresultater

c. Hvilken kvalitetsvurdering får lærere til å endre praksis? Marker på skalaen fra 1-7: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Elevtester som er utarbeidet på nasjonalt nivå
- Elevtester som er utarbeidet på kommunalt nivå
- Elevtester som er utarbeidet på egen skole
- Spørreundersøkelser til elever og foreldre
- Elevsamtaler
- Foreldresamtaler
- Kollegaer som observerer hverandre i undervisningssituasjoner
- Eksterne vurderere (forskere, konsulenter eller myndighetspersoner) som kommer inn på skolen for intervju, observere og veilede

d. Hvordan må ledelsen på skolen fungere for å bidra til din profesjonsutvikling? Marker på skalaen fra 1-7: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Være innstilt på at lærere trenger stor frihet i sin yrkesutøvelse

- Stimulere de ansatte til å lære mer innenfor sine fagfelt
- Markere klare forventninger til faglige resultater hos elevene
- Gi klar tilbakemelding til lærere som ikke følger opp den daglige undervisningen på en tilfredsstillende måte
- Gi positive tilbakemeldinger
- Stimulere de ansatte til å utvide sitt repertoar av arbeidsmåter og organiseringsmåter i elevgruppene
- Gjøre klare beslutninger som lærerne må forholde seg til
- Evne å lytte til de spørsmål lærerne har behov for å drøfte
- Kunne arbeide konstruktivt med konflikter på skolen
- Være god til å prioritere bruken av menneskelige og økonomiske ressurser
- Kunne veilede lærere som har problemer i arbeidet sitt
- Være dyktige til å lede utviklingsmøter på skolen

e. *Hvordan kan du selv på beste måte bidra til egen profesjonsutvikling? Marker på skalaen fra 1-7: (1=lite viktig, 7=svært viktig)*

- Komme med forslag til utvikling av egen skole
- Lese og oppdatere meg faglig
- Sette meg inn i lov- og avtaleverk
- Sette meg inn i nyere pedagogiske teorier
- Gi positiv tilbakemelding til kolleger som lykkes
- Gi positiv tilbakemelding til ledelsen når de har gjort en god jobb
- Delta aktivt på utviklings- og vurderingsmøter
- Gi konstruktiv kritikk til kolleger og ledelse
- Bidra til at teamet blir en god læringsarena.
- Fortelle om egne erfaringer og dele undervisningsopplegg med andre

3. Elevenes læring

a. *Marker ved å sette kryss på skalaen fra 1-7 hva det er viktig at skolen legger vekt på i læringsarbeidet: (1=lite viktig, 7=svært viktig)*

- At skolen stimulerer til bevisste valg av fremtidig utdanning og yrke
- At elevene utvikler egne læringsstrategier
- At elevene utvikler utholdenhet
- At eleven opplever å bli sett av lærerne
- At skolen stimulerer elevene i deres personlige utvikling
- At elevene tilegner seg grunnleggende leseferdigheter
- At skolen stimulerer til entreprenørskapstenkning
- At elevene kan bruke digitale verktøy
- At elevene utvikler nysgjerrighet
- At elevene kan samarbeide med andre
- At elevene lærer seg skriftlige uttrykksformer
- At elevene utvikler kreativitet
- At skolen stimulerer elevenes etiske utvikling
- At elevene behersker muntlige uttrykksformer
- At elevene utvikler evne til kritisk tenkning

- At elevene tilegner seg grunnleggende regneferdigheter
- At skolen legger til rette for demokratiforståelse

b. Marker ved å sette kryss på skalaen fra 1-7 hvilken organisering av læringsarbeidet som gir godt læringsutbytte: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Like lange undervisningsøkter hver dag
- Spesialundervisning gis primært utenfor gruppa
- Mulighet for fleksitid i for- og etterkant av en kjernetid
- Fast oppstart og avslutning av skoledagen
- Spesialundervisning gis primært inne i gruppa
- Varierende lengde på undervisningsøktene
- Faste grupper i alle fag
- Aktivitetene styrer gruppestørrelsen.

c. Marker ved å sette kryss på skalaen fra 1-7 hvilke arbeidsformer du mener gir elevene størst læringsutbytte: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- Bruk av IKT
- Eksperimentering og utprøving
- Individuelt arbeid med skriftlige oppgaver
- Elevframføring
- Leksehøring
- Arbeidsoppgaver som løses i samarbeid mellom elever
- Læreren gjennomgår stoff og stiller spørsmål til gruppa/klassen
- Praktisk arbeid med fagene
- Elevene arbeider selvstendig med nokså åpne oppgavetyper
- Elevene velger ulike arbeidsformer
- Tilpassede og differensierte oppgaver
- Prosjektorienterte oppgaver
- Ekskursjoner

d. Marker ved å sette kryss på skalaen fra 1-7 hva du mener motiverer elevene mest i læringsarbeidet: (1=lite viktig, 7=svært viktig)

