

# **Læreren mellom ideal og praksis**

*- om rasjonalitetsformer i lærernes elevmedvirkningspraksis*

**Turid Lindstrøm**

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

Mai 2007

## Forord

Som lærer med mange års praksis fra den videregående skolen har jeg med blandede følelser, fra entusiasme til fortvilelse, opplevd hvordan skolen og læreroppgaver har endret seg vesentlig de senere år. Elevmedvirkning, som formelt ble innført gjennom Reform 94, er blant de endringene som har virket mest utfordrende. Jeg legger ikke skjul på at min bakgrunn for å gå inn i dette prosjektet var en forundring og frustrasjon over evalueringer som jevnlig har påpekt manglende oppnåelse av elevmedvirkningsmål, både ved egen skole og som landsomfattende tendens, samtidig som jeg som lærer opplever at egen og kollegers praksiser må være mer legitime enn forskningen viser. Det synes å være en diskrepans mellom brukerundersøkelsens påpekninger av mangler og det arbeidet som faktisk pågår i skolen, noe jeg ønsker å belyse gjennom dette prosjektet.

Det skulle vise seg å bli et møysommelig arbeid å gå inn i det komplekse feltet mellom ideal og praksis - der læreren befinner seg. Mange har inspirert meg på veien - elever og gode kolleger. Takk til kollega Karin Hals for at hun stilte til prøveintervju for lenge siden.

Takk til min biveileder Trond Solhaug ved ILS, som har satt meg på sporet av relevant pedagogisk teori. Han har også hjulpet meg med gode råd i arbeidet med å strukturere oppgaven. Det var Trond Solhaug som ga en presis karakteristikk av min situasjon i en tidlig fase av analysearbeidet: "Du virker temmelig neddykka". Ikke minst vil jeg takke min hovedveileder professor Tove Thagaard for god hjelp til å bringe oppgaven inn på et sosiologisk spor, da den en periode bikket mot å bli et pedagogisk prosjekt. Tove Thagaard har fulgt meg gjennom en altfor lang veiledningsperiode, hun har gitt klare og konstruktive tilbakemeldinger og kommet med oppmuntrende kommentarer når jeg trengte det mest.

Takk til min sønn, Jon, som har vært inspirerende diskusjonspartner og bidratt med filosofiske tanker som går ut over rammene for dette prosjektet. Og endelig: Takk til min kjære Per som har holdt ut med meg i denne tiden, støttet meg, laget god "studentmat", hørt tålmodig på mine lange utlegninger og ikke alltid klare tanker, vært min livspartner og aller beste venn og bidratt vesentlig til at jeg har følt meg privilegert i denne slitsomme, men spennende tiden.

Jeløy, mai 2007

Turid Lindstrøm

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan lærere håndterer paradoksale forventninger og krav knyttet til elevrettigheter om medvirkning under *planlegging, gjennomføring og vurdering* av opplæringen, etter forskrift til opplæringsloven § 4-11. Læreryrket er i forandring - omfattende endringsprosesser har pågått i skoleverket de senere årene. I den videregående skolen har Kunnskapsløftet avløst Reform 94. Sentrale, og i denne sammenhengen relevante kjennetegn ved begge reformene, er utvidede formelle elevrettigheter og målstyring av virksomheten. Målstyringen i skolen kjennetegnes blant annet av detaljerte prestasjonsmål og vektlegging av testresultater, krav til dokumentasjon, og formalisering av møtevirksomhet og samarbeid. Utdannings sosiologen Andy Hargreaves betegner dette som en "sjelløs byråkratisering" - en mekanistisk tankegang - som står i motsetning til læreryrkets egenart. Kjernen ved all god undervisning er at læreren kjenner en "trang" (eng. *desire*) til å undervise, hevder han. Denne "trangen" er selve drivkraften for kreativitet, spontanitet, entusiasme, endringsberedskap og nærhet til medmennesker, og den reduseres under formaliseringen av samarbeidet (Hargreaves 2003:23).

Gjennom forskrift til opplæringsloven § 4-11 under Reform 94, ble lærer - elevsamarbeidet formalisert og utvidet til å gjelde undervisningens innhold - elevene har fått formell rett til medvirkning på undervisningens kjerneområder. Lærer- elevsamarbeid knyttet til elevmedvirkning har blitt gjenstand for årlige resultatvurderinger gjennom Elevundersøkelsen, en elektronisk undersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet, som tar sikte på å måle elevenes medvirkningsgrad. Samtidig viser evalueringer under Reform 94 tildels stor avstand mellom mål og virkeliggjøring - mellom *ideal* og *praksis* - på elevmedvirkningsområdet, i en grad som kan tyde på at læreplanene har relativt svak styringskraft (Monsen 1997, 1999). Lærerne viser økt skepsis til prinsippet ansvar for egen læring fra 1995 til 1988, en anomali i forhold til resten av resultatene (Monsen 1999: 85), og Elevundersøkelsen påpeker lav elevtilfredshet med mulighet til medvirkning (Elevundersøkelsen 2003-2006).

Lærerne blir tillagt betydelig individuelt ansvar for manglende måloppnåelse. Denne oppgaven påpeker en *rasjonalitet* og legitimitet som kan ligge til grunn i lærerpraksisene, til tross for begrenset måloppnåelse. Dette forutsetter imidlertid en utvidet forståelse av rasjonalitet. Bent Flyvbjergs anvendelse av Hubert og Stuart Dreyfus' modell for menneskelig læring utgjør teoretisk grunnlag i oppgaven. Lovverk, idéer, planer, mål - normativ virksomhet - baserer seg på universalistisk *analytisk rasjonalitet* - det at man bevisst oppdeler et hele til deler og rekombinerer komponentene til et hele. Den analytiske rasjonaliteten er for

dominerende i den moderne tradisjon, hevder Flyvbjerg. Om man legger ensidig vekt på analytisk rasjonalitet, vil den konkrete virksomhet - iverksetting av mål og planer, lett gå upåaktet hen eller bli misforstått, fordi rasjonalitetsforståelsen er for snever, og man begår "a rational fallacy". Den konkrete virksomheten kan kjennetegnes av partikularistisk, kontekstavhengig *arasjonalitet* - i dette studiet betegnet *intuitiv rasjonalitet* - en avansert funksjonalitet, som i Dreyfus-modellen anses som overordnet den analytiske rasjonaliteten og kjennetegner kyndig utøvelse og ekspertutøvelse. Arasjonalitet - eller *intuitiv rasjonalitet* - er internalisert og utgjør del av utøverens kroppslige, emosjonelle og kognitive atferd; den er kjennetegnet ved en intuitiv og holistisk tilnærming til oppgaveløsning og representerer ofte taus kunnskap (Flyvbjerg 2003:21).

Intuitiv rasjonalitet kan vise seg å ligge til grunn i lærerens elevmedvirkningspraksis, også når evalueringer viser mangelfull måloppnåelse. Lov -, læreplanverk og evalueringeverktøyet Elevundersøkelsen kjennetegnes av *analytisk rasjonalitet*, mens lærerarbeid kan kjennetegnes av *intuitiv rasjonalitet*- når det preges av handlingsflyt, kreativitet, spontanitet, entusiasme, nærhet til elever - kjennetegn ved god undervisning - og kjennetegn ved den kyndige læreren eller ekspertlæreren. Kvantitative målinger, som Elevundersøkelsen, anvender svarkoder som ikke fanger opp kompleksiteten, kontekstavhengigheten og *rasjonaliteten* som kan prege de intuitive handlingene. Gjennom formalisering av samarbeid, vektlegging av tester og gjennom krav til målbarhet, kan målstyringen i skolen gjøre god undervisning usynlig - en for snever rasjonalitetsforståelse gjør at man begår "a rational fallacy" i tolkningen av testene, og lærerne kan få urimelig kritikk for mangelfull undervisning.

Oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse av 12 lærere på allmennfaglig studieretning ved tre ulike videregående skoler. Gjennom lærernes fortellinger om sine elevmedvirkningspraksiser drøftes mulige rasjonalitetsformer som kan ligge til grunn i handlingene de beskriver. Drøftingen av rasjonalitet på elevmedvirkningsområdet forutsetter en dyp forståelse av kompleksiteten og kontekstavhengigheten i lærerens beslutninger. Kontekster i lærerpraksisene defineres og drøftes ut fra en holistisk kontekstforståelse (Cuban 1993). Sentrale begreper i oppgaven - *elevmedvirkning*, *lærerautoritet*, *lærerstrategier*, *lærerindividualisme* - defineres og drøftes. Metodetilnærmingen er hermeneutisk, og aspektet som vektlegges i tolkningen, er en påpekning av mulig rasjonalitet og legitimitet i de uformelle og dypereliggende strategiene i lærerpraksisene.

# Innhold

Forord .....	II
Sammendrag .....	III
<b>1. INNLEDNING</b>	
1.1. Bakgrunn for undersøkelsen .....	1
1.2. Tidligere forskning.....	5
1.3. Problemstilling .....	7
1.4. Kort om undersøkelsen .....	9
1.5. Struktur i oppgaven .....	9
<b>2. TEORI</b>	
<b>2.1. Rasjonalitet i lærerpraksiser .....</b>	<b>11</b>
2.1.1. Rasjonalitetsformene - en utvidet forståelse av rasjonalitet .....	11
2.1.2. Lærerrasjonalitet.....	17
2.1.3. Lærerstrategier .....	18
2.1.4. Irrasjonalitet i lærerpraksiser - ettergivenhet som undervisningsstrategi .....	19
<b>2.2. Kontekster i lærerpraksiser .....</b>	<b>20</b>
2.2.1. Situasjonsbestemt handlingsbegrensning - en holistisk kontekstforståelse .....	20
2.2.2. Lærernes verdier, normer og grunnleggende antakelser som kontekster .....	21
2.2.3. Lov og læreplanverk som kontekster .....	22
2.2.3.1. Kvalitetssikring av elevmedvirkning gjennom evaluering .....	23
2.2.3.2. Reell medvirkning - en læreplanteoretisk forståelse .....	24
2.2.3.3. Reell medvirkning og lærerstyring - en utvidet forståelse av elevmedvirkning .....	25
2.2.4. Lærernes målforståelse - samarbeid, individualisme eller individualitet? .....	27
2.2.5. Lærer- elev - relasjonen: Rituell samhandling - pedagogisk rituell kommunikasjon eller rituelle språkspill .....	28
2.2.6. Lærer- elev - relasjonen i lys av Goffmans teori om sosial samhandling .....	29
2.2.6.1. Rammebegrepet - aktive deltakere.....	30
2.2.6.2. Rammebegrepet - overindividuelle og handlingsindividuelle..... motiver i samhandlingen	33
2.2.6.3. Lagarbeid - symmetri eller asymmetri?.....	31
2.2.6.4. Situasjonens unio mystico - forledende eller opplysende?.....	32
<b>3. METODE</b>	
3.1. Valg av metode - og metodologi .....	35
3.2. Utvalget .....	38
3.3. Utføring av undersøkelsen .....	41
3.4. Forskerrollen .....	43
3.5. Fra innsamling av materiale til tekst .....	44
3.6. Kommentarer til data - og metodegrunnlaget .....	46
3.7. Presentasjon av informantene .....	47
<b>4. EMPIRISK ANALYSE</b>	
<b>4.1. Føringer i læreplanverket - ramme for elevmedvirkning .....</b>	<b>49</b>

4.1.1. Fra progressiv til restaurativ pedagogikk?.....	49
4.1.2. Målstyringsprinsippet - en paradoksal demokratisk pedagogisk ide? .....	50
4.1.3. Målstyring - sentralisering eller desentralisering av makt?.....	51
4.1.4. Målstyring - nåtids- eller framtidsperspektiv? .....	51
4.1.5. Målstyring som pedagogisk instrument - eleven som subjekt i læreplanene.....	52
4.1.6. Lærerrollen - styrket eller svekket autoritet? .....	52
4.1.7. Formalisert planlegging - medvirkning som teknologi eller kunst? .....	53
4.1.8. Oppsummering.....	54
<b>4.2. Relasjonen lærer- plan: Lærerstrategier ved målfortolkning .....</b>	<b>56</b>
4.2.1. Utilstrekkelighet og lærertilfredshet .....	56
4.2.2. Pragmatisk målforståelse .....	57
4.2.3. Lærerindividualisme i målforståelsen - norm om å stole på egen dømmekraft .....	57
4.2.4. Personlig farget og intuitiv forståelse av hovedintensjonene i målene .....	60
4.2.5. Lærerautonomi og elevinnflytelse .....	61
4.2.6. Oppsummering .....	62
<b>4.3. Relasjonen lærer- elev:</b>	
<b>Elevmedvirkningspraksiser - situasjonstilpasning innen kontekstrammene .....</b>	<b>65</b>
4.3.1. Elevmedvirkning til å definere mål og lage arbeidsplaner - en utopi? .....	65
4.3.2. Skriftlige planer og situasjonstilpasning - teknologi eller kunst? .....	66
4.3.3. Fagavhengig medvirkning til valg av oppgavetyper .....	70
4.3.4. Valg av oppgavetyper - interne begrensende kontekster .....	72
4.3.5. Vurdering av eget arbeid - stor variasjon i lærersvarene .....	75
4.3.6. Oppsummering .....	79
<b>4.4. Relasjonen lærer- elev:</b>	
<b>Elevinnflytelse og lærerkontroll. Hva kjennetegner samtalsituasjonen? .....</b>	<b>85</b>
4.4.1. Lærerefølsomhet for kritikk - et potensiale for elevmedvirkning .....	85
4.4.2. Rituelle samtaleteknikker - strategier for å forebygge motstand .....	85
4.4.3. Rituelle samtaleteknikker - elevmedvirkning eller lærerkontroll?.....	87
4.4.4. Oppsummering .....	90
<b>4.5. Lærernes verdier, normer og grunnantakelser .....</b>	<b>91</b>
4.5.1. Hva gir mening - og hva gir meningstap? .....	91
4.5.2. Oppsummering .....	95
<b>5. KONKLUSJON</b>	
5.1. Intuitiv rasjonalitet - en usynlig rasjonalitetsform under målstyringslogikken .....	97
5.2. Den intuitive rasjonalitetens legitimitet .....	99
5.3. Studiets overførbarhet .....	101
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>103</b>
<b>3 vedlegg</b>	

# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn for undersøkelsen

Denne oppgaven er i vid forstand et kvalitativt implementeringsstudium som søker å vise hvordan lærere, som førstelinjeledere i skoleorganisasjonen, iverksetter reformtiltak. Studiet vil vise hvordan rasjonaliteten i lærernes håndtering av komplekse beslutningssituasjoner mellom planideal og praksisvirkelighet kan arte seg. I spesifikk forstand søker studiet å avdekke og forstå rasjonaliteten i lærerpraksiser på området *elevmedvirkning* på allmennfaglig studieretning<sup>1</sup> i den videregående skolen under Reform 94. Den empiriske undersøkelsen studiet bygger på, ble gjennomført høsten 2004 da Reform 94 hadde virket i ti år, og skolen er på vei inn i en ny reform, *Kunnskapsløftet*, innført fra høsten 2006.

Gjennom Reform 94 ble elevmedvirkning formalisert til å gjelde alle arenaer i skolen der elever deltar. Elevmedvirkningsprinsippet fungerer som et overordnet undervisnings- og læringsprinsipp som gjennomsyrrer hele læreplanverket<sup>2</sup> (Monsen 1997:32). En forståelse for kompleksiteten og rasjonaliteten i lærerens beslutninger forutsetter nærmere kjennskap til hva elevmedvirkning egentlig innebærer. Læreplanteori knyttet til elevmedvirkning blir presentert i teoridelen og en analyse av føringer i læreplanverket blir presentert i den empiriske analysen i oppgaven. Innledningsvis skal kort nevnes forankring i opplæringsloven, sentrale begrunnelser for elevmedvirkningsprinsippet - og lærerdilemmaer knyttet til elevmedvirkning.

Lov- og læreplanverk skiller mellom to typer medvirkning: a) *Formell elevmedvirkning*, som gjelder medvirkning gjennom Elevorganisasjonen, der elever medvirker på sentrale statlige, fylkeskommunale eller kommunale arenaer, og arenaer på skolenivå. b) *Uformell elevmedvirkning*, som gjelder elevens individuelle innflytelse over kjerneprosessene i skolen: Planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Fokus for denne oppgaven er lærernes rasjonalitet når de håndterer *den uformelle elevmedvirkningen*. Det er et paradoks at den uformelle medvirkningen er formalisert i forskrift til opplæringsloven § 4-11:

Den enkelte skolen/lærebedrifta skal ha eit system som sikrar at opplæringa blir planlagd, gjennomført og vurdert i samarbeid med eleven/lærtingen/lære kandidaten og

---

<sup>1</sup> Allmennfaglig studieretning kalles studiespesialiserende retning etter Kunnskapsløftet (2006).

<sup>2</sup> Læreplanverket består av *Generell læreplan* (L-93) og de fagspesifikke læreplanene.

som sikrer at opplæringa er i tråd med den generelle delen av læreplanen og dei fagspesifikke læreplanane. Elevane/lærlingane/lærekandidatane skal få ei innføring som gir grunnlag for å kunne delta i dette arbeidet.  
(Forskrift til opplæringsloven § 4-11)

Elevene skal altså ha innflytelse over skolens kjerneprosesser; noe som vil gripe inn i det daglige klasseromsarbeid som tidligere har vært lærerens domene. Eller også: Livsverdenen i skolen koloniseres av skolebyråkratiets regulering av lærer- elev- relasjonen.

Man kan finne to hovedbegrunnelser for elevmedvirkning i skolen: *Den læringsteoretiske begrunnelsen* og *demokratiseringsbegrunnelsen*.

*Den læringsteoretiske begrunnelsen* knyttes til reformpedagogisk tankegang. Reformpedagogikken bygger på læringspsykologiske prinsipper, der tanken om elevers medfødte trang til å lære, er grunnleggende (Telhaug 1997:29). Et gjennomgående og grunnleggende prinsipp i reformpedagogisk tankegang i Reform 94 er *ansvar for egen læring* (AFEL), slik Ivar Bjørgen har definert dette:

Læringsprosessen er en virksomhet, et arbeid, og dette arbeidet må utføres av den som skal lære (Bjørgen 1991:22).

AFEL-prinsippet har rot i nyere kognitiv læringspsykologi om selvinitiert og selvregulert læring. *Selvinitiert* læring innebærer at den aktive elev selv tar initiativ til å lære - elevens interesse, elevens situasjon og elevens spørsmål er utgangspunkt for læringsprosessen. *Selvregulert* læring gjelder elevens overvåkning av egen læringsprosess. Skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaug hevder dette innebærer at lærerens oppgave som kunnskapsformidler og fagperson nedtones; vekten legges i stedet på elevens læringsprosess - elevene skal "lære å lære", og lærerens pedagogiske kompetanse og evne til å organisere prosessen blir sentral (Telhaug 1997:29).

*Demokratiseringsbegrunnelsen* bygger på idéen om nærdemokrati - elevers engasjement, deltakelse og evne til kritisk tenkning ses som en forutsetning for et levende, moderne demokrati. Tankegangen er nedfelt i Generell læreplan (L-93) der demokratiopplæring anses som viktig:

Skolen er et samfunn i miniatyr. Elevene må trekkes med i mange avgjørelser, for evnene til deltakelse styrkes ved bruk (...). Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen (L-93:32).

Sentrale virkemidler blir formell medvirkning gjennom elevråd og uformell medvirkning gjennom deltakelse i beslutninger under hele læreprosessen, elevaktive arbeidsmåter og



oppgaver som stiller krav til kritisk vurderingsevne. Vektlegging av demokratiopplæring må også ses i lys av internasjonaliserings- og globaliseringsprosesser som skaper utfordringer om demokratisk samarbeid over landegrensene.

Man kan reise spørsmål om dette dreier seg om substansielle eller symbolske rettigheter, der det siste innebærer at elever formelt sett kan medvirke uten at medvirkningen innebærer reell innflytelse på tunge avgjørelser. Den sentrale reguleringen av lærer- elev-relasjonen gjennom elevmedvirkningsplanen, kan med utdannings sosiologen Andy Hargreaves uttrykk, innebære *trygge simulasjoner* (Hargreaves 2003:88) av demokratisk praksis, der demokrati utøves *som om* elever har reell påvirkningsmulighet, mens det i realiteten fungerer som et disiplinerende teknisk instrumentelt verktøy, der elever i liten grad kan skape kvalitative endringer i skolens kjerneaktiviteter. Formelle medvirkningsrettigheter skaper på den annen side forventninger om reell medvirkning, slik at diskrepansen mellom formelle og forventede rettigheter og reelle rettigheter kan bli stor.

Gjennom *formalisering* av elevmedvirkning vil samtidig elev- lærerkontakten i sterkere grad enn tidligere komme i offisielt søkelys og bli gjenstand for resultatvurderinger gjennom tester. Formaliseringen har pedagogiske og demokratiske begrunnelser, som vist på side 2, men kan samtidig ses som del av *målstyringsprinsippet* - et utslag av New Public Management, knyttet til nyliberalistisk tankegang. Målstyringen ble innført i den norske skolen under Reform 94 av sosialdemokraten Gudmund Hernes og er per i dag (2007) gjeldende i skolen under en rød-grønn regjering. Prinsippet kjennetegnes av sentral rammestyring, der de enkelte ledd i systemet innordnes en helhetlig plan, og der byråkratisk evaluering og kontroll vektlegges. Innenfor de sentrale rammene gir prinsippet lokalt handlingsrom til å definere konkrete mål og til å bestemme hvordan målene skal nås.

Når tidligere uformelt lærer- elevsamarbeid blir gjenstand for styring og kontroll, kan dette innebære paradoksale krav og dilemmaer for læreren som kort skal presenteres her:

Hargreaves hevder det ligger en grunnleggende motsetning i de endringsprosessene som skjer i skolen i OECD-land, i USA og i andre land, som tilpasninger til kunnskapssamfunnets behov<sup>3</sup> (Hargreaves 1996 og 2003). Kunnskapssamfunnet vektlegger fleksibilitet og kreativitet hos yrkesutøverne, mens man i skolen - fremskyndet av internasjonale målinger som viser middelmådige resultater (PISA, TIMMS)- ser tendens til økende byråkratisering og ensretting gjennom standardisering av regler og rutiner. Hargreaves kaller disse motsetningsfylte endringene "en forandringens ironi" (Hargreaves 1996:17). Godt lærer- elevsamarbeid og god undervisning kjennetegnes av spontanitet,

---

<sup>3</sup> I Norge er Reform 94 og Kunnskapsløftet uttrykk for disse endringene.

kreativitet og følelser, hevder sentrale skoleforskere (Dale 2003, Scwab 1986, Hargreaves 1996). Hos lærerne ligger selve grunnlaget for kreativitet, forandring, entusiasme og engasjement i et ønske eller en *trang* (eng.: *desire*) til å undervise, hevder Hargreaves. Denne *trangen* er noe av kjernen ved all god undervisning. Den forbinder læreren emosjonelt og sansemessig til elever, kolleger, arbeid og kjennetegnes blant annet ved intens innsats, gjennombruddsopplevelser og nærhet til medmennesker. Underliggende hos Hargreaves er her et syn på undervisning som *øyeblikkets kunst* (se s.51). Detaljerte prestasjonsmål, vektlegging av testresultater, krav til dokumentasjon, formalisering av møtevirksomhet og samarbeid - kjennetegn på målstyringen - reduserer imidlertid lærernes spillerom til å ta pedagogiske avgjørelser - og selve *trangen* til å undervise, framholder Hargreaves. Nye tiltak og nye undervisningsmetoder setter ofte medvirkning og samarbeid i fokus, men dette skjer gjennom en mekanistisk tankegang der spontanitet, følelser og kreativitet underlegges styring og kontroll. Det er samtidig mye som tyder på at mange lærere og elever allerede har rik erfaring med *uformelle* og *spontane* samarbeids- og medvirkningsformer i skolen, hevder han (Hargreaves 1996: 23).

Et hoveddilemma for lærerne på området *elevmedvirkning* under disse paradoksale kravene er at det uformelle, spontane lærer- elev- samarbeidet lett vil kunne bli usynlig når elevmedvirkning blir gjenstand for testing. Spontanitet, intuisjon, følelser, kreativitet lar seg vanskelig omkode til målbare vurderingskriterier, og paradoksale krav og forventninger kan gjøre det vanskelig å påpeke lineær konsistens mellom mål og aktivitet. Ut fra denne tankegangen vil ikke bare en stor del av det uformelle lærer- elev- samarbeidet blir usynliggjort eller stemplet som manglende måloppnåelse, men usynliggjøringen og stemplingen kan skje *når dette samarbeidet er på sitt beste*. Lærere kan dermed i urimelig grad få kritikk for manglende måloppnåelse.

Elevmedvirkning byr også på et annet hoveddilemma. Elev- og lærerrollen har blitt mer likeverdige - det hviler et betydelig forventningstrykk på læreren om å virkeliggjøre demokratiske og pedagogiske visjoner om elevers medvirkning. Samtidig er det fortsatt læreren som har det profesjonelle ansvar for måloppnåelse, slik evalueringsforskeren Lars Monsen påpeker i evaluering av Reform 94 (Monsen 1996:271). Den profesjonelle læreren har fagkompetanse til å tolke læreplanmålene og treffer beslutninger innen en vev av kontekster (som skal belyses senere i oppgaven) - tid, elevforutsetninger, gruppe-sammensetning med mer - som en elev vanskelig har kompetanse til å innberegne. *Reell* medvirkning til å skape kvalitative endringer i skolens kjerneaktiviteter vil på den annen side kunne innebære at de pedagogiske beslutningsprosessene ikke bare vil kunne gå fra lærer til elever, men fra elever til lærer. Beslutningene kan gå i ulik retning eller utilsiktet / ikke

ønsket retning, slik at medvirkning kan gjøre det vanskelig å treffe rasjonelle beslutninger (Hatch 2001:132). *Reell* medvirkning kan med andre ord innebære paradoksale krav og medføre pedagogiske dilemmaer for læreren, som kort kan oppsummeres som et "kontrollproblem" (Ogden 2004:105). Når elever på den annen side *ikke* har reell medvirkning til å påvirke skolens kjerneaktiviteter, må læreren håndtere elevers brustne forventninger, deres misnøye og kritikk over manglende medvirkning. De må også håndtere skolemyndighetenes kritikk når evalueringer viser manglende måloppnåelse.

Oppsummert så langt kan dette innebære at læreren kan stå i alvorlige dilemmaer mellom planideal og praksisvirkelighet, som kompliserer de pedagogiske beslutningene. Elevmedvirkningsområdet er egnet til å studere komplekse beslutningssituasjoner i skolen fordi det byr på en rekke faktorer som kompliserer de pedagogiske beslutningene. Elevmedvirkning *som plan* byr på kompleksitet ved at den formaliserer tidligere uformelt elev- lærer- samarbeid og stiller den spontane, kreative, følelsespregede lærer- elevrelasjonen overfor styrte pålegg og testbarhetskrav. Elevmedvirkning *som innhold* byr på kompleksitet ved at læreren møter utfordringer som kan innebære redusert kontroll om elevene har reell medvirkning, i tillegg til mulig redusert autonomi og autoritet. Alternativt kan læreren tape troverdighet og respekt om elever ikke har reell medvirkning. Det er foreløpig et åpent spørsmål hvordan det er mulig for læreren å handle rasjonelt i forhold til denne type paradoksale forventninger og krav knyttet til elevmedvirkning.

## 1.2. Tidligere forskning

Hvordan håndterer lærere så elevmedvirkning i den videregående skolen? Evalueringer av Reform 94 viser at det er avstand mellom mål og virkeliggjøring på elevmedvirkningsområdet. Lars Monsen har evaluert endringer fra 1995-1998 og finner at flere lærere har blitt mer skeptiske til AFEL- prinsippet i 1998 enn 1995, en anomali i forhold til resten av resultatene (Monsen 1999: 85). På området elevmedvirkning virker det som læreplaner har mindre styringskraft enn det sentrale myndigheter har lagt til grunn for sitt reformarbeid, konkluderer han, og peker samtidig på det ambisiøse i å ville endre lærer- og elevrollen i retning av et mer likeverdig forhold (Monsen 1997:33).

Civic- undersøkelsen 1999, gjennomført på 2. trinn i videregående opplæring, gir støtte til Monsens funn og viser at norske elever skårer over middels når det gjelder kunnskaper om og holdninger til demokrati, mens skolen ikke har lykket i samme grad med å trekke elever med i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering av egen opplæring, etter forskrift til opplæringsloven § 4-11 (St.meld.nr. 30 2003-2004: 54). Funnene støttes også av evalueringen av Differensieringsprosjektet i videregående skole (Dale og Wærness 2004) og

Elevundersøkelsen (2003). Tall fra Elevundersøkelsen viser at godt over halvparten av alle elever på grunnkurs velger de to laveste svarkategoriene "ikke i det hele tatt" eller "i noen fag" på spørsmålet *Får du være med på å lage arbeidsplaner?* En konklusjon fra undersøkelsen er: "Et overveldende flertall av ungdommene ønsket seg mer medbestemmelse" (Helland og Næss 2005: 85)<sup>4</sup>. De tre skolene som er med i undersøkelsen har alle resultater som viser den samme mangelfulle måloppnåelse, og resultatene er forholdsvis like, selv om elevmedvirkning har vært satsingsområde i virksomhetsplanen til den ene skolen gjennom flere år (se vedlegg 3).

Forskerne leter etter grunner til denne avstanden mellom ideal og elevmedvirkningspraksis i skolen. Man drøfter en mulighet for at lærere mangler kompetanse i å tilrettelegge for frie arbeidsformer (Rønning 2002, i St.meld. nr. 30:15), lærere praktiserer ettergivenhet som undervisningsstrategi - en form for proteksjonisme (Dale og Wærness 2004), eller de gir etter for tradisjonisme - og "den akademiske lærdomsstradisjonen" gir lærerne en "essensialistisk kunnskapsforståelse" forbundet med elitisme (Monsen 1999:97). Monsen drøfter også andre forklaringer: Han finner i sitt materiale ulik forståelse blant lærere av hva elevmedvirkningsprinsippet egentlig innebærer. Dette "definisjonsproblemet" skyldes ikke at lærerne misforstår, hevder han, men det finnes ulike måter å anvende begrepet på i læreplanverket og i litteraturen om elevmedvirkning. Det ligger både faglige og politiske føringer i planen som gir rom for ulike virkelighetsforståelser. Monsen finner to forståelser av elevmedvirkning: 1) En *prinsipiell* læringspsykologisk forståelse der eleven har ansvaret for å sette seg individuelle mål på basis av læreplanmålene. 2) En *pragmatisk* forståelse der man ser nødvendigheten av å finne et balansepunkt mellom prinsipielle forventninger og hverdagens krav (Monsen 1997:32-34).

Lærerne blir altså av en rekke forskere tillagt et betydelig individuelt ansvar for den utilstrekkelige tilrettelegging for elevmedvirkning som forskerne mener å finne. Manglende kompetanse eller egennyttemotiver synes å være merkelapper som lett settes på lærerpraksiser når evalueringer viser avstand mellom ideal og praksis. Det er et behov for å nyansere dette bildet av læreres elevmedvirkningspraksis. Lars Monsens antakelse om at lærere kan være pragmatiske i sin forståelse og tilrettelegging av elevmedvirkning, avviker fra det negative bildet som her gis av lærerpraksiser. Dette studiet vil prøve å nyansere dette bildet ved å presentere og tolke lærernes egne fortellinger om *hvordan* de legger til rette for elevmedvirkning. De betingelser lærerne forteller at de opererer under, vil kunne gi grunnlag for å forstå og vurdere rasjonaliteten i praksisene.

---

<sup>4</sup> Tall fra Elevundersøkelsen 2006 - etter innføring av Kunnskapsløftet - viser samme resultat.

Som nevnt står en ny reform, *Kunnskapsløftet*, på trappene den samme høsten denne undersøkelsen ble gjennomført. Føringerne i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* viser at elevmedvirkning fortsatt er et sentralt satsingsområde; elevmedvirkning anses her, sammen med læreres kompetanse og evne til differensiering, som *en nøkkel til suksess*. Ti års erfaringer med påfølgende evalueringer, gjør at man nå understreker behovet for *reell* medvirkning, og man understreker samtidig behovet for *lærerstyrt* elevmedvirkningspraksis (St. meld. nr. 30 *Kultur for læring*:55). Med andre ord er temaet fortsatt aktuelt, samtidig som understrekningene peker på dilemmaer knyttet til erfaringene med reformen. *Lærerstyrt* og *reell* medvirkning synes som et paradoks, noe som utdypes i teoridelen. Forhåpentlig kan lærernes egne stemmer bidra til å kaste lys over hvorvidt dette kan være et paradoks eller en ren selvmotsigelse.

### 1.3. Problemstilling

Oppgaven handler om hvordan lærere håndterer en situasjon der de synes å stå mellom flertydige mål og dels motsetningsfulle eller paradoksale politiske og pedagogiske føringer, og en praksis som synes å støte på begrensende kontekster når det gjelder virkeliggjøring av målene. Rasjonalitet er et gjennomgående tema i oppgaven og begrepet vil få en mer utførlig behandling i teorikapittelet. Kort skal nevnes her at rasjonalitet i oppgaven anvendes som et grunnleggende og dyptpløyende begrep i forståelse av lærerpraksisene. En påpekning av *ulike* rasjonalitetsformer vil dermed kunne tydeliggjøre grunnleggende forskjeller mellom de sosiale fenomener rasjonalitetsformene knyttes til - som i oppgaven spesielt danner et skille mellom planideal og praksisvirkelighet.

Samtidig er rasjonalitet er et underliggende krav i den målstyrte skolens sterke vektlegging av konsistens mellom utdanningsmål og praksis. Det har derfor en særlig aktualitet å kunne forstå og vurdere rasjonalitet i lærerpraksiser under målstyringen. Et grunnleggende krav til rasjonalitet er konsistens mellom mål og handling. Det er imidlertid ingen automatikk i at konsistens gir *legitimitet* til handlingene. Rasjonalitet anses i denne oppgaven å være *kontekstavhengig* (Flyvbjerg 1991 II: 337) og må vurderes i forhold til gitte mål. Det vil her være *målenes legitimitet* som avgjør de rasjonelle handlingenes legitimitet.<sup>5</sup> Ut fra denne rasjonalitetsforståelsen vil påpekt rasjonalitet ut fra konsistens mellom *legitime* utdanningsmål og lærerhandlinger gi legitimitet til lærerhandlingene.

Spørsmål om utdanningsmålenes legitimitet grenser opp mot normative spørsmål i pedagogisk filosofi og vil kunne kreve omfattende drøftinger som sprenger rammen for denne

---

<sup>5</sup> Rasjonalitetsforståelsen ligger nær Webers begrep om *verdirasjonalitet*, men representerer en utvidelse i forhold til dette, noe teoridelen forklarer nærmere.

oppgaven. Det er en svakhet at dette temaet må gis en summarisk behandling. Det kan likevel være tilstrekkelig behandlet i forhold til det spesifikke sosiologiske bidraget i studiet: Å studere og få forståelse for *uformelle* strukturer i læreres elevmedvirkningspraksiser - og peke på *mulige* rasjonalitetsformer i disse.

Hovedfokus i drøftingen blir så hvilke former for rasjonalitet som kjennetegner lærernes praksiser i komplekse beslutningssituasjoner - på området elevmedvirkning.