- At foreldrene støtter læringsarbeidet
- At elever samarbeider
- At elevene har muntlige framføringer
- At de trives
- At elevene bruker IKT i læringsarbeidet
- At det gjennomføres systematiske elevsamtaler.
- At de får ros fra lærerne
- At elevene får skriftlige prøver
- At de blir korrigeret av læreren
- At det gjennomføres praktiske øvelser
- At elevene er med i planlegging av sitt eget læringsarbeid

e. *Marker med kryss på skalaen fra 1-7 hvilke vurderingsformer du legger mest vekt på:
(1=lite viktig, 7=svært viktig)*

- Muntlige tilbakemeldinger
- Karakterer
- Elever vurderer eget arbeid.
- Bruk av mappevurdering
- Systematiske samtaler med enkeltelever
- Skriftlige tilbakemeldinger
- Systematiske samtaler med elevgrupper
- Andre symboler enn karakterer
- Samtaler mellom lærer, elev og foreldre
- Bruk av ulike vurderingsskjema

f. *Marker ved å sette kryss på skalaen fra 1-7 hvilken organisering av læringsarbeidet du bruker mest: (1=lite, 7=mege)*

- Det er fast oppstart og avslutning av skoledagen.
- Spesialundervisning gis primært utenfor gruppa
- Det er faste grupper i alle fag.
- Aktivitetene får styre gruppestørrelsen.
- Undervisningsøktene er like lange hver dag
- Det gis mulighet for fleksitid i for- og etterkant av en kjernetid.
- Det er varierende lengde på undervisningsøktene.
- Spesialundervisning gis primært inne i gruppa

g. *Marker med kryss på skalaen fra 1-7 hvilke arbeidsformer du legger mest vekt på som lærer: (1=lite viktig, 7=svært viktig)*

- Elevene velger ulike arbeidsformer
- Bruk av IKT
- Individuelt arbeid med skriftlige oppgaver
- Ekskursjoner
- Arbeidsoppgaver som løses i samarbeid mellom elever
- Læreren gjennomgår stoff og stiller spørsmål til gruppa/klassen
- Elevene arbeider selvstendig med nokså åpne oppgavetyper
- Prosjektorienterte oppgaver
- Eksperimentering og utprøving
- Leksehøring
- Tilpassede og differensierte oppgaver
- Elevframføring
- Praktisk arbeid med fagene

Survey om lærerprofesjonalitet.

På slutten av 2006 gjennomførte vi i _____ en survey blant ansatte i skoleverket. Undersøkelsen omfattet alle grunnskolene og voksenopplæringa. Skolelederne ble også oppfordret til å svare, selv om de ikke hadde så mye undervisning. Vi oppnådde en svarprosent på 62, men da var det ikke ryddet godt nok før utsendelse, slik at ikke alle sykmeldte og permitterte var strøket. Sannsynlig svarprosent er nok nærmere 65. Undersøkelsen var nettbasert og gjennomført av NTNU. Surveyen og analysene er gjennomført i samarbeide mellom _____ kommune og Professor _____ og dr.stipendiat _____ fra Universitetet i Bergen samt professor ved institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, _____.

Surveyen hadde følgende hovedhypotese:

-Har hovedsatsningene i skoleutvikling fått gjennomslag blant skoleledere og lærere på _____?

De siste 10-12 årene har kommunen, som vist tidligere i dette dokumentet, brukt moderne skoleforskning og satset mye på å utvikle skolene slik at elevenes læringsutbytte skulle øke. Hvordan er det så med de ansatte? Vi var ute etter å finne spor etter denne satsningen. Vi så med andre ord etter følgende spor:

1. Spor etter den pedagogiske ledelsen. (den relasjonelle)
 - Vekt på veiledning og oppfølging.
 - Autonome selvstendige medarbeidere som har myndighet til å ta beslutninger
 - En skole hvor medarbeiderne er involvert i utviklingsarbeidet.
 - En skole preget av kollektive arbeidsformer.
2. Spor etter satsningen på teamorganisering.
 - Eleven i fokus
 - Samarbeidslæring
 - Kollegaveiledning og konstruktiv kritikk
 - Skoleutvikling på teamnivå for å bedre elevenes læringsresultater
3. Spor etter satsningen på en lærende organisasjon. (økt læringsutbytte).
 - Lære av hverandre framfor å dra på kurs
 - Samarbeidskultur og hverdagslæring
 - Nettverksarbeid
 - Arena for refleksjon og læring
 - Den lærende skal være aktiv – endring av samtaler og møtestrukturer
4. Spor etter et kvalitetsvurderingssystem som skal bidra til å fremme læring.
 - Betydningen av elevsamtaler og den aktive elev
 - Mer profesjonelle foreldresamtaler
 - Utviklingsgrupper som skaper eierforhold til skoleutviklinga
 - At _____ modellen/vurderingssystemet har betydning for elevenes læring.
 - Årlige vurderingsmøter gir foreldre innflytelse på kvalitetsutviklinga.
5. Spor etter alternativ organisering av undervisningen som skal bidra til å øke læringsutbyttet
 - Fleksibilitet
 - Variasjon
 - Gruppestørrelser variert ut fra læringsmål
 - Fleksitid
6. Spor etter et sosiokulturelt / konstruktivistisk syn på kunnskap og læring.
 - Læring er en sosial aktivitet
 - Den kognitivt aktive eleven, eleven som subjekt

- Elevmedvirkning
- Stor grad av variasjon i undervisningsmetoder
- Klare læringsmål
- Differensierte arbeidsplaner

Generelle funn.

Surveyen greier å skille mellom alder, kjønn, utdanning, faglig fordypning, trinn en arbeider på, funksjon og skolestørrelse.

Det ser ikke ut til å være noen forskjell med hensyn til alder eller kjønn. Om du er ung eller gammel, om du er mann eller kvinne, svarene skiller seg ikke vesentlig fra hverandre. En kan se noen forskjeller, men de er ikke signifikante. Selv om det er noen forskjeller mht skolestørrelse, ser heller ikke det ut til å spille noen stor rolle for hvordan en lærer eller skoleleder på _____ tenker.

Mange hadde nok forventet at unge lærere skilte seg ut som mer utviklingsorienterte og som hadde sansen for mer aktive læringsformer enn de eldre, men dette finnes det ikke grunnlag for å påstå. Ikke en gang hvilke fag du har studert ser ut til skille.

Utdanningsbakgrunn og hvilken funksjon en har, ser imidlertid ut til å spille en rolle for hvordan en tenker. Vi skal se nærmere på en analyse av spørsmål 12 i surveyen.

Kunnskaps- og læringssynet.

For å få mer kunnskap om hvilke syn på kunnskap og læring som dominerte, stilte surveyen følgende spørsmål: ”Hvilke arbeidsformer legger du mest vekt på som lærer?”. Respondentene skulle krysse av på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er lite viktig og 7 svært viktig.

Svaralternativene var:

- 130. Elevene velger ulike arbeidsformer
- 131. Bruk av IKT
- 132. Individuelt arbeid med skriftlige oppgaver
- 133. Ekskursjoner
- 134. Arbeidsoppgaver som løses i samarbeid mellom elever
- 135. Læreren gjennomgår stoff og stiller spørsmål til gruppa/klassen
- 136. Elevene arbeider selvstendig med nokså åpne oppgavetyper
- 137. Prosjektorienterte oppgaver
- 138. Eksperimentering og utprøving
- 139. Leksehøring
- 140. Tilpassede og differensierte oppgaver
- 141. Elevframføring
- 142. Praktisk arbeid med fagene

Svaralternativene ble gruppert slik at de mest aktive læringsformene ble samlet i en gruppe, noen typiske praktiske former i en, en samlegruppe som ikke skiller så godt var tilpasset læring og til slutt de mest tradisjonelle læringsformene i en gruppe.

Aktiv læring: 130, 131, 134, 136, 137, 141.