Opggaven bygger på følgende grunnantakelser:

- Lærerpraksiser stemples lett som mangelfulle - eller *irrasjonelle* - når evalueringer viser avstand mellom ideal og praksis, slik det dels går fram av den nevnte evalueringsforskningen.
- Lærerpraksiser vil kunne få legitimitet om de framstår som *rasjonelle*. Lærerrasjonalitet vil i denne sammenheng innebære konsistens mellom utdanningsmål - å *fremme elevs medvirkning og læring* - og praksis. Imidlertid kan offisielle mål være uforenlige, utopiske eller på andre måter feilslåtte, slik at de blir umulige å fylle. Utdanningsmålets *legitimitet* vil derfor være avgjørende for vurdering av lærerrasjonalitet.
- Lærerens elevmedvirkningspraksis kan på grunnlaget nevnt over, være rasjonell, selv når evalueringsforskning viser mangelfull måloppnåelse. Vurdering av rasjonaliteten i lærerpraksiser vil imidlertid innebære en utvidet forståelse av rasjonalitet: Det kan ligge en upåaktet rasjonalitetsform bak lærerpraksiser - *intuitiv rasjonalitet* - som utgjør taus kunnskap, og som lett blir usynlig i evalueringer med bruk av kvantitative metoder, noe som kan legge urimelig press på lærere om å endre praksis.

Ut fra tankegangen at rasjonalitet kan fungere som et legitimeringsgrunnlag, vil oppgaven ha følgende problemstilling:

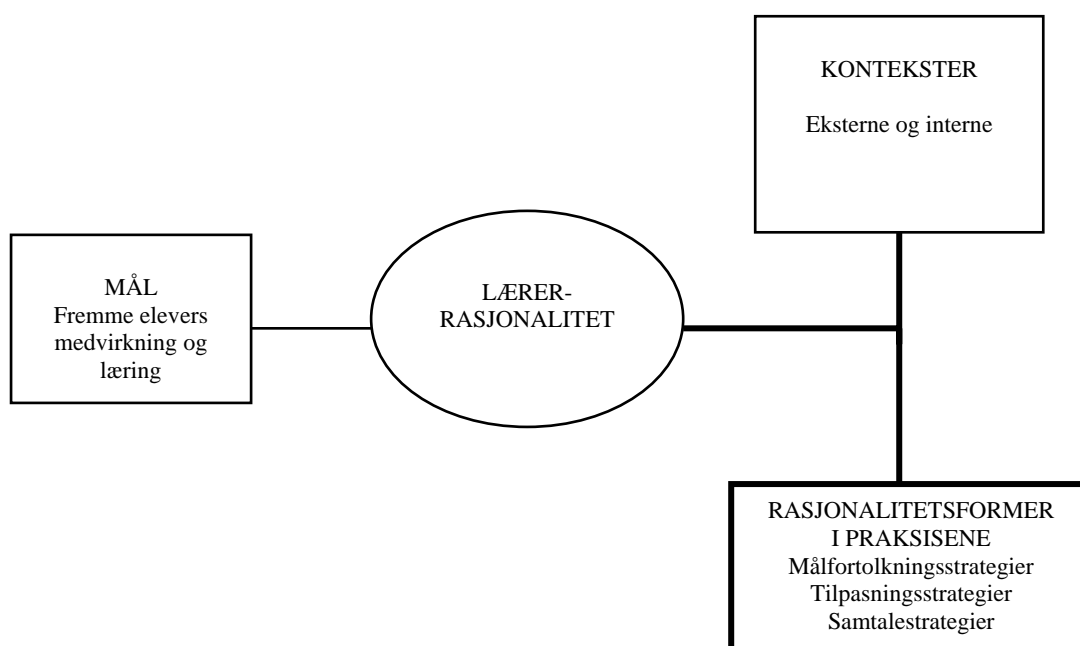
*Hvilke former for rasjonalitet kan kjennetegne elevmedvirkningspraksis hos lærere med undervisning på allmennfaglig studieretning i den videregående skolen?*

## 1.4. Kort om undersøkelsen

Undersøkelsen er et case- studium der læreren ses som førstelinjeleder i et av skoleorganisasjonens subsystemer (Hatch 2001:56) med ansvar for å operasjonalisere mål og iverksette praktiske tiltak. Som informanter er valgt 12 lærere på allmennfaglig studieretning på tre ulike videregående skoler. Grunnlagsmaterialet er hentet fra dybdeintervjuer, der lærerne forteller om sin elevmedvirkningspraksis, sin opplevelse av planen, og mer generelt om sin skolehverdag. Metodetilnærmingen er hermeneutisk og analysen foregår på individnivå i organisasjonen. Analyse og drøftinger av lærerrasjonaliteten gjelder lærernes relasjoner til planverk, praksis og til effekter av praksis - nærmere beskrevet under i begreper hentet fra læreplanteoretikeren Goodlads læreplannivåer (Goodlad 1986:10):

- *den oppfattede læreplan* - lærernes relasjon til de skrevne forventningene om mål og praksis i styringsdokumentene, *den formelle læreplan*
- *den iverksatte læreplan* - lærernes relasjon til det virkelige innhold i timene
- *den erfarte læreplan* - lærernes relasjon til effekten av praksis - det elevene opplever blir tilbudt dem, slik det går fram gjennom evalueringer

## 1.5. Struktur i oppgaven



Hovedkomponentene i oppgaven framgår av modellen. *Målene* i lov- og lærerplanverk (*den formelle læreplan*) fortolkes av læreren (*den oppfattede læreplan*) (Goodlad 1986). Hovedintensjonen i målene er å fremme elevs medvirkning og læring (jevnfør hovedbegrunnelser for elevmedvirkning). Målfortolkningen skjer gjennom en "black box", bestående av lærerens profesjonelle og personlige fortolkningsgrunnlag, og den skjer intendert eller ikke-intendert/ bevisst eller ubevisst. Fra fortolkningsgrunnlaget er *lærerrasjonalitet* trukket ut som en sentral komponent og utgjør hovedfokus. Rasjonaliteten vil kunne manifestere seg i lærerens *praksis*, slik at søkelyset i oppgaven er rettet mot lærernes fortellinger om sin elevmedvirkningspraksis, og gjenstand for analyse er de målfortolkningsstrategiene, tilpasningsstrategiene og samtalestrategiene lærerne direkte eller indirekte forteller at de bruker.

Oppgaven anvender også et kontekstperspektiv på strategier (Fivelsdal og Bakka 1998: 233). Læreren opererer innen *eksterne og interne kontekster* som skaper strategisk handlingsrom med begrensninger og muligheter for lærernes elevmedvirkningspraksis. Rasjonaliteten i lærerpraksisene må derfor vurderes både i forhold til de offisielle målene og innen *det strategiske handlingsrommet* læreren har til rådighet. Det går ingen piler mellom hovedkomponentene, ettersom tankegangen er at påvirkning kan skje begge veier - fra praksis i en feed back- sløyfe tilbake til mulig endret målforståelse, fra praksis til mulig endret lærerrasjonalitet, og fra praksis til mulig endring av kontekster. Det er likevel antydning av en sterk sammenheng (tykk strek) mellom lærerrasjonalitet, kontekster og praksis, der kontekstene via lærerrasjonaliteten legger vesentlige føringer på praksis.

Teoridelen i oppgaven (kapittel 2) er delt i to hoveddeler: 1) Redegjøring for rasjonalitetsbegrepet og den utvidede forståelsen av rasjonalitet. 2) Teori knyttet til forståelse av kontekster i lærerpraksiser. Metod delen følger i kapittel 3. Den empiriske analysen (kapittel 4) har fire deler og vil belyse og drøfte lærernes fortellinger om sin praksis: 1) Tolkning av føringer i læreplanverket. 2) Tolkning av lærernes målforståelse. 3) Tolkning av lærernes tilpasningsstrategier for elevmedvirkning og lærernes kontekstreferanser. 4) Tolkning av lærernes samtalestrategier. Kapittel 5 inneholder konklusjon og peker på studiets overføringsverdi.



## 2. TEORI

### 2.1. Rasjonalitet i lærerpraksiser

En grunnantakelse i oppgaven er at lærerpraksiser kan være rasjonelle, og ut fra rasjonalitetsforståelsen i oppgaven dermed legitime (se s.7), selv når evalueringsforskning viser mangelfull måloppnåelse. Tankegangen forutsetter en rasjonalitetsforståelse som er utvidet i forhold til den analytiske rasjonaliteten man ofte ser som synonymt med rasjonalitet; denne delen av oppgaven skal definere rasjonalitetsformene som anvendes i studiet.

#### 2.1.1. Rasjonalitetsformene - en utvidet forståelse av rasjonalitet

Rasjonalitet kommer fra det latinske ordet *ratio*, som betyr å kalkulere eller å gi grunner (*to calculate or reason*). Den rasjonaliteten som innebærer at man bevisst oppdeler et hele til deler - dekomposisjon - og en rekombinering av komponentene til et hele - har dominert vestlig tankegang under moderniteten og har blitt identisk med analytisk tankegang, hevder den danske implementeringsforskeren og samfunnsteoretikeren Bent Flyvbjerg (Flyvbjerg 2003: 22). Han kaller denne rasjonaliteten *analytisk rasjonalitet*. Webers formålsrasjonelle handlingstype, handlinger som blir iverksatt ut fra beregninger av hva som best og mest effektivt fører til oppnåelse av definerte mål, er basert på analytisk rasjonalitet (Korsnes m.fl.(red.) 2001:251). Flyvjergs tobinds avhandling "Rationalitet og magt" I og II (1991) - et fenomenologisk studium av samspillet mellom rasjonalitet og makt, med utgangspunkt i et case- studium av et byplanleggingsprosjekt i Aalborg - har vært sentral for tankegangen i dette studiet av lærerrasjonalitet. Flyvbjerg finner en dyp uoverensstemmelse mellom idé og virkelighet i byplanleggingsprosjektet, der idéene i planverket kjennetegnes av sammenhengende og helhetlige rasjonelt-saklige overveielser (*analytisk rasjonalitet* eller *formalrasjonalitet*), mens den faktiske implementeringen er kjennetegnet av fragmentering og utilsiktede og uønskede effekter av maktspill (*realrasjonalitet*) (Flyvbjerg 1991, bind II: 423). Flyvbjerg forklarer dette som del av en moderne tradisjon:

(...) Vi er generelt dårligt utstyret til at håndtere forholdet mellom ide og virkelighed, fordi vi lever i en historisk epoke, hvor ideer og selve det medium, vi forsøger at indfange virkeligheden med - nemlig sproget - er præget af rationalitet og sammenhæng, mens virkeligheden er præget af magt og fragmentering. (...) Det samme gælder moderniteten.

Accept af den moderne rasjonalitet som ideal hæmmer indenfor denne tradition forståelsen af, hvilken rationalitet der reelt er i arbejde i projekt, planlægning, politik og samfund. Dermed begrænses også mulighederne for ændringer i denne rationalitet (Flyvbjerg 1991, bind II: 377).

Flyvbjerg mener med andre ord at den analytiske rasjonaliteten - eller den moderne rasjonaliteten - er for dominerende i vår forståelse av måter menneskelige aktiviteter kan framtre på. Denne dominansen gjør andre, like viktige menneskelige forståelses- og atferdsmåter usynlige. Man har sterk fokus på plan og beskjeftiger seg i høy grad med idéer, mål, planer, lovgivning - den normative virksomhet basert på analytisk rasjonalitet - mens implementeringen, den konkrete virksomhet, lett går mer upåaktet hen eller blir misforstått, fordi den ikke fanges inn av analytisk rasjonalitet. Denne ensidige vektleggingen av den analytiske rasjonaliteten, som hindrer forståelse av hva som faktisk skjer når planer skal implementeres, kaller Flyvbjerg "the rational fallacy" (Flyvbjerg 2003:23).

Hva slags rasjonalitet er det så som "reelt er i arbejde"? I dette studiet kan vi spørre hva slags rasjonalitet som reelt sett er i arbeid i læreres elevmedvirkningspraksis, når implementeringsforskning viser manglende måloppnåelse. Vurderes lærerpraksiser for ensidig gjennom den analytiske rasjonaliteten, slik at man ikke fanger opp den reelle rasjonaliteten i det lærerne gjør? Flyvbjerg viser her til en utvidet forståelse av rasjonalitet som presenteres gjennom Hubert og Stuart Dreyfus' fenomenologiske teori for menneskelig læring.

Hubert og Stuart Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus 1986) reiser spørsmål om datateknologiens evne til å simulere menneskelig intelligens. Målet er å skape realistiske forventninger til datateknologiens yteevne. Dette forutsetter kunnskaper om de dynamiske prosessene som kjennetegner den menneskelige ferdighetstilegnelse. Dreyfus & Dreyfus har gjort detaljerte observasjoner av sjåførere, snekkere, lærere, sykepleiere, sjakkspillere, ledere - av hva som kjennetegner ferdighetstilegnelsen fra nybegynner til ekspert. Et grunnleggende spørsmål er hva slags rasjonalitet som kjennetegner de ulike lærestadiene. På basis av observasjonene har de laget en modell for den menneskelige læringsprosess. Prosessen har kort oppsummert fem ferdighetsnivåer (Dreyfus & Dreyfus 1986: 19-36):

1. *Noviser* handler på grunnlag av kontekstuavhengige elementer og regler og bedømmer sine ferdigheter ut fra hvor godt de følger reglene de har lært.
2. *Avanserte begynnere* bruker i tillegg situasjonsbestemte elementer som de har lært å identifisere og fortolke på basis av egen erfaring fra liknende situasjoner. Situasjonsbestemt atferd vil i denne sammenheng innebære at man vet når man skal forandre eller ignorere en regel.
3. *Kompetente utøvere* kan karakteriseres ved at de involverer valg av mål og planer for sine handlinger. Mål og planer blir brukt for å strukturere og redigere mengder av

både kontekstavhengig og kontekstuavhengig informasjon.

4. *Kyndige utøvere* identifiserer problemer, mål og planer intuitivt ut fra sitt eget erfaringsbaserte perspektiv. Intuitive valg blir sjekket av analytisk evaluering i forkant av handlingen.
5. *Ekspertatferd* er intuitiv, holistisk og synkron, kontekstavhengig, forstått på den måten at en gitt situasjon utløser et bilde av problem, mål, plan, bestemmelse og handling under ett, og uten noen oppdeling i faser. Ekspertes karakteriseres av en flytende, uanstrengt utøvelse, uhindret av analytiske overveielser.

Det skjer et kvalitativt sprang fra de tre første nivåene til de to øverste, fra en tenkning som hovedsakelig er regelbasert og kontekstuavhengig (universalistisk) til en mer intuitiv, kontekstavhengig (partikularistisk) tenkemåte. I Dreyfus & Dreyfus' tankegang er den analytiske rasjonaliteten en begrenset rasjonalitet som stopper på nivå 3 - her har også datateknologiens intelligens hittil stoppet. De to høyeste ferdighetsnivåene beskriver intelligent atferd som er kvalitativt forskjellig fra de tre første og kjennetegnes av intuisjon, erfaring og dømmekraft. Dreyfus & Dreyfus betegner intuisjon som synonymt med "know how" og gir begrepet en videre betydning enn til å omhandle rent kognitive aktiviteter (Dreyfus & Dreyfus 1986: 28-29). Flyvbjerg forklarer dette slik: Intuisjon er evnen til å trekke direkte veksler på egne erfaringer - kroppslig, følelsesmessig og intellektuelt - og til å gjenkjenne likheter mellom disse erfaringene og nye situasjoner. Intuisjonen er internalisert (Flyvbjerg 2003:21).

Konvensjonell analytisk rasjonalitet anses altså ikke som det ultimate utkommet av menneskelig læring. Samtidig ender man ikke med nødvendighet i irrasjonalitet på de to høyeste nivåene. For å dekke det de beskriver som et stort område mellom rasjonalitet og irrasjonalitet, bruker Dreyfus & Dreyfus begrepet *arasjonalitet*. Dreyfus & Dreyfus beskriver først *analytisk rasjonalitet* som "combining components to obtain a whole" og definerer dernest *arasjonalitet* som forskjellig fra analytisk rasjonalitet på følgende måte:

"Arational behavior, then, refers to action without conscious analytic decomposition and recombination" (Dreyfus & Dreyfus 1986:36).

*Arasjonell* atferd er altså kjennetegnet ved at man ikke *bevisst* splitter opp og rekombinerer komponenter. Atferden preges av handlingsflyt, man stopper ikke opp for å reflektere over regler. Tilnærmingen til oppgaveløsning er holistisk og representerer ofte taus kunnskap. Det ligger i Dreyfus & Dreyfus' definisjon en avansert funksjonalitet. Begrepet *arasjonell* (som også Flyvbjerg anvender) innebærer imidlertid assosiasjoner i retning *fravær* av rasjonalitet

eller *ikke*-rasjonalitet, noe som kan gjøre det utilstrekkelig som begrep for å betegne ekspertnivået. Eksperten og den høykompetente utøvers handlinger kjennetegnes jo nettopp ved at de framstår som adekvate, og tildels suverent adekvate, i forhold til oppgavens art. Gitt at oppgaven har identifiserbare mål, vil handlingene kunne vise seg konsistente med målene, selv om de går gjennom en "black box", der mekanismene i handlingene er komplekse og vanskelig definerbare. Handlingene vil i slike tilfeller kunne påpekes å være rasjonelle i sin effekt (se *deliberative rationality* under). Den type rasjonalitet som her gjør seg gjeldende, vil derfor i dette studiet få betegnelsen *intuitiv rasjonalitet*.

Det er den *intuitive* rasjonaliteten som kan vise seg "reelt å være i arbeid" i lærerens elevmedvirkningspraksis. Denne intuisjonen er internalisert - den er en del av lærernes kroppslige, emosjonelle og kognitive atferd i undervisningssituasjonen. Med Bourdieus uttrykk er atferden blitt del av lærerens *habitus*. Den intuitive rasjonaliteten er beslektet med Webers verdirasjonalitet, men verdirasjonelle handlinger skiller seg fra de intuitive ved at de er resultater av en *bevisst* tro på verdier (Korsnes m.fl. (red.) 1997:252).

Dreyfus- modellen forutsetter *konkret erfaring* for at man skal kunne nå opp til de to høyeste trinnene:

Someone at a particular stage of skill acquisition can always imitate the thought process characteristic of a higher stage but will perform badly when lacking practice and concrete experience (Dreyfus & Dreyfus 1986:35).

Modellen er progressiv og fortsetter at man ikke kan hoppe over trinn. Man må i tillegg ha talent for å nå ekspertnivået. Teorien kan imidlertid lett anvendes for mekanistisk (Flyvbjerg 2003: 22) - i praksis vil man kunne finne glidende overganger mellom nivåene, og den samme læreren kan befinne seg på begge nivåer avhengig av oppgavens art.

Dreyfus & Dreyfus påpeker at *intuitivt rasjonelle (arasjonelle)* handlinger ofte representerer taus kunnskap. De skiller seg dermed fra handlinger med basis i konvensjonell analytisk rasjonalitet ved at de kan være vanskelige å grunngi. Sterkere vektlegging av evaluering av resultater i skolen etter målstyringsstankegangen stiller læreren overfor stadige krav til forklaring og grunngiving av handlinger. Skal man gjøre rede for handlinger basert på intuitiv rasjonalitet og taus kunnskap, vil man lett måtte ty til *rasjonalisering*, i følge Dreyfus & Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus 1986:34). Dreyfus & Dreyfus skiller her mellom to former for rasjonalisering.

Den første formen innebærer at man identifiserer elementene i en handlingssituasjon og finner en gyldig bestemmelsesregel som kan forklare hvordan man kombinerer disse elementene. Det som imidlertid kjennetegner intuitive handlinger, er at de ikke lett lar seg

reducere til et sett av enkeltelementer og prinsipper, men de er holistiske og kontekststøtthengige. Flyvbjerg viser her hvordan utøvere på høyere ferdighetsnivå anvender en form for "practical consciousness" i sitt arbeid. Begrepet låner han fra Giddens, som definerer begrepet slik:

"Practical consciousness consists of all the things which actors know tacitly about how "to go on" in the contexts of social life without to be able to give them direct discursive expression" (Flyvbjerg 1991, bind I:52).

Flyvbjerg peker på *arasjonalitet*, eller her: *intuitiv rasjonalitet*, som grunnleggende for den ikke-diskursive "praktiske bevisstheten" og "den oppgavebestemte kunnskapen" ("tacit knowledge" - et annet begrep han låner fra Giddens (Flyvbjerg 1991, bind I I: 52).

Ekspertlærere vil kunne bruke "praktisk bevissthet" når de treffer beslutninger.

Oppgavebestemtheten - eller kontekststøtthengigheten - og den manglende språkliggjøringen innebærer at beslutningene utad vil kunne framstå som uforutsigbare og lite etterprøvbare.

Den neste formen for rasjonalisering innebærer så at man må *finne opp grunner*, dersom man blir presset til å komme med en forklaring på det man gjør, ettersom de elementer og prinsipper som gyldige grunner forutsetter, ikke vil være til stede i intuitive handlinger. Med andre ord vil man lett bli tvunget til å lete etter ord som vanligvis forventes i sammenhengen, og man tyr til rasjonalisering i en vanligvis nedsettende betydning av ordet (Dreyfus & Dreyfus 1996: 35) - man fortegner virkeligheten. Kvantitative meningsmålinger, som Elevundersøkelsen, har en analytisk - rasjonell ramme som inviterer til verbalt å forme svar som passer inn i lukkede svarkategorier, og som ikke dekker de handlinger og den intuitive rasjonaliteten som faktisk er i virksomhet. Man begår "a rational fallacy" om man tolker svarene på den analytiske rasjonalitetens premisser.

Den intuitive rasjonaliteten kan videre innebære en treghet eller motstand mot endringer - man kan utvikle *tunnelsyn* - der man ikke er i stand til å se nye, lovende perspektiver (Dreyfus & Dreyfus 1986:37). Bør man så ta i bruk *analytisk rasjonalitet* i sine overveielser når man står overfor endringer? Dreyfus & Dreyfus hevder dette vil bety regresjon til de lavere ferdighetsnivåene i modellen og innebære at man forsaker *know how* - eller *den praktiske bevisstheten* (Flyvbjerg 1991, bind I: 52) - hvilket er lite ønskelig. I stedet må man her ta i bruk en type rasjonalitet som tar opp i seg trekk fra både den analytiske og intuitive rasjonaliteten - *deliberative rationality* - en rasjonalitet som innebærer dype overveielser, der man ikke søker å analysere en situasjon til å utgjøre kontekstfrie elementer, men hvor man søker å teste og forbedre hele intuisjoner (Dreyfus & Dreyfus 1986:36). Det er

fortrinnsvis *deliberative vurderinger* basert på *deliberativ rasjonalitet* som vil være dyptpløyende nok til å kunne identifisere intuitive handlinger basert på intuitiv rasjonalitet.

Erling Lars Dale representerer en tredje rasjonalitetsform. Dale henter rasjonalitetsbegrepet fra Habermas - *kommunikativ rasjonalitet* - i sitt sentrale begrep *didaktisk rasjonalitet* (Dale 2003:56), som kjennetegner lærerprofesjonalitet. En grunnkomponent i den kommunikative rasjonaliteten er en kontekstuavhengig formalrasjonalitet som ligger nær *analytisk rasjonalitet* (Flyvbjerg 2003: 97). Didaktisk rasjonalitet er imidlertid i tillegg, på samme måte som kommunikativ rasjonalitet, knyttet til argumenterende samtale. "En argumenterende samtale er rasjonell dersom den er orientert mot gjensidig forståelse av gyldigheten av de framførte argumentene" (Korsnes m.fl. (red.). 2001:252).

Dale nevner tre kjennetegn på didaktisk rasjonalitet: *konsistens, realisering og kritisk drøfting* - rasjonaliteten arter seg ulikt, avhengig av det kompetansenivået den profesjonelle læreren opererer på. Dale skiller mellom tre kompetansenivåer - K1, K2 og K3. K1 gjelder selve gjennomføringen av undervisningen, der læreren, gjerne i øyeblikksituasjoner, må treffe beslutninger innen *undervisningens handlingstvang* (Dale 2003:55) - et redusert handlingsrom mellom mål og aktivitet, begrenset av de ressurser som er disponible i den aktuelle undervisningssituasjonen. Den didaktiske rasjonaliteten på dette nivået dreier seg om å drive målrettet undervisning, med konsistens mellom mål og gjennomføring, og med preg av handlingsflyt og kommunikasjon. Den profesjonelle kompetansen forutsetter imidlertid at "læreren er seg bevisst sammenhengen mellom aktivitet og hensikt og har en evne til å analysere funksjoner og reflektere over dem, slik at læreren er i stand til å foreta hensiktsmessige overveielser på stedet", hevder Dale (Dale 1999:36).

Samtidig peker Dale på det han kaller et paradoks - at K1 preges av *umiddelbarhet og intuisjon*, spesielt dersom undervisningen også preges av kreativitet, noe som i liten grad gir rom for å "tenke i begreper". Den didaktiske rasjonaliteten på K1 ligger nær den intuitive rasjonaliteten. Imidlertid forutsetter den didaktiske rasjonaliteten også bruk av *didaktisk refleksjon* - evne til kritisk bedømmelse og argumentativ kommunikasjon om undervisningsprogram i henhold til læreplanverk og i samarbeid med kolleger - på metanivået K2, og det forutsetter evne til kritisk bedømmelse og argumentativ kommunikasjon knyttet til utvikling av *didaktisk teori* på metanivået K3. Gjennom didaktisk teoridannelse legitimeres praksis ved at man gir gyldige grunner. Med Dales uttrykk, "gjenfødes" den intuitive praksis som bevisst refleksjon; handlingene får et språk som gjør gyldig argumentativ kommunikasjon om handlingen mulig (Dale 1999: 34-62). Betingelsene om bevissthet og refleksjon skiller didaktisk rasjonalitet fra intuitiv rasjonalitet.

### 2.1.2. Lærerrasjonalitet

Lærerrasjonalitet vil kunne framtre i tre ulike former - *analytisk rasjonalitet*, *intuitiv rasjonalitet* og *didaktisk rasjonalitet*, men felles for de tre formene - og en grunnleggende forutsetning for lærerrasjonaliteten - er, som nevnt i innledningen, konsistens mellom *legitime* utdanningsmål - som fremmer elevers medvirkning og læring - og aktivitet. Dette studiet skal, ut fra Dreyfus-modellen, se intuitiv, deliberativ og didaktisk rasjonalitet som overordnet den analytiske. Habermas ser på samme måte den kommunikative rasjonaliteten som primær i forhold til formålsrasjonaliteten (Korsnes m.fl. (red.)1997:252).

Samtidig ligger det her et paradoks: Den analytiske rasjonaliteten er primær i læreplanverket, som et ytre mål og rettesnor. I praksis vil dette innebære at læreren må følge planverkets intensjoner så lenge dette er praktisk realiserbart i forhold til overordnet mål om å fremme elevers medvirkning og læring. På den annen side må læreren ha handlingsrom for selvstendige vurderinger ut fra praktisk erfaring, og læreren må kunne kritisere og endre planer der disse synes lite konsistente med overordnede mål om medvirkning og læring. Ideelt sett vil det være et dialektisk forhold mellom analytisk og intuitiv eller didaktisk rasjonalitet - og ideelt sett vil dette være forenet i den deliberative rasjonaliteten, med sine krav til dype, overveielser.

Lærerbeslutninger vil imidlertid neppe preges av fullstendig rasjonalitet. Organisasjonsteoretikeren Herbert Simon har sammenliknet beslutningsprosesser slik de presenteres i en typisk rasjonell modell for beslutningsprosesser, med den faktiske beslutningsatferd i en organisasjon, og funnet at beslutningstakerne hindres av en rekke forhold i å fatte rasjonelle beslutninger (Hatch 2001: 300-302). Forhold som begrenser bestrebelsene på å være rasjonell i organisasjoner er:

- Ufullstendig og utilstrekkelig informasjon
- Komplexiteten i problemene
- Menneskets evne til å bearbeide informasjon
- Den tiden som er tilgjengelig for beslutningsprosessene
- Beslutningstakernes motstridende preferanser når det gjelder organisasjonens mål - skaper flertydighet

Simon definerer rasjonalitet i organisasjoner som en variabel - ingen enkeltpersoner eller organisasjoner kan leve opp til kravene i den klassiske modernistisk rasjonelle modellen. Man kan i stedet tale om graden av rasjonalitet i bestemte situasjoner (Fivelsdal og Bakka 1998:182). Det blir vesentlig å velge tilfredsstillende alternativer til de beste beslutninger -

man må finne det alternativet som er "godt nok" - man må *satisfiere* (Fivelsdal og Bakka 1998:183). Lærerrasjonaliteten er en rasjonalitet som er satisfiert. *Lærerrasjonalitet* skal på dette grunnlaget forstås som:

Lærerpraksis som har som mål å fremme elevers medvirkning og læring, og som innebærer - bevisste eller ubevisste, intenderte eller ikke-intenderte - handlinger som er konsistente med dette målet i satisfiert grad. Både *analytisk rasjonalitet*, *intuitiv rasjonalitet* og *didaktisk rasjonalitet* kan inngå i lærerrasjonaliteten.

### 2.1.3. Lærerstrategier

Lærerrasjonaliteten manifesterer seg under lærerens praksis, som i dette studiet gjelder lærernes *målfortolkningsstrategier*, *situasjonstilpasningsstrategier* og *samtalestrategier*, slik disse er fortolket ut fra lærernes fortellinger. *Strategi* knyttes tradisjonelt til rasjonell og bevisst innsats for å styre organisasjonens virksomhet mot et definert mål, ifølge organisasjonsforskeren Mary Jo Hatch (Hatch 2001). Modernistiske oppfatninger ser strategiprosessen som rasjonell beslutningstaking - eller her: *analytisk rasjonell* beslutningstaking - kjennetegnet av selvbevissthet og intensjonalitet, der strategiutformingen bygger på analyse av eksterne og interne tilstander, og informasjonsstrømmen følger en lineær prosess fra toppen til bunnen av organisasjonen (Hatch 2001:126). Den autonome og rasjonelle læreren vil ut fra denne modellen kunne ha ensidig og bevisst intendert innflytelse over alle beslutninger som tas overfor elevene.

Organisasjonsteoretikeren Henry Mintzberg representerer en utvidelse av det modernistiske perspektivet. Mintzberg viser hvordan implementering i praksis viser seg å være ekstremt problematisk, og hvordan forhold som medvirkning og høy kompleksitet i oppgaveløsningen vil kunne innebære at prosessene ikke bare går ovenfra og ned, men nedenfra og opp, og slik at strategiene blir gradvis framvoksende, i tilsiktet eller ikke tilsiktet retning (Hatch 2001:130-139). Lærere vil kunne befinne seg i situasjoner der de opplever at de tilsiktede pedagogiske handlingene de legger opp til, kan perverteres av elevers medvirkning, slik at undervisningsopplegget risikerer å gå i utilsiktet, og kan hende en pedagogisk og faglig uforvarlig retning. En *lærerrasjonell* strategi vil i slike sammenhenger kunne innebære å vinne profesjonell kontroll over beslutningsprosessene slik at de aktuelle læringsmål fylles, og på den annen side å ivareta målet om elevenes medvirkning. Når elever har rett til å medvirke, men samtidig viser begrenset beslutningsrasjonalitet, eller av andre



grunner ikke bidrar til å fremme læreplanmål, blir det nødvendig å utvikle strategier som sikrer oppfyllelse av paradoksale mål.

Cohen, March & Olsens modell for beslutningsprosesser i organisasjoner - "garbage can"- modellen (Fivelsdal og Bakka 1998:185) viser hvordan lærerne kan oppfylle paradoksale mål på en rasjonell måte. Modellen er beslektet med Mintzbergs tøyelige rasjonelle strategiforståelse, men den er mer vidtgående. "Garbage - can" - modellen bygger på antakelsen om at organisasjoner preget av usikkerhet og kompleksitet, kan fungere rasjonelt på omgivelsenes krav, selv når mål /midler synes inkonsistente, uklare, tilfeldige. Man kvitter seg med "avfall" av problemer som oppstår underveis, gjennom ad hoc - pregede - kontekstavhengige - beslutninger. (Fivelsdal og Bakka 1998:186). Lærere som opererer under undervisningssituasjonens handlingstvang (Dale 1999), som også innebærer hensyn til elevmedvirkning, vil mer eller mindre permanent befinne seg i situasjoner preget av usikkerhet og komplekse, tildels paradoksale krav, der de må ta ad hoc - beslutninger. Tross uforutsigbarhet og tilsynelatende vilkårlighet i elevs medvirkning, vil altså lærerstrategiene, sett i lys av "garbage can- modellen" (Fivelsdal og Bakka 1998), kunne være rasjonelle. Rasjonaliteten vil imidlertid ikke alltid være gjenkjennbar som *analytisk* eller *didaktisk* rasjonalitet; den *intuitive* rasjonaliteten kan her være i arbeid.

#### **2.1.4. Irrasjonalitet i lærerpraksiser - ettergivenhet som undervisningsstrategi**

En form for irrasjonell lærerpraksis som knyttes nært til elevmedvirkning og har aktualitet i skoledebatten, er *ettergivenhet som undervisningsstrategi*. I sin evaluering av prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring 1999-2003* konkluderer Dale og Wærness med at det er en betydelig ettergivenhetskultur i videregående skole, som sannsynligvis rammer majoriteten av elevene (Dale og Wærness 2004:128-131). Dale og Wærness mener å finne en avstand mellom høy trivsel og lavt læringstrykk, og de antar at denne avstanden henger sammen med for lave forventninger til elevs læring - lærerne er ettergivende i forhold til læringskrav.

Ettergivenhet innebærer at lærere gir opp å undervise - i betydningen "å utføre *målrettet aktivitet* med differensierte læremål for elevene" (Dale og Wærness 2004: 64-70). Lærerne oppnår å øke den instrumentelle handlingsflyten i timen og samtidig skjerme seg mot nederlag, men resultatet blir svekket medvirkning og svekket læringseffekt for elever. Denne oppgaven skal skille mellom *instrumentell handlingsflyt*, knyttet til irrasjonell virksomhet/ettergivenhet og *pedagogisk handlingsflyt*, knyttet til rasjonelle elevmedvirkningsstrategier som fremmer elevs medvirkning og læring.

## 2. 2. Kontekster i lærerpraksiser

Rasjonaliteten i læreres elevmedvirkningspraksiser må vurderes i forhold til det strategiske handlingsrommet læreren har. Det strategiske handlingsrommet er innrammet av kontekster - eksterne og interne - som legger føringer på lærernes praksis, enten føringene skaper frihet eller begrensninger (Fivelsdal og Bakka 1998:233). Denne delen av oppgaven vil først vise Larry Cubans holistiske forståelse av lærerkontekster. Dernest vil teori knyttet til enkelte sentrale kontekster presenteres. Dette studiet klarer imidlertid ikke å fange alle kontekster som legger føringer på lærerpraksiser.

### 2.2.1. Situasjonsbestemt handlingsbegrensning - en holistisk kontekstforståelse

Den amerikanske implementeringsforskeren Larry Cuban har som hovedmål å forstå kompleksiteten i endringsprosesser i skolen (Cuban 1993). Cuban har studert reformanstrengelser for elevsentrert undervisning i USA gjennom 100 år og har funnet at lærerne fortsetter med lærersentrerte former, til tross for at skolemyndigheter gjennom flere tiår har satset betydelig på å påvirke lærere til å benytte elevsentrerte undervisningsformer. Av Cubans studier går det fram at en liten fraksjon av grunnskolelærere endrer praksis i retning av mer elevsentrert undervisning, mens ingen lærere i videregående skole har endret praksis (Cuban 1993: 202-204). De forhold han beskriver, synes i hovedtrekk å være relevante også for den norske skolen.

Cuban utfordrer en tendens man ser under reformer til å gi lærere individuell skyld for at endringer ikke lar seg gjennomføre, og viser i stedet til den potensielle innflytelsen situasjonelle kontekster kan ha. Cuban reiser her et spørsmål om hvorfor det er så vanskelig å endre lærerpraksiser i retning av mer elevsentrert undervisning. Han har funnet to overlappende hovedkontekster som har formet lærersentrert undervisning det siste hundreåret (Cuban 1993: 260) - *eksterne og interne kontekster*.

*De eksterne kontekstene* vedrører organisasjonens relasjon til omgivelsene (Fivelsdal og Bakka 1998: 233). Relevante eksterne kontekster for denne oppgaven er dominerende kulturelle oppfatninger om hva kunnskap, undervisning og læring skal innebære, slik dette synes å være nedfelt i læreplanverket. *De interne kontekstene* vedrører organisasjonen selv - forhold som ligger i organisasjonens historie eller kultur som skaper spesielle muligheter eller bindinger (Fivelsdal og Bakka 1998: 233). Interne kontekster kan også gjelde lokal organisering av rom, tid og oppgaver. Relevante interne kontekster for denne oppgaven er læreres verdier, normer og grunnantakelser, samt de ulike kontekster de selv refererer til når de forteller om sin praksis (tid, elevforutsetninger med mer).

"Like buckets put out in the rain, these explanations catch some truth", skriver Larry

Cuban om de ytre og indre kontekstene. Kontekstene er mange - det fører for langt å nevne alle. Tankeganger her er analytisk - han deler opp kontekstene og putte dem i "bøtter". De eksterne og interne kontekstene utgjør imidlertid en usynlig og omfattende vev av innflytelser på lærerne, hevder Cuban videre - de påvirker på en interaktiv måte som skaper *situasjonsbestemt handlingsbegrensning (situationally constrained choice)* (Cuban 1999:260). Begrepet *situasjonsbestemt handlingsbegrensning* er en syntese av kontekstforklaringer - de ulike kontekstene er samlet i et stort "kar" - kontekstforståelsen er her *holistisk*.

En forståelse av kontekster som holistiske og situasjonelle kan fange opp kompleksiteten i de pedagogiske beslutningsprosessene - en kompleksitet som øker når medvirkning inngår i beslutningsprosessene (Hatch 2001: 132). I den enkelte *situasjon* under gjennomføring av undervisningen (K1) inngår særegne faglige krav, pedagogiske rammer, de ressurser som står til rådighet, dynamikken i samspillet i hver enkelt gruppe - i det hele tatt alle de avveininger læreren må foreta under ett i beslutningsprosessen. Cubans begrep ligger nær Dales begrep *undervisningens handlingstvang* (se s.16). Begge peker på kontekster som determinerende for lærerens praksis, men Cubans begrep synes å ha mindre grad av determinisme og peker på situasjonsavhengighet i praksisene. Cubans begrep skal derfor anvendes videre i denne oppgaven.

Både nytilsatte og erfarne lærere sluses lett inn i ritualer som praksislogikken tvinger gjennom som essensielt, for å overleve i klasserommet, hevder Cuban. Med andre ord finner han en relativt sterk grad av determinisme i kontekstene. Samtidig mener han å ha funnet bevis for at lærernes trossystemer er den konteksten som har sterkest potensiale for endring i retning av elevstyrt undervisning. Dette er bakgrunnen for at lærernes verdier, normer og grunnantakelser gis en teoretisk ramme og empirisk analyse i dette studiet.

### **2.2.2. Lærernes verdier, normer og grunnleggende antakelser som kontekster**

Evalueringsforskeren Peter Dahler-Larsen hevder at *den symbolske dimensjonen i menneskelivet* - våre forestillinger, normer, verdier, vaner, identiteter, myter, ritualer - motiverer og påvirker handlinger i en organisasjon, i en grad som kan redusere mål fra å være kjernebegreper til residualbegreper. Det kan med andre ord ligge en sterk påvirkningskraft i de symbolske representasjonene. Samtidig kan denne påvirkningskraften være vanskelig å kontrollere. Det er et sentralt trekk ved menneskets symbolske og kulturelle konstruksjoner at en del av den kulturelle viten forblir taus, ubevisst og implisitt også for kulturens egne medlemmer, hevder han. Kulturen er ikke nødvendigvis etterprøvbart eller begrunnet rasjonelt

eller funksjonelt, men den blir tatt for gitt, ikke minst når den er implisitt, uuttalt (Dahler - Larsen 2001:19-22).

Lærernes verdier, normer og grunnleggende antakelser kan ses som del av de symbolske og kulturelle konstruksjoner, som gjerne "forblir taus, ubevisst og implisitt viten, også for kulturens egne medlemmer. Det blir nødvendig å forsøke å kartlegge hvilke verdier, normer og grunnantakelser som kan motivere og påvirke lærerne i undersøkelsen i deres elevmedvirkningsarbeid.

Et viktig verktøy for å strukturere tankegangen her, er sosialpsykologen Edgar Scheins modell for organisasjonskultur (Hatch 2001). Schein deler kulturen i tre nivåer: På overflaten finner vi *artefakter*, som i tillegg til fysiske og atferdsmessige manifestasjoner, innebærer verbale manifestasjoner. De artefakter denne oppgaven fokuserer på, er lærernes verbale framstillinger av sitt virke gjennom intervjuene. Under artefaktene ligger *verdier* og *normer*. Verdiene definerer hva medlemmene av en organisasjon er opptatt av, og danner basis for moralvurderinger. De er ikke alltid fullt bevisste, men som oftest er de lett gjenkjennelige og ofte forbundet med sterke følelser. *Normene* er nært knyttet til verdier, gjennom at de definerer hvordan man skal styre sin atferd i forhold til de gjeldende verdier. *Overbevisninger* og *grunnleggende antakelser* ligger på det dypeste nivået i modellen. Disse tas for gitt, og de er som regel usynlige. De fremstilles gjerne som "sannheter" innen kulturen og er som regel ikke gjenstand for diskusjon. Samtidig virker de inn på hva medlemmene av en kultur oppfatter, og hvordan de tenker og føler, og de fører til bestemte oppfatninger om hva som er vesentlig på sentrale områder innen organisasjonslivet (Hatch 2001:238-241).

Schein's modell gjelder kulturen i en organisasjon. Denne analysen gjelder individnivået i en organisasjon og kan derfor ikke si noe generelt om lærerkultur, verken på den enkelte skole, eller i videre sammenheng i skolen som institusjon. Likevel kan de verdier, normer og grunnantakelser den enkelte lærer uttrykker, i seg selv by på meningsfull opplysning. Ikke minst vil det kunne være interessant dersom det er mulig å se noen mønstre i læreruttalelsene. Disse kan peke i retning av at det blant lærere kan finnes bestemte verdier, normer, grunnantakelser som relativt ofte forekommer, og som i vesentlig grad kan se ut som de styrer læreres handlingsvalg.

### **2.2.3. Lov- og læreplanverket som kontekster**

Lov- og læreplanverk kan forstås som mål, slik den innledende delen av oppgaven fokuserer på. Planverket kan også forstås som ekstern kontekst, i den grad fokus gjelder evne til å legge føringer på praksis i skolen - evne til å forme det strategiske handlingsrommet

lærerne har.<sup>6</sup> Denne delen av oppgaven søker å forklare nærmere hva elevmedvirkning kan innebære etter forskrift til opplæringsloven § 4-11. En forklaring blir også gitt på hva som kan ligge i de paradoksale begrepene *reell* og *lærerstyrt elevmedvirkning*, ut fra en konstruktivistisk og kontekstuell læreplanforståelse. Paradokset synes å forutsette en utvidet forståelse av elevmedvirkning og lærerautoritet, om man skal kunne kalle det rasjonelt. Læreres målforståelse skal dessuten gis en teoretisk ramme her.

### 2.2.3.1. Kvalitetssikring av elevmedvirkning gjennom evaluering

I lov- og læreplanverk er det ikke definert nærmere hvordan og i hvilken grad elever skal medvirke. Læringslaben<sup>7</sup> har imidlertid utarbeidet et elektronisk verktøy, *Elevundersøkelsen*, som har definert kvalitetskriterier for elevmedvirkning på basis av forskrift til opplæringsloven § 4-11. Elevundersøkelsen foregår i regi av Udanningsdirektoratet i tråd med forskrift til opplæringsloven § 2-3 *Nasjonale undersøkingar om læringsmiljøet for elevane*: "Skoleeigaren skal sørge for at nasjonale undersøkingar om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomførte og fulgte opp lokalt." Fra høsten 2004 ble undersøkelsen obligatorisk for alle grunnkurselever<sup>8</sup> i videregående skole. Elevundersøkelsen 2003-2004, som dette studiet henter tall fra (se vedlegg 3), var således ikke obligatorisk, men 50471 elever deltok fra videregående skole (Helland og Ness 2005), inkludert elever ved skolene som er med i denne oppgaven.

Elevinspektørene evaluerer praksis i skolene med grunnlag i forskrift til opplæringsloven § 4-11, og evalueringskriteriene er formulert som spørsmål til elevene:

- Kjenner du målene i de forskjellige fagene?
- Har du fått opplæring i hvordan du kan påvirke/medvirke i arbeid med fagene?
- Bruker du skriftlige planer i det faglige arbeidet?
- Er det mulig for deg å være med på å lage arbeidsplaner i fagene?
- Er det mulig for deg å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?

---

<sup>6</sup> Den empiriske analysen inneholder en dypere analyse av de føringene læreplanverket legger på læreres elevmedvirkningspraksiser.

<sup>7</sup> Læringslaben kaller seg et uavhengig forskningsmiljø som tar oppdragsforskning for fylker og kommuner over hele landet. Tallene fra *Elevundersøkelsen* 2003-2004, som ligger til grunn i denne undersøkelsen, er analysert av Læringslaben og MMI ([www.laringslaben.no](http://www.laringslaben.no)). Læringslaben har vinteren 06/ -07 fått kritikk for manglende vitenskapelighet i sine analyser av blant annet professor Svein Sjøberg (Utdanning 21/2006: ). Dette studiet peker på begrensninger knyttet til bruk av kvantitative metoder generelt, uansett vitenskapelig holdbarhet av disse. En mer utførlig analyse av holdbarheten i Elevundersøkelsen og Læringslabens metode gis derfor ikke plass her.

<sup>8</sup> Grunnkurs heter videregående kurs 1 (VG1) fra høsten 2006.

- Er det mulig for deg å være med og velge arbeidsmåter i fagene?
- Er det mulig for deg å være med på å vurdere ditt eget arbeid?

Kriteriene innebærer at elever skal ha innflytelse på skolens kjerneprosesser, og det er verdt å merke seg kriteriene, ettersom Elevundersøkelsens mandat gjelder både intern vurdering av den enkelte skoles arbeid, som ledd den enkelte i skoles kvalitetsutviklingsarbeid - og ekstern vurdering, som del av et nasjonalt system for kvalitetsutvikling ([www.laringslaben.no](http://www.laringslaben.no)). Elevundersøkelsen er således et sentralt målstyringsverktøy og undersøkelsen må på dette grunnlaget tillegges autoritet. Elevundersøkelsens kvalitetskriterier vil danne utgangspunkt for drøfting av rasjonalitet i lærernes elevmedvirkningspraksiser i den empiriske analysen.

### 2.2.3.2. *Reell medvirkning - en læreplanteoretisk forståelse*

Den paradoksale erkjennelsen om *reell* og *lærerstyrt* elevmedvirkning er nå lagt som føringer i *Kunnskapsløftet* (St.meld. nr.30 2003-2004: 55), og gjelder altså ikke som formelle føringer i Reform-94, som er ramme for denne oppgaven. Forskernes påpekning kan likevel gjenspeile lærerdilemmaer som kan ligge nedfelt som *praktisk erfaring* i skoleverket høsten 2004. Disse erfaringene kan legge uformelle, diffuse føringer på lærerne i denne undersøkelsen, og skal derfor vies noe plass her.

Er det mulig å definere hva *reell* medvirkning innebærer når føringene i læreplanverket er diffuse, flertydige eller paradoksale? En rekke sentrale læreplanteoretikere (Goodlad 1986, Tyler 1986, Scwab 1986) viser hvordan det er avstand mellom *den formelle* læreplan, *den oppfattede læreplan* og *den iverksatte* læreplan (Goodlad 1986: 10). De påpeker hvordan lærerpraksiser ikke skjer ut fra deduksjon av teorier i læreplanverket, men ut fra overveielser om hva som praktisk kan gjøres. Joseph J. Scwab hevder læreplaner må fortolkes lokalt av læreren i den enkelte, aktuelle undervisningssituasjon:

Curriculum is what is successfully conveyed to differing degrees to different students, by committed teachers using appropriate materials and actions, of legitimated bodies of knowledge, skill, taste, and propensity to act and react, which are chosen for instruction after serious reflection and communal decision by representatives of those involved in the teaching of a special group of students. Who will differ from time to time and place to place. (Scwab, J.P. i Brantzæg Gudem (red.)1986: 202)

Imidlertid er det en forutsetning for legitimitet at fortolkningen skjer gjennom grundig refleksjon, og at denne refleksive fortolkningsprosessen skjer gjennom kollegasamarbeid (jfr. Dales K2 og K3), ifølge Scwab.

Det ligger i Scwabs læreplanbegrep et konstruktivistisk syn på undervisning, som varierende i tid og rom, lokalt og situasjonelt tilpasset. En konstruktivistisk læreplanforståelse gjør innholdet i begrepet *reell elevmedvirkning* situasjonsbestemt, avhengig av en rekke varierende kontekster - som elevkompetanse, gruppesammensetning, lærerkompetanse, fagets egenart, tid, materielle ressurser.

Fortsatt ligger det likevel ingen sentrale føringer på hvordan og i hvilken grad elever skal medvirke for at medvirkningen skal kunne kalles *reell* - noe som vil kunne skape betydelige variasjoner i lokale og situasjonelle praksiser. Mens Elevundersøkelsen synes å forutsette full medvirkningsgrad - at alle elever i alle situasjoner medvirker, synes det, ut fra Scwabs læreplansyn, å være rom for situasjonstilpasning på grunnlag av profesjonelt skjønn. De diffuse føringene vil kunne gjøre lærerpraksiser mangfoldige og uoversiktlige, og det vil kunne være vanskelig å identifisere rasjonalitetsformene i praksisene. Hensiktsmessigheten i situasjonstilpasningen synes å måtte utgjøre grunnlaget for vurderinger av hva som er reell medvirkning og/eller rasjonell lærerpraksis. Rasjonaliteten i praksisene i dette studiet blir vurdert ut fra *situasjonsbestemt hensiktsmessighet*.

#### 2.2.3.3. *Reell medvirkning og lærerstyring - en utvidet forståelse av elevmedvirkning*

Er det mulig for læreren å styre, samtidig som elever har reell medvirkning? Erling Lars Dale tar opp forholdet mellom asymmetrisk kompetanse og autoritet (Dale 1999: 95). Det ligger i lærer- elevrollen en anerkjennelse av at fag- og metodekompetansen er asymmetrisk. Anerkjennelsen av asymmetrien forutsetter at læreren reflekterer over og er bevisst hva gyldig kunnskap er (Dale 1999:38), og den forutsetter at eleven *forstår* lærerens budskap. Dale viser her til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer som innfører begrepet "autoritet" som betingelse for å forstå. Man gir den annen part autoritet ved å gjøre seg påvirkelig av den annens budskap. For at elever skal kunne lære, må de anerkjenne lærerens autoritet, men dette kan bare skje når de oppfatter seg som knyttet til det budskapet som kommer fram i undervisningen; når de *forstår* dette. "Men det sanne, riktige og adekvate skal ikke autoriseres", påpeker Dale, "for da blir undervisningens formål, utvidelsen av elevens rasjonalitet, tilsidesatt." Her viser Dale til Richard S. Peters' syn på lærerautoritet som *foreløpig autoritet*. I undervisningen ligger en *handlingstvang* som tilsier at eleven som en generell regel ikke har tid og anledning til å gjennomgå alle resonnementene og undersøke alt som blir lagt til grunn i kunnskapsformidlingen, ettersom tiden ikke er uendelig. Lærerautoriteten blir dermed stedfortredende, basert på tillit og en underforstått gyldighet. Legitimiteten er avhengig av at eleven i første omgang anerkjenner det som sies og gjøres, og dernest at eleven gis muligheter til å utvide sin egen rasjonalitet gjennom forsknings- og

fremstillingsprosesser, der eleven lærer å begrunne og korrigere utsagn, meninger, påstander, hevder Dale (Dale 1999: 96).

Ifølge denne tankegangen ligger det altså ingen automatikk i at læreren har en gyldig kompetanse som overgår elevens. Lærerens autoritet blir legitim bare så lenge eleven anerkjenner den og har tillit til den, og så lenge elever har en mulighet for å utvide egen rasjonalitet, det vil si utvide sitt kunnskaps- og erkjennelsesgrunnlag, slik at de får økt kontroll over sin egen læringssituasjon.

Denne tankegangen åpner for et utvidet syn på elevmedvirkning: Medvirkningen trenger paradoksalt nok ikke framstå utad som medvirkning, men som lærerstyring. Medvirkningen trenger ikke å framtre gjennom formelle, nedskrevne planer, den trenger heller ikke framtre eksplisitt, i verbale muntlige uttrykksformer, der lærer og elever "forhandler" om styringsrett, ettersom den kan ligge underforstått i samspillet mellom lærer og elever, som regel på et prerefleksivt, intuitivt plan, som *symbolsk medvirkning*. Dette studiet skal skille mellom disse medvirkningsformene:

- *Direkte medvirkning* : Elevene deltar i de enkelte beslutningssituasjonene gjennom skoleåret i hver periode gjennom samarbeid om formelle nedskrevne planer, eller gjennom muntlige forhandlinger. De vil ha en mulighet for å få gjennomslag for sine forslag i den aktuelle beslutningssituasjonen.
- *Indirekte medvirkning*: Elever deltar ikke i den enkelte beslutningssituasjonen, men de kan komme med innspill, for eksempel i begynnelsen av skoleåret. Det blir så lærerens oppgave å koordinere innspillene og distribuere dem utover skoleåret, samt å vurdere hvorvidt innspillene passer inn i undervisningsopplegget. Elevers forslag får dermed ikke betydning for den enkeltes øyeblikkssituasjon, men det får konsekvenser for elevene som *gruppe*, ved neste korsvei, slik tilfellet ofte er ved mer formelle demokratiske beslutninger.
- *Symbolsk medvirkning* : Eleven aksepterer - eksplisitt eller implisitt, bevisst eller ubevisst- læreren som *foreløpig autoritet*. Eleven erkjenner, bevisst eller ubevisst, at han eller hun har *begrenset beslutningsrasjonalitet* (Hatch 2001:300-302), og ønsker å unngå uheldige konsekvenser av egen medvirkning i beslutningene. I den målstyrte skolen blir den symbolske medvirkningen lett ikke-eksisterende og vil kunne anses som ugyldig i skolefeltet. I lærerens praksis vil dette derimot kunne oppleves reelt og gyldig.



- *Skinmedvirkning* - i den grad elever ikke aksepterer læreren som foreløpig autoritet, blir lærerens styring illegitim, og medvirkningen kan betegnes som *skinmedvirkning*.

Anerkjenner man *symbolsk* medvirkning som *reell* medvirkning, vil det kunne ligge en rasjonalitet i at læreren styrer, samtidig som elever har en form for reell medvirkning. Eleven vil gjennom deltakelse i undervisningen gradvis utvikle en kompetanse som på sikt øker elevens mulighet for direkte og indirekte medvirkning - i mange tilfeller vil dette manifestere seg først etter at undervisningen er avsluttet. Læreren kan alternativt løse dilemmaet med begrenset beslutningsrasjonalitet hos elever ved å praktisere en lav grad av medvirkning - elever kan medvirke på begrensede områder, og i begrenset omfang. Men så lenge det ikke finnes klare grenser for medvirkningsgrad - så lenge alle elever i prinsippet skal kunne medvirke på alle områder og i alle situasjoner - vil læreren kunne oppleve forventningspress om å utvide medvirkningsgraden. Man vil da vanskelig kunne unngå situasjoner der elever framstår med mangelfull beslutningskompetanse, eller der andre kontekster begrenser handlingsrommet, slik at læreren må "skjære gjennom" og ta styringen - hvilket vil kunne fanges opp i brukerundersøkelser som irrasjonell /illegitim elevmedvirkningspraksis.

#### **2.2.4. Lærernes målforståelse - samarbeid, individualisme eller individualitet?**

Komplekse, diffuse og paradoksale mål kan lett skape målkonflikter. Høy diffusitet og kompleksitet kan gjøre innsyn og kontroll vanskelig (Christensen 1991), slik at lærerne får et betydelig handlingsrom, med individuelle og kan hende vilkårlige lærerpraksiser som konsekvens. Kollegasamarbeid antas å øke lærerens bevissthet omkring dilemmaer og å redusere vilkårlighet i læreres målforståelse. Sentrale pedagoger ser kollegasamarbeid om målfortolkninger som vesentlig forutsetning for lærerprofesjonalitet (Dale 1999, Scwab 1986). Samtidig viser evalueringsforskning etter Reform 94 at den dominerende lærerkulturen ved de undersøkte skolene ser med skepsis på økt samarbeid med både kolleger og elever, spesielt når arbeidet formaliseres gjennom bunden tid og krav til skriftlig dokumentasjon. Lærere begrunner skepsisen med tidspress og faglige krav. Elever mangler dessuten interesse for nærmere samarbeid (Monsen 1999:88.)

*Lærerindividualisme* er et begrep innen pedagogisk forskning - et negativt stempel som lett settes på lærerholdninger og lærepraksiser når lærere viser manglende endringsvilje, eller generelt svak vilje til utstrakt og styrt samarbeid. Hargreaves finner grunnlag for refortolkning og omforming av begrepet, som gjør at det framstår som mindre negativt enn

det annen forskning framstiller (Hargreaves 1996:172). Individualisme dreier seg ikke om ett fenomen, men om et komplekst sosialt og kulturelt fenomen med mange betydninger, ikke bare negative, hevder han. Lærerindividualismen kan være *tvungen*- skolens strukturer hindrer samarbeid, individualismen kan være *strategisk* - komplekse beslutninger innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensning (Cuban 1993) krever konsentrert individuell lærerinnsats, og individualismen kan være *selvvalgt* - en utbredt *omsorgsetikk* og et *psykisk utbytte* av samvær med elever, gjør at læreren lett får et eierskap til sin undervisning, slik at tett samarbeid kan synes overflødig. Hargreaves skiller også mellom *individualisme* og *individualitet*, der individualitet i positiv forstand knyttes til evne til å gjøre selvstendige vurderinger, og kan kjennetegne den modne, kreative, dyktige læreren (Hargreaves 1996:183).

Individuell målfortolkning blant lærere kan dermed være både positivt og negativt i forhold til hovedmålet: Å fremme elevers medvirkning og læring. Lærerindividualisme kan synes å stå i direkte motsats til elevmedvirkning. Holder en imidlertid dette sammen med synet på læreren som foreløpig autoritet, og anerkjenner man symbolsk elevmedvirkning som reell medvirkning, kan lærerindividualisme eller lærerindividualitet i målfortolkningen være en rasjonell strategi som kan fremme elevers medvirkning og læring.

#### **2.2.5. Lærer- elev -relasjonen: Rituell samhandling - pedagogisk rituell kommunikasjon eller rituelle språkspill?**

Punkt 2.2.5. og 2.2.6. skal gi en teoretisk ramme for å vurdere rasjonaliteten i lærernes samtalestrategier overfor elevene. Det framgår av L-93 at *refleksjon, kritikk* og *dialog* skal inngå i kommunikasjonen mellom lærer og elever (L93:7). Det synes her som elever anses å være likeverdige premissleverandører og meningsskapende subjekter i kommunikasjonssituasjonen - et konstruktivistisk perspektiv på meningsgdannelse, der forståelse, mening, kunnskap forutsetter *kommunikativ rasjonalitet* eller didaktisk rasjonalitet (Dale 1999) - gjensidighet og aktiv deltakelse for alle parter i kommunikasjonsprosessen. Sett i sammenheng med Dales påpekning av lærer- elev- relasjonen som asymmetrisk, der læreren er foreløpig autoritet, synes det imidlertid her å ligge et paradoks, ettersom reell dialog forutsetter en viss symmetri i forholdet mellom partene. Her ligger dilemmaer som kan gi rom for ulike samtalepraksiser, både i retning av reell dialog /medvirkning og skinmedvirkning for elevene.

Filosofen Jon Hellesnes skiller mellom *samvær som teknikk*, preget av instrumentell mål- middel- rasjonalitet, og på den annen side *samvær som praksis*, der dialog er sentralt middel og målet er å fremme elevers dannelse (Hellesnes 1992:90). Post.doc. Trond Solhaug

anvender Hellesnes' tankegang på elevmedvirkning og viser hvordan rituelle samtaleteknikker kan bli en form for *rituelle språkspill*, der samtalen mellom lærer og elev er tappet for sin opprinnelige hensikt. Samtaleteknikker brukes mer eller mindre bevisst for å avlede elevene, og de får en form for skinnmedvirkning (Solhaug 2005:11). Denne oppgaven vil skille mellom *rituelle språkspill*, egnet til å skape instrumentell flyt i undervisningen, men uten hensyn til elevers medvirkning og læring - og *pedagogisk rituell kommunikasjon*, som kan innebære handlingsflyt og dialog, men også lærerstyring, der elever aktivt anerkjenner læreren som foreløpig autoritet, og der elevers medvirkning og læring fremmes.

### **2.2.6. Lærer - elev- relasjonen i lys av Goffmans teori om sosial samhandling**

Erving Goffmans teori om sosiale samhandlingssituasjoner i hverdagslivet tilbyr et perspektiv som kan forklare nærmere hva slags dynamikk som kan ligge i rituelle samhandlingssituasjoner mellom lærer og elever. Goffman er inspirert av Durkheim når han viser til ritualenes samfunnsmessige betydning og funksjon i samhandlingssituasjonene, men der Durkheim fokuserer på ritualer ved fest og høytid og disse hellige ritualenes betydning for en stabil moralsk samfunnsorden, fokuserer Goffman på ritualenes betydning under hverdagslivets ofte mer flyktige møter (Jacobsen og Kristiansen 2002:14). Goffman ser det hellige i det moderne samfunn forskjøvet til hverdagslivet, der det har oppstått et skille mellom det hellige, i betydningen det som respekterer og vedlikeholder den sosiale orden, og det profane, i betydningen det som bryter denne orden (Jacobsen og Kristiansen 2002:78). Tom Burns peker på dette som en avgjørende forskjell mellom Durkheim og Goffman. Det moderne samfunnets moralske orden er ikke en stabil og gjennomgripende samfunnsorden, som hos Durkheim, men den er en skrøpelig orden, installert i menneskenes bevissthet og dermed i selvet, og den har et konstant behov for utbedring, ifølge Burns. Det blir dermed viktig å beskytte selvet mot krenkelse og sammenbrudd, ettersom opprettholdelse av selvets hellighet, i neste omgang vil innebære opprettholdelse av samfunnets moralske orden. Ved å vise hverandre respekt og verdighet gjennom å følge de mange tilsynelatende ubetydelige samhandlingsritualene i hverdagslivet, kan vi oppnå dette (Jacobsen og Kristiansen 2002: 36-37).

Dag Album anvender Goffmans teori i en analyse av pasientkulturen i norske sykehus og viser hvordan sykehuspasienter bruker samhandlingsritualer for å takle pasienthverdagen. Her framheves ritualenes funksjon som symbolsk bearbeiding av situasjoner preget av sterk usikkerhet, ettersom ritualenes stiliserte og taktfulle former skaper en fasthet som kan bidra til å opprettholde den ontologiske sikkerheten i de potensielt truende situasjonene pasienter møter (Album 1996:130). Skolen inneholder mange hverdagssituasjoner som kan innebære

usikkerhet for både elever og lærere. Det kan ligge et spenningsforhold mellom ideell og reell kommunikasjon og medvirkning som skaper trusler om sammenbrudd, slik at handlingsflyt og læringstrykk ikke kan opprettholdes.

I slike sammenhenger kan den rituelle kommunikasjonen mellom lærer og elever fungere *pedagogisk*, som *buffer* mot det som i den enkelte situasjonen kan oppleves som urimelige krav om elevmedvirkning fra omgivelsene. Man vil kunne dempe ubehag knyttet til opplevelsen av manglende konsistens mellom ideal og praksis. Slik kan lærer og elever sammen verne om og skape flyt og læringstrykk i skolens kjerneaktivitet - undervisningen og elevenes læring. Men de rituelle samtaleteknikkene kan også fungere instrumentelt, som *rituelle språkspill* - de henter ikke ut det potensialet for å fremme elevenes medvirkning og læring som kan ligge i undervisningssituasjonen, og ritualene kan fungere som del av en ettergivenessstrategi. Lærer og elever kan altså av ulike grunner være motiverte for å bruke ritualer som vern mot usikkerhet og ubehag i en situasjon som truer med å bryte sammen.

#### 2.2.6.1. Rammebegrepet - aktive deltakere

Elevmedvirkning forutsetter at elever er aktive i samspill med læreren. Hvordan kan man bruke Goffman til å vise at det kan foregå aktiv samhandling mellom lærer og elever? Helt grunnleggende i enhver hverdagslig samhandlingssituasjon, hevder Goffman, er deltakernes forsøk på og evne til å definere den sosiale situasjonen de til enhver befinner seg i, ved å gjøre seg opp en forestilling om hva som foregår. Deltakerne vil så systematisk anvende sine sosiale erfaringer, og med Dag Østerbergs uttrykk, tolke både *handlingsindividuelle* og *overindividuelle* motiver og hensikter (Jacobsen og Kristiansen 2002: 221), som kan ligge i den sosiale situasjonen, slik at de kan handle adekvat mot andre og slik at situasjonen ikke bryter sammen. Rent intuitivt vil man tolke de signaler som strømmer mellom mennesker i sosiale situasjoner i meningsfulle helheter eller *rammer*. En ramme blir, slik Goffman anvender begrepet, et normativt redskap, en sosial bakgrunnsforståelse, som angir hvordan vi bør oppføre oss i den sosiale situasjonen (Jacobsen og Kristiansen 2002:150).

I en undervisningssituasjon truet av sammenbrudd vil både lærer og elever intuitivt kunne fornemme denne trusselen. I den grad deltakerne ønsker å unngå sammenbrudd i situasjonen og har et ønske om å skape flyt i undervisningen, og i den grad de samarbeider om å opprettholde en felles definisjon av de mål og de motiver som ligger i situasjonen i den hensikt å verne den mot sammenbrudd, vil de ha en felles rammeforståelse, og både lærer og elever vil kunne være *aktive* deltakere, ettersom de meningsfulle helheter i rammebegrepet ikke kan oppleves uten aktiv meningsfortolkning. Goffman sier det slik: Ethvert medlem av et

*lag* (se punkt 2.2.6.3. )må yte sitt dramatiske bidrag for at det skal oppstå en bestemt definisjon av situasjonen og for å få være medlem av laget (Goffman 1992:74).

### 2.2.6.2. *Rammebegrepet - handlingsindividuelle og overindividuelle motiver i samhandlingen*

De sosiale rammeverk i en spesifikk sosial gruppe konstituerer et sentralt element av den kulturen det er del av, hevder Goffman (Goffman 1986: 27), og understreker her det overindividuelle strukturerende aspektet ved de sosiale rammene, samtidig som han framhever at rammer ikke viser til strukturen i det sosiale liv, men strukturen i erfaringen individer har i enhver øyeblikkssituasjon i sine sosiale liv. Her peker Goffman på skrøpeligheten i disse strukturene - eller fleksibiliteten i dem: Rammene er ikke determinerende, men gjenstand for transformasjoner eller meningsfortolkninger av aktive og kreative aktører, som hele tiden kan skifte rammer og som kan befinne seg innen flere rammer samtidig. Med sitt rammebegrep vil Goffman forene aktør- struktur- perspektivet; han representerer en mellomvei mellom konstruktivisme og strukturalisme, hevder goffmantolkeren Randall Collins (Jacobsen og Kristiansen 2002: 148-149).

Lærere - og elever - kan ut fra denne tankegangen sies å ha et individuelt handlingsrom. Samtidig vil handlingsrommet kunne være begrenset av trykket i de kulturelle forventningene og normene som ligger i den enkelte situasjon. De verdier og normer som ligger i skolekulturen og i skolens omgivelser vil kunne ligge til grunn i de fortolkningskjemaene lærere og elever bruker, slik at handlingene vil være tilbøyelige til å følge kulturelt kjente mønstre. "Lærerindividualismen" vil i så fall kunne være underlagt de samme kulturelle føringene.

### 2.2.6.3. *Lagarbeid - symmetri eller asymmetri?*

Når deltakere står i et nært samarbeid for å opprettholde en felles definisjon av situasjonen, betegner Goffman dette som et *lag* (Goffman 1992: 90). Lærer og elever kan altså i denne sammenheng ses som et *lag*. Det ligger imidlertid her en fare for å romantisere forholdet mellom lærer og elever. Lærer og elever er neppe i et symmetrisk forhold innen et lag. Et lag vil ofte ha en lagleder, hevder Goffman. En lagleder har blant annet som funksjon å gi korrekser til medlemmer med upassende atferd, sørge for engasjement, dempe uro mm. Læreren vil i kraft av sin formelle stilling og sine ressurser i form av kulturell kapital være *lagleder* i et goffmansk lag (Goffman 1992: 86-87). Et asymmetrisk samarbeid mellom lærer og elever, der elever anerkjenner læreren som foreløpig autoritet, vil kunne utgjøre et

goffmansk lag, dersom deltakerne samarbeider om å opprettholde en felles definisjon av situasjonen.

Goffman hevder det kan være flere rammer i virksomhet på samme tid, eller deltakerne kan ha ulik rammeforståelse (Goffman 1986: 26). I den grad grupperinger samarbeider om å opprettholde en alternativ definisjon av situasjonen, kan det være ulike lag i virksomhet i en klasse/gruppe. Terje Ogden hevder det gis en rekke eksempler i den pedagogiske forskningen på elever som utvikler motkulturer, med egne verdisymboler, kommunikasjonsformer og samhandlingsstrategier (Ogden 2004: 173). Ogden skiller mellom *ytrestyrte* og *indrestyrte* elever. De *ytrestyrte* elevene vil være lite skolemotiverte, de stiller svakt når det gjelder skolefaglig og sosial kompetanse, gir lett opp i motgang og de er lite selvdrevne i undervisningen. Monsen peker på en mellomkategori elever her - han hevder det er utbredt i skolen at elever inntar et *behagelighetssynspunkt*, ved å trekke seg tilbake og nøye seg med å lytte til læreren (Monsen 1997: 55-57). De *indrestyrte* elevene er på den annen side selvstendige, ansvarlige, langt på vei selvregulerte og de stimuleres av mestringsopplevelse - de har i større grad internalisert skolens verdier og normer. Disse vil være mer tilbøyelige til å spille på lag med læreren (Ogden 2004:106).

Deltakerne på et lag vil kunne kommunisere om hvilken ramme som skal gjelde, men det kreves gjerne styrke å foreslå rammeskifter. Læreren vil gjennom sin kulturelle kapital og formelle stilling lett kunne styre utfallet av en slik metakommunikasjon om rammer (Jacobsen og Kristiansen 2002:150). Når samhandlingen mellom lærer og elever her videre drøftes, er det med forbehold om at enkeltelever og elevgrupper kan befinne seg utenfor den felles rammeforståelsen som beskrives.

#### 2.2.6.4. *Situasjonens unio mystico - forledende eller opplysende?*

De elever som aktivt samtykker i at læreren er best til å styre, vil samtidig gi avkall på en formell rettighet de har til å medvirke, og man kan stille spørsmål om den grad av bevissthet som da ligger i kommunikasjonssituasjonen. Elever kan ha bevisste intensjoner om å overlate styring til læreren, og læreren kan ha bevisste intensjoner om å hindre elevs medvirkning. Rammeforståelsen hos Goffman er imidlertid som regel *intuitiv*, selv om deltakerne kan kommunisere om rammer på metanivå. Det kan i sosiale møter lett oppstå en synergieffekt, hevder Goffman, en form for sosial trance, en *unio mystico*, der deltakerne impulsivt blir revet med og lar seg lede av situasjonen i en form for sosial selvforglemmelse. I slike situasjoner er grensen mellom partenes motiver og hensikter utvisket; motivene eksisterer i luften mellom dem og samhandlingen foregår på et prerefleksivt plan. Det synes som Goffman ser denne spontaniteten og selvforglemmelsen som en forutsetning for

integrasjon i den sosiale situasjonen. Dette perspektivet gjør det mulig å tenke at både lærer og elever kan la seg lede av den sosiale dynamikken i situasjonen og at både lærer og elever gjennom felles spontan involvering danner et situasjonsfellesskap - eller "konstituerer situasjonens integrasjon", for å sitere Goffman (Jacobsen og Kristensen 2002: 222).

Det ligger et potensiale for elevers medvirkning i denne tankegangen. I prinsippet kan alle deltakere, gjennom spontan involvering, kunne påvirke en eventuell beslutning som fattes i situasjonen. På den annen side ligger det her også en mulighet til å la seg forlede - for eksempel vil elever kunne forledes til å akseptere en beslutning som er fattet og begrunnet av læreren, en aksept elevene ikke ville gitt utenfor den sosiale øyeblikkssituasjonen. Lærerens kompetanse og profesjonalitet vil kunne innebære at læreren er mindre påvirkelig av situasjonsdynamikken enn elever, slik at fellesskapet blir asymmetrisk, og læreren vil kunne bruke den påvirkelighet situasjonens *unio mystico* skaper, til å kontrollere beslutninger. Den prerefleksive, intuitive samhandlingen som kan foregå under situasjonens *unio mystico*, kan øke lærerens handlingsrom, ettersom samhandlingssituasjonen kjennetegnes av en kompleksitet og uforutsigbarhet som skaper uoversiktlig og gjør lærerens praksis lite etterprøvbart. Prinsipielt kan dette da skje på bekostning av elevens medvirkning, når lærerens motiver er egennyttige. Den profesjonelle lærer vil på den annen side kunne utnytte situasjonsdynamikken som pedagogisk middel til å fremme elevenes medvirkning og læring.





## 3. METODE

### 3.1. Valg av metode - og metodologi

Vurdering av rasjonalitet i lærernes elevmedvirkningspraksiser forutsetter dyp forståelse av kompleksiteten i de beslutningene læreren fatter i den enkelte, konkrete, kontekstavhengige situasjon. På denne bakgrunn var det naturlig å velge en kvalitativ metode i form av åpne samtaleintervjuer, som gir lærere mulighet til inngående redegjørelser for hvordan de praktiserer elevmedvirkning. Det vil ikke være mulig å forklare hva lærerne faktisk gjør ut fra dette materialet - ambisjonen er å tolke deres fortellinger om hvordan de praktiserer, og gjennom fortellingene få forståelse for hvordan rasjonalitet *kan* arte seg i elevmedvirkningspraksisene. Vitenskapsteoretisk bygger studiet på en hermeneutisk tilnærming og vil forsøke å gi en "tykk" beskrivelse - finne meningsaspektet som kan ligge bak læreruttalelsene (Thagaard 2002: 37-38).

En grunnidé som gjennomsyrrer hermeneutisk tankegang, er at mening kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten i teksten (Alvesson og Sköldberg 1994: 115). Tekst kan ha både en bokstavelig form, som skrift/tale, og en billedlig betydning, som metafor for sosiale handlinger som oppfattes som meningsfylte symboler, med teksten som modell (Alvesson og Sköldberg 1994: 171). Det helhetlige tekstgrunnlaget for fortolkningen av det empiriske materialet i dette studiet, er en *forforståelse* jeg har dannet meg som lærer med lang erfaring fra videregående skole: Det kan ligge en upåaktet rasjonalitetsform til grunn i lærerpraksiser - intuitiv rasjonalitet - som utgjør taus kunnskap, og som lett blir usynlig i evalueringer med bruk av kvantitative metoder, noe som kan legge urimelig press på lærere om å endre praksis. Denne *forforståelsen* styrer *aspektvalget* i studiet (Alvesson og Sköldberg 1994:122); det ligger en ambisjon i tolkningen om å få fram lærerstemmene, få et innblikk i deres livsverden og deres praktiske viten, få fram strukturer i lærernes praksis som kan ligge under de mønstre som blir tatt for gitt. Samtidig er det en ambisjon å framheve den intuitive rasjonalitetens betydning, som et mulig tolkningsaspekt som kan legitimere lærerpraksisene. Metodetilnærmingen likner *kjærlig forskning* (Thagaard 2002: 36) - tolkningsforslagene forsøker å være tro mot lærerstemmene og innebærer indirekte kritikk av instanser som synes å representere en ensidig analytisk-rasjonell forståelse, som ikke i tilstrekkelig grad fanger opp den intuitive lærerrasjonaliteten.

Man finner to hovedretninger innen hermeneutikken - den *objektiverende*, som kort beskrevet særlig fokuserer på å rekonstruere informantens opprinnelige mening, og den *aletiske*, som legger hovedvekt på tekstens nåtidsrelevante betydning for tolkeren (Alvesson

og Sköldberg 1994: 161) - teksten får en tilskreven mening (Alvesson og Sköldberg 1994:149). Det vil være islett av objektiverende hermeneutikk i fortolkningsprosessen - i den empiriske analysen gjengis sitater dels ordrett og kan gjenspeile hendelser i informantenes liv (se også s.38). Den intuitive rasjonaliteten, som taus kunnskap, vil imidlertid lett bli usynlig om man nøyer seg med å rekonstruere det man oppfatter som lærernes opprinnelige intensjoner i utsagnene (objektiverende hermeneutikk). Det er i denne sammenheng ikke særtrekkene ved den enkelte, men fellestrekkene, som framheves i den endelige tolkningen, ettersom jeg peker på tematiske tendenser og skjulte strukturer i materialet. Særtrekkene må her innordnes den tematiske helheten, og jo sterkere grad av avdekking av tendenser og skjulte strukturer i materialet, jo mer vil tolkningen få et aletisk preg. Aletisk hermeneutikk vil kunne lodde dypere når det gjelder å fange opp den intuitive rasjonaliteten og den tause kunnskapen, som aktørene normalt ikke reflekterer over - få fram den *betydning* som kan ligge implisitt i læreruttalelsene, ikke minst i *mønsteret* av uttalelsene, som kan bidra til bedre forståelse av lærerrasjonalitet og læreres symbolhandlinger. Både den objektiverende og den aletiske tilnærmingen er uansett en form for dobbelthermeneutikk (Giddens), den er forskerens fortolkning av lærernes fortolkninger.

Den aletiske hermeneutikken har tre underavdelinger - *eksistensiell hermeneutikk*, *poetisk hermeneutikk* og *mistankeens hermeneutikk*, og i oppgaven er det islett av alle tre tilnærmingene.

Ambisjonen i *eksistensiell hermeneutikk* er å avdekke prerefleksive og opprinnelige motiver som ligger til grunn for våre handlinger, men som derfor gjerne er glemt. Fornuften anses å være svak i eksistensiell hermeneutikk, om den ikke lar seg fusjonere med følelser - da kan den bli effektiv (Alvesson og Sköldberg 1994: 139). Et mål i studiet er nettopp å avdekke dypereleggende strukturer i lærerhandlingene. Underliggende *mønstre* er derfor vektlagt i tolkningen, for å lodde lærernes motiver og hensikter - ut fra det lærerne direkte og indirekte forteller at de gjør. I et delkapittel forteller lærerne om hva de opplever meningsfullt i skolehverdagen (punkt 4.5). Tolkning av disse uttalelsene kan gi forståelse for lærernes verdier, normer og grunnantakelser - deres dypereleggende motiver. Lærernes framstillingsmåte er også vektlagt - bruk av ekspressive uttrykk, vektlegging av ord. Om jeg så har greid å lodde i dybden av "det opprinnelige" motivsjikt til lærerne, vil man aldri få fasitsvar på, ettersom fasitsvar ikke finnes i hermeneutikken, der man langt på vei ser virkelighet som sosial konstruksjon.

*Poetisk hermeneutikk* ser språket som sentralt for den hermeneutiske for forståelsen, og språket anses å gjenspeile forståelsens og tankens vesen. Dette vesen er dypest sett metaforisk-poetisk, ikke logisk-formelt. Det skjulte danner et mønster av metaforer eller

narrasjon (Alvesson og Sköldberg 1994:139). I denne oppgaven har jeg ikke definert noen egne spesifikke metaforer, men selve grunntanken om at metaforen gjør det mulig å se "noe som noe annet" (Alvesson og Sköldberg 1994:148), går som en rød tråd gjennom hele oppgaven. Det som lett stemples som irrasjonell lærerpraksis, kan ses som intuitivt rasjonell praksis om vi ser begrepet i sammenheng med den helhetlige tekstrammen. Og mangelfull måloppnåelse kan ses som tilstrekkelig måloppnåelse, på samme måte som en flaske kan være halvtom eller halvfull. Og på samme måte: Grunntanken bak en fortelling innebærer at en serie isolerte hendelser kan ordnes i en helhet som gir ny mening til enkelthendelsene (Alvesson og Sköldberg 1994:148). Fortellingen om lærere som langt på vei mislykkes i sin elevmedvirkningspraksis ut fra ulike evalueringer, blir fortellingen om lærerne i utvalget som langt på vei synes å lykkes i sin tilrettelegging, forstått innen den helhetlige fortolkningsrammen i oppgaven.

*Mistankens hermeneutikk* innebærer at forskeren tolker handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller opprinnelige betydning - formålet er å avdekke skjulte sannheter som ligger til grunn for handlinger, og som ikke er erkjent av deltakerne selv (Thagaard 2003: 39). Ut fra denne tankegangen kan den utvidede rasjonalitetsforståelsen anvendes til å belyse lærerrasjonalitet, men også lærermakt - i forhold til planer og i forhold til elever. Studiet har her som ambisjon å belyse hvordan en snever analytisk rasjonalitetsforståelse (*rational fallacy*, Flyvbjerg 2003: 23) kan gi begrenset innsikt i den rasjonaliteten og den makten - og avmakten - som reelt er i arbeid. Maktbegrepet er ellers ikke gjort eksplisitt i studiet, "handlingsrom" og "autonomi" er brukt i stedet, ettersom hovedfokus ikke gjelder maktforhold, men lærerrasjonalitet som ligger til grunn i komplekse beslutningssituasjoner. Underliggende er likevel en forståelse av makt som langt på vei desentralisert, inspirert av Foucault.

Et grunnleggende tankegang i dette studiet er at vitenskapelig kunnskap lang på vei er sosialt konstruert, ikke som rent subjektive konstruksjoner, etter Berger og Luckmanns forståelse (Berger & Luckmann 1966), men som intersubjektive former av mening, der også overordnende strukturer og prosesser utgjør del av meningsgrunnlaget (Alvesson og Sköldberg 1994:102). Goffmans rammebegrep anvendes i oppgaven som et vesentlig poeng for å framheve lærernes motiver som ikke utelukkende individuelle eller individualistiske - eller relativistiske, men som formet også av overindividuelle strukturer. Oppgaven anvender på samme måte et syn på læreplantolkning, som sosialt konstruert - et samspill mellom ytre strukturer og dypstrukturer - mellom planer og ulike aktører - planleggere, lærere, elever. (Goodlad 1986, Scwab 1986).

Synet på sosial virkelighet som konstruert, kan lett stemples som relativisme - der "anything goes" (Alvesson og Sköldberg 1994:57) - det kan ligge nær å tenke at forskeren vil kunne fortolke resultater på en måte som dreier dem i en hvilken som helst ønsket retning. Det vil ligge nær å tenke at den påpekte rasjonaliteten og legitimiteten i lærerpraksiser er konstruert, ikke ut fra det empiriske materialet, men ut fra forskerens ensidige ønske om å skape legitimitet. I dette studiet er den påpekte rasjonaliteten konstruert gjennom hermeneutisk fortolkning av det empiriske materialet, og den er fortolket i en ramme der forskerens forforståelse innebærer ønske om å framheve en mulig rasjonalitet i materialet, *men ikke ut fra ensidighet*, bare der dette synes mulig ut fra klare tendenser i *hele* materialet. Det er en "ytre" verden representert i materialet, bestående av intervjudata som representerer faktiske hendelser i informantenes liv, men som samtidig gjenspeiler informantenes forståelse av disse erfaringene og av intervjusituasjonen (Thagaard 2003: 83). Styringsdokumentene (*den formelle læreplan*, Goodlad 1986) kan på samme måte ses som del av en "ytre verden". Selve dokumentene er tilgjengelige for alle og utgjør i den forstand råempiri. De kan samtidig ses som "ytrestruktur" - allerede tolket råempiri (Alvesson og Sköldberg 1994: 45) - i *den oppfattede, iverksatte og erfarte læreplan*, som setter rammer for lærerpraksiser (Goodlad 1986). Kravet i denne oppgaven til *legitimitet* i lov- og læreplanverket (se s.7) kan oppfattes som relativistisk, men legitimiteten må forankres intersubjektivt og ut fra hovedintensjonene i planverket. Selv om det ligger ulike tolkningsmuligheter i lov- og planverk, innebærer altså ikke dette at "anything goes". Studiet representerer dermed en mellomposisjon mellom positivisme og konstruktivisme (Thagaard 2003:83).

Konklusjonene i oppgaven gir seg ikke ut for å være den eneste mulige forståelse av materialet, men innebærer et hermeneutisk- kommunikativt syn på vitenskap - der nøkkelord er dialog og kritikk (Alvesson og Sköldberg 1994: 58). Konklusjonene er basert på dialog med teksten og med leserne - de åpner for alternative tolkninger, og de er samtidig ment å være argumenter i en pågående debatt om lærerrasjonalitet, der siste ord ikke er sagt. Hvorvidt argumentene vil oppfattes som gyldige, vil avhenge av troverdigheten i presentasjonen, og av leserens egen forforståelse.

### **3. 2. Utvalget**

Jeg tok telefonkontakt med tre ulike videregående skoler i to fylker - ikke eget hjemfylke - og presenterte meg som både mastergradsstudent og lærer med lang praksis fra videregående skole (hadde 50% praksis som lærer i samme skoleslag denne perioden). Jeg ba om kontakt med en leder på skolen med ansvar for elevmedvirkning, først via telefon og

dernest, når ledelsen ga grøntsignal, via e-post og vedlagt forespørsel, der jeg presenterte min status og mitt prosjekt (vedlegg 1).

Det var ikke vanskelig å få innpass - ledelsen var imøtekommende og jeg fikk klarsignal ganske raskt, slik at jeg slapp å lete etter flere skoler. Tiden tillot meg ikke å reise ut til den enkelte skole for å verve lærere - min kontaktperson i ledelsen gjorde dette arbeidet. Jeg ønsket i utgangspunkt å få et størst mulig differensiert utvalg basert på kategoriene kjønn, alder, praksislengde, fag, skole. Jeg ønsket også å få lærere med ulike holdninger og praksiser på området elevmedvirkning - fra den erfarne til den mer uerfarne læreren, fra den eksperimentelle, som går langt i å åpne for elevinitiativ og elevstyring, til den tradisjonelle, som i sterkere grad vil beholde kontroll og styring. Langs disse skalaene ønsket jeg lærere som opplevde både å lykkes og å feile. Mitt mål var å få et strategisk utvalg (Thagaard 2003: 53), som kunne gi mest mulig informasjon om hvordan ulike praksiser kan arte seg. Disse ønskene meddelte jeg til min kontaktperson.

Skolevalget var ikke tilfeldig. Alle de tre skolene har ulik tilnærming til elevmedvirkning, noe som kan gi bredde i materialet. Det blir dessuten lettere å anonymisere svarene når de kan ledes tilbake til tre skoler. Den første skolen, Ramberg videregående skole (RVGS), ligger i en småby på det sentrale Østlandet, og hadde gjennom noen år hatt elevmedvirkning som ett satsingsområde i virksomhetsplanen. Elevmedvirkningsprinsippet skal gjennomsyre all virksomhet på skolen. Skolen har utarbeidet et eget skriv som skal konkretisere den generelle målsettingen om elevmedvirkning, og lærerne har blitt kurset i elevmedvirkning. Skoleåret 2002-03 gjennomførte skolen prosjektet "Differensiering, Elevmedvirkning og IKT" i en rekke allmennfagklasser. Den andre skolen, Nordnes videregående skole (NVGS), ligger i en annen småby på det sentrale Østlandet og var nasjonal demonstrasjonsskole i undersøkelsesperioden, men ikke på et område som direkte kan relateres til elevmedvirkning. Elevmedvirkning er ikke høsten 2004 formulert eksplisitt i skolens virksomhetsplan, men i skolens visjon heter det: "Skolen skal være et sted der mennesker får ansvar for egen læring og medansvar for andres". IKT-satsing og differensieringsprosjekter kan likevel indirekte sies å være tilrettelegging for elevmedvirkning. Den tredje skolen, Østerli videregående skole (ØVGS), ligger i et suburbant område på det sentrale Østlandet. Skolen er prosjektskole der satsingsområdet er bruk av IKT i opplæringen. Elevmedvirkning står ikke eksplisitt på dagsorden i skolens visjon eller virksomhetsplan høsten 2004. Skoleledelsen hevder likevel IKT -satsingen åpner for ny type elevmedvirkning og at skolen vil satse på systematisk elevutvikling der IKT -bruk skal fremme mer selvstendig arbeid fra elevens side, nye samarbeidsformer mellom elever og problembasert læring.

Til tross for ulik satsing, er det ganske små variasjoner mellom skolene i Elevinspektørens evaluering av elevmedvirkning 2003 (se vedlegg 3). Resultatene tolkes som svak måloppnåelse av alle de tre skolene - mine kontaktpersoner hevdet resultatene på egen skole var for dårlige, at skolen hadde et forbedringspotensiale på området elevmedvirkning, og de ville satse på arbeid med dette.

Utvalget jeg har fått, består av tolv lærere, fire lærere fra hver skole. Syv er menn og fem er kvinner, to er i tyveårene, tre i trettiårene, tre i førtiårene, to i femtiårene og to er i sekstiårene. Alle de felles allmenne fagene er representert, samt noen studieretningsfag: Norsk, religion, samfunnsfag, fremmedspråk, kroppsøving, realfag, rettslære og økonomifag. Flere enn fire lærere sa seg villige til å intervjues ved to av skolene. Dette gjorde det lettere å sette sammen et utvalg ut fra de ønskede kategoriene.

Jeg har fått et bredt sammensatt kategoribasert utvalg (Thagaard 2003: 55) - det består av informanter som er ganske jevnt fordelt i de fleste kategorier jeg satte opp - skole, kjønn, alder, fag. Her er foretatt et utvalg ut fra tilgjengelighet, med en relativt sterk grad av selveleksjon. De lærerne som meldte seg til utvalget, har som fellestrekk at de uttrykker rimelig grad av tilfredshet med sine elevmedvirkningspraksiser. De synes å være relativt trygge lærere, men de gir ikke inntrykk av å lykkes i ideell forstand - de forteller om sterke og svake sider ved sin praksis og sier de har et forbedringspotensiale. Med kategoribasert utvelgingsmåte har jeg ikke fått et utvalg som er representativt for alle grupper i lærerstanden med undervisning på allmennfaglig studieretning. Her er sannsynligvis systematiske skjevheter som gjør at funnene i materialet ikke kan generaliseres - funnene må knyttes til lærerne i utvalget. Hensikten med det kategoribaserte utvalget var først og fremst å få fram et størst mulig mangfold av opplysninger.

Den enkelte lærer kan lett bli gjenkjennbar om han eller hun settes i kategorier der flere bakgrunnsvariable, som skole, eller fag, kobles. Dette gjelder selv om man endrer navn og noen egenskaper - navn er selvfølgelig anonymisert både på skole og lærer. Ut fra problemstillingen i oppgaven og ut fra funnene i undersøkelsen viser det seg imidlertid at det ikke er nødvendig med mange spesifikke opplysninger om informantene.

To variable viser seg å være relevante å trekke inn: Alder og fag eller fagemner. Her finnes systematisk varians i materialet. Hensyn til anonymisering gjør at aldersgruppene ikke er for fininddelte, samtidig som dette heller ikke er nødvendig for å kaste lys over funnene. Utvalget synes å dele seg i to, faktisk med seks lærere i hver kategori - mellom middelaldrende og yngre lærere - når det gjelder grad av formell (skriftlig) planlegging. Det går et skille mellom kategoriene som i analysen kalles *middelaldrende lærere* - fra 45 år og oppover og *yngre lærere* fra 44 år og nedover. Lærernes praksiser viser seg videre å være

systematisk fagavhengig når det gjelder elevmedvirkning til å velge innhold i fagene. Skillet i materialet går mellom kategoriene *fag/emner med relativt lukket struktur*, dvs, med relativt streng logisk oppbygning, som kjennetegner realfag, rettslære, språkdelen av språkfag - og *fag /emner med relativt åpen struktur*, som kjennetegner litteraturdelen av språkfag, samfunnsfag og religion. Her er altså fagene slått sammen i grovere kategorier, både ut fra systematikk som springer ut fra funn i materialet, og ut fra hensyn til anonymisering.

### **3.3. Utføring av undersøkelsen**

Av ledelsen ved hver skole fikk jeg liste med opplysninger om de aktuelle lærerne - navn, telefonnummer, e-postdresser, fag. Det etiske kravet om informert samtykke ble forsøkt ivaretatt ved at jeg over e-post sendte det samme informasjonsskrivet til hver lærer, som jeg hadde sendt til ledelsen (vedlegg 2). Det går fram av forespørselen at problemstillingen i sin nåværende form ikke var klar ved undersøkelsestidspunktet. Rasjonalitetsteorien (Dreyfus & Dreyfus 1986 og Flyvbjerg 2003) oppdaget jeg først etter at intervjuene var gjennomført. En uklar problemstilling kan medføre ressursløsning, som misbruk av informantenes tid, ved at man kan ha feil fokus under spørsmålsstillingen og ber om lite relevant informasjon. Imidlertid var jeg klar over at jeg ønsket å få fram lærerstemmer og avdekke "mekanismer som kan forklare hva som gjør at elevmedvirkningstiltak virker/ikke virker". Indirekte var dette en leting etter rasjonelle forklaringer på lærerpraksiser, slik at tankegangen ikke ble vesentlig endret da jeg oppdaget teorien - den ble bare mer presis - og til min lettelse var informasjonen jeg hadde fått svært relevant.

Jeg ba lærerne oppgi tidspunkter for når det passet å bli intervjuet. Avtaler kom i stand etter hvert - intervjuene foregikk over en periode på to måneder, fra september til november 2004. Etter planen tok hvert intervju omtrent 90 minutter - dette var nødvendig for å kunne lodde både i dybden og bredden av temaet, men det var også nok - emnet virket tømt da vi nådde slutten. Intervjuene foregikk på skolene - i et konferanserom eller et tomt klasserom, enten i perioder midt på dagen når lærerne hadde undervisningsfri, eller umiddelbart etter skoleslutt. Lærerne ble dermed "fanget" midt i skolehverdagen, mellom en rekke gjøremål, og lyder fra skoletravelheten trengte gjennom veggene. Det synes som få av lærerne hadde forberedt seg - et unntak var en av de yngre lærerne som hadde med seg et ark med notater. Flere virket småstresset og småslitne, noen sa de knapt husket hva emnet gjaldt - de hadde ikke hatt tid til å reflektere. Om lærerne hadde hatt bedre tid til refleksjon over temaet, ville de kanskje gitt fyldigere og mer strukturerte synspunkter enn dem jeg fikk. Samtidig ville informasjonen vært mindre autentisk - hverdagsvirkeligheten til lærere er kanskje slik at de ikke alltid rekker å reflektere over temaer de arbeider med i noen større grad enn de gjorde

her. Jeg kan ha fått informasjon om disse lærernes hverdagsforståelse og hverdagsopplevelse av elevmedvirkning, slik den artet seg høsten 2004.

I forkant av intervjuene hadde jeg skaffet meg interne styringsdokumenter ved skolene, dels gjennom min kontaktperson og dels via skolenes hjemmesider - opplysninger om skolens visjon, skolens pedagogiske plattform og skolens virksomhetsplan. Jeg hadde også utskrift fra Elevinspektørens evaluering av elevmedvirkning på skolen. Dette var bakgrunnsinformasjon jeg hadde med meg under intervjuene, og jeg brukte det i liten grad aktivt - lærerne skulle få anledning til fremme sin hverdagsforståelse av dokumentene.

Jeg innledet hvert intervju med å notere biografiske data - navn, alder, fag, utdanning. Lærerne fikk også informasjon om at de når som helst under prosessen kunne trekke seg ut, om de ikke kjente det riktig å delta. Jeg hadde notatblokk liggende og fortalte hvordan jeg ville bruke den. Når informantene hadde lengre innlegg på "rundtur"-spørsmål (Ryen:100), noterte jeg kategorispørsmål som eventuelt ikke ble berørt underveis. Jeg spurte om tillatelse til å ta lydopptak underveis, noe alle informantene samtykket i, selv om enkelte sa de ikke likte det. En MP3-spiller ble brukt, noe som viste seg å være et hendig verktøy. Den er på størrelse med en lighter, har god lydgjengivelse, opptakstiden er mer enn tre timer, slik at flyt i samtalen kan opprettholdes uten at det tekniske spiller noen vesentlig rolle.

Intervjuene var halvstrukturerte - jeg brukte intervjuguide, inndelt i hovedmomenter, med "rundtur"-spørsmål som innledning, og deretter kategorispørsmål i strekpunkter (vedlegg 2). Jeg var ikke bundet av rekkefølgen og forsøkte å gi spontane ytringer prioritet. "Rundtur"-spørsmål som *Hva forbinder du med elevmedvirkning?* var ofte tilstrekkelige til at en rekke kategorispørsmål ble spontant besvart. Samtidig forsøkte jeg å gi intervjuet en dramaturgisk oppbygning (Thagaard 2003: 94) gjennom å stille relativt enkle spørsmål om skolehverdagen i innledningen - *Hvordan er en typisk arbeidsdag for deg?* - for deretter å gradvis komme til momenter som krevde dypere selvgranskning, og som kanskje kunne gi mer følelsessterke assosiasjoner, som hvordan lærerne opplever at de lykkes. I avslutningen ble lærerne spurt om de hadde noe på hjertet som ikke var kommet fram i intervjuet - de fikk da anledning til å få det siste ordet om det var noe de syntes ga et skjevt inntrykk, slik at intervjuet kunne ende i balanse, og det emosjonelle nivået kunne tones ned.

Denne regien fungerte rimelig godt. Etter de første litt spente minuttene, virket det som lærerne slappet av når de fikk spørsmål om sin skolehverdag. Det synes som de glemte den lille lydløse spilleren som lå på bordet mellom oss, og de pratet mye og tillitsfullt om gleder og frustrasjoner, og om små og store triumfer og nederlag i skolehverdagen. Selv om de fleste snakket relativt fritt, måtte jeg likevel flere ganger gi oppmuntrende tilbakemeldinger til lærerne - *prober* (Thagaard 2003: 86) - i form av nikk, smil og blikk for å



skape flyt i samtalen, men hensikten med disse var å vise interesse for det som ble sagt. Om så lærerne har oppfattet meg slik, er vanskelig å svare på. Det ble i flere sammenhenger nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål - be lærerne gi mer informasjon, mer nyansert informasjon eller be dem gi konkrete eksempler på praksis (Thagaard 2003: 87). I ettertid har jeg tildels gremmet meg, for jeg ser at jeg i noen sammenhenger har glemt å stille spørsmål (se også punkt 3.4.). I andre sammenhenger har jeg stilt ledende spørsmål, noe som gjør at jeg ikke kan bruke materialet. Heldigvis har jeg også i noen sammenhenger lyktes med oppfølgingsspørsmålene, slik at det anvendbare materialet totalt sett er rikholdig.

### **3.4. Forskerrollen**

Jeg var i en merkelig dobbeltposisjon under intervjuene - uformelt som lærer med lang erfaring fra samme skoleslag og i praksis i samme periode som intervjuene pågikk - og formelt som intervjuer. Lærerne kjente til min doble status. Med andre ord var jeg på den ene siden en som kunne betraktes som likeverdig, noe som kunne innby til fortrolighet. Småprat i forkant og etterkant av intervjuet - om kodebetegnelser på fag, henvisninger til regelverk, fortellinger om erfaringer - var dels preget av en innforståthet som kan kjennetegne kollegaprat. På den annen side var jeg ute i et ærend der det langt fra var noen symmetri i forholdet - under intervjuet ville fortroligheten være ensidig (Thagaard 2003: 84). Det innebærer et etisk ansvar å ikke misbruke fortrolighet, og man må være spesielt på vakt om dette kommer fram i en annen *ramme* (Goffman 1986) enn intervjuperson-intervjuer-relasjonen. Den informasjonen man får utenfor rammen vil det neppe være riktig å bruke, noe jeg heller ikke har gjort direkte. Indirekte vil den uformelle praten likevel utgjøre et bakteppe av informasjon som bevisst eller ubevisst er trukket inn i vurderingen av lærertypene.

En viktig oppgave var å skille mellom rollen som kollega og rollen som intervjuer. I forkant av hvert intervju prøvde jeg å klargjøre den formelle rammen ved å fortelle at jeg ville holde egne synspunkter i bakgrunnen, slik at lærerne ikke skulle stusse om jeg for eksempel ikke nikket anerkjennende til synspunkter de kom med. Det var viktig å prøve å holde en balanse mellom å være mest mulig tilbakeholden med egne synspunkter og holdninger, og samtidig oppmuntre lærerne til å snakke mest mulig fritt. Jeg var oppriktig interessert i å vite noe om hvordan lærerne praktiserte og hvordan de tenkte. Som lærer får man som regel begrenset innsyn i kollegers virksomhet, slik at dette var en sjelden anledning. Min oppgave var, foruten å vise interesse, å registrere og vurdere, ikke å dømme. Alt dette forsøkte jeg å formidle gjennom min holdning.

Tross en viss tilbakeholdenhet fra min side, var det ikke til å unngå at deler av samtalen var preget av kollegial innforståthet. Vi snakket samme språk, og jeg oppfattet

lærerne som åpne, tillitsfulle og pratsomme, med mye på hjertet. Særlig opplevde jeg lærere på min egen alder som åpne (middelaldrende) - enkelte av de yngre lærerne virket mer forsiktede i sine uttalelser. Dette kan skyldes at felles aldersgrupper kanskje oppnår en egen kontakt. Samtidig kan de mer erfarne lærerne generelt være mer trygge i sin posisjon. På ett punkt viste innforståtheten seg i ettertid å være en hemske - i flere sammenhenger, der lærerne har gitt upresise framstillinger, har jeg latt være å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om jeg antakelig forsto hva hentydningene viste til, er de dessverre mindre brukbare i referater, slik at jeg har gått glipp av verdifulle sitater. Jeg kan heller ikke utelukke at jeg kan ha påvirket intervjupersonen til å svare i en bestemt retning, gjennom ubevisst kroppsspråk eller vektlegging av stoff, selv om jeg bestrebet meg på å opptre mest mulig nøytralt. Alt i alt tror jeg likevel fordelene ved min lærerbakgrunn var større enn ulempene, fordi jeg har en kompetanse som gjorde det mulig å turnere pedagogiske temaer vi berørte, uten å være for bundet av intervjuguiden. Slik ble intervjuene mer en type samtale, om enn ikke symmetrisk, preget av relativt god flyt og forholdsvis rikelig informasjon.

### **3.5. Fra innsamling av materiale til tekst**

Tilnærmingen til analyse av materialet er temasentrert. Læreplanmål og lærernes målforståelse, forståelse av praksis, kommunikasjonsmåter, verdier, normer og grunnantakelser - utgjør analyseenheter i studiet. Disse granskes i lys av det helhetlige temaet *rasjonalitet*. For å ivareta det helhetlige perspektivet er hver lærers uttalelser analysert i denne helhetlige sammenhengen. Dette innebærer at særtrekk ved den enkelte lærer som ikke er relevant for temaet, ikke er trukket inn i analysen (Thagaard 2003:153). Jeg har sammenliknet informasjon fra alle informantene om hvert tema, og ut fra tendenser i materialet valgt typiske sitater som best kan kaste lys over temaet.

Det var et omfattende kildemateriale, og jeg transkriberte alle intervjuene - en tidkrevende prosess. Selve transkripsjonene er så ordrette som mulig, med bruk av lærernes dialekter, noe som gjorde det lettere for meg å huske stemmene. Dette er likevel ikke råempiri, men en hybrid mellom ansikt-til-ansikt-samtalen og den skriftlige teksten som siteres i oppgaven (Kvale 1997:116). Kroppsspråket og nyansene i stemmeleiet, som kan gi verdifull informasjon, er borte. Sitatene som er gjengitt i oppgaven, følger ikke regler for bruk av transkripsjonssymboler, som i etnometodologisk konversasjonsanalyse (CA) (Ryen 2002: 167). De informerer om pauser og latter der dette er relevant for å belyse temaet. Lærernes dialekter er gjort om til standard bokmål - av anonymitetshensyn - men også for at ikke irrelevante særtrekk skal forstyrre temaframstillingen. Av samme grunner er enkelte

gjentakelser eller språklige "utsvevelser" utelatt. Dette er ikke markert. Ellers er sitatene ordrett gjengitt fra lydopptakene.

Det mest slående i materialet - og dette har vært et inntrykk gjennom hele prosessen - var likhetstrekkene i læreruttalelsene, på tvers av skoletilhørighet, alder, kjønn, fag. Er det da slik at deterministiske kontekster former lærerpraksisene i samme retning, slik Cuban peker på? (Cuban 1993: 260) Er det også slik at det kan ligge en rasjonalitet i lærerpraksiser innen kontekstrammene som ikke lett fanges opp av kvantitative evalueringer? Disse spørsmålene ble ledetråder - til dypereliggende mønstre i materialet, og gradvis dukket disse fram. Rent teknisk laget jeg matriser ved å klippe og lime i Word-dokumenter. Jeg oppdaget at jeg ikke alltid kunne finne lærersvarene knyttet til samme spørsmål, men at jeg måtte lete på kryss og tvers i det enkelte intervju for å finne meningsinnhold som kunne illustrere temaet. Alle intervjuene er behandlet under ett for hver enkelt analysekategori.

Selve tolkningen har skjedd gjennom en vekselvirkning av deduktiv og induktiv framgangsmåte - en alternering mellom teori og empiri, der begge suksessivt omtolkes i lys av hverandre - en abduktiv framgangsmåte. Den enkelte uttalelse fortolkes med et hypotetisk overgripende mønster som bestyrkes gjennom nye iakttagelser (Alvesson og Sköldberg 1994: 42). Jeg har for eksempel i materialet funnet at det synes å ligge en *norm om å stole på egen dømmekraft* (en tolkningskode) hos lærerne. I dette stadiet skjer en fortolkning av teksten