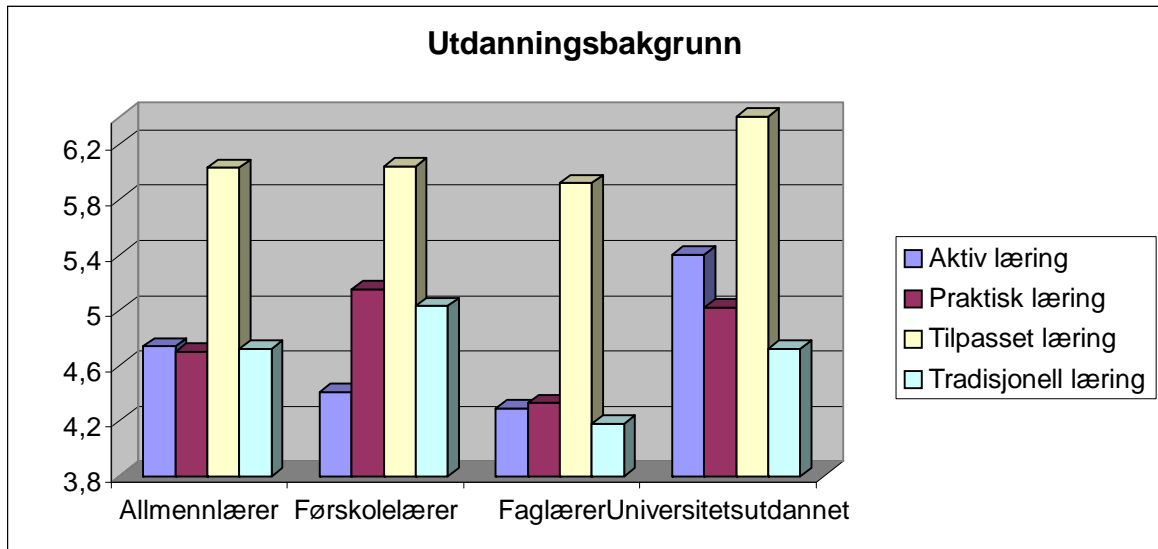
Praktisk læring: 133, 138, 142

Tilpasset læring: 140

Tradisjonell læring: 132, 135, 139

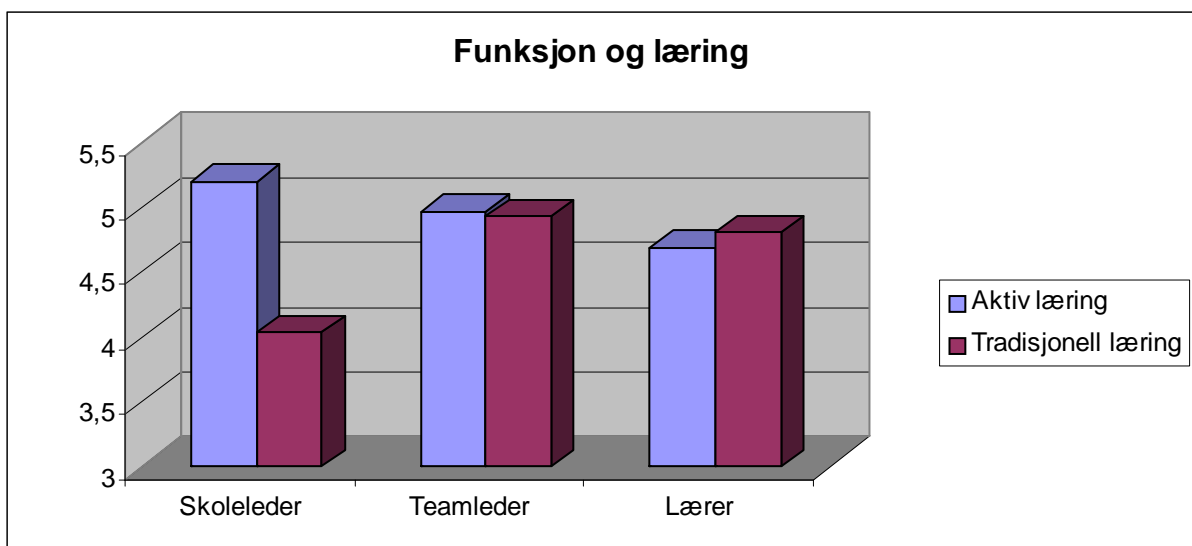
Noen av alternative kan passe i flere grupper for eksempel 138, men en har da vurdert hva som er det mest typiske ved arbeidsformen.

Analysen ble gjennomført som en korrelasjonsanalyse knyttet til utdanning og funksjon.



I en korrelasjonsanalyse mellom svaralternativer er det en signifikant forskjell mellom førskolelærere og lærere med universitetsbakgrunn. Det er større sjans for at en førskolelærer skal velge tradisjonelle læringsformer enn det er at en universitetsutdannet skal gjøre det, og det er mer sannsynlig at en universitetsutdannet lærer velger aktive læringsformer enn det er at en førskolelærer vil gjøre det.

På denne bakgrunn gjennomførte vi også en analyse for å finne korrelasjoner mellom funksjon og preferert læringsform.



En ser da at skoleledernes profil skiller seg fra teamlederne og lærerne. Forskjellen mellom en skoleleder og lærer er signifikant. Det vil si at skolelederen heller vil velge mer aktive læringsformer enn de tradisjonelle.

Ikke overraskende står tradisjonelle læringsformer som leksehøring, gjennomgang av stoff med påfølgende spørsmål fortsatt ganske sterkt blant lærerne på _____. Dette selv om det knapt nok finnes empirisk dokumentasjon på at dette har særlig læringseffekt. Imidlertid ser det ut som om skolelederne har en annen tilnærming enn lærerne og dette vil over tid påvirke lærerne. Mer kunnskap om hvilke læringsformer som gir størst læringsutbytte, vil også bidra til en utvikling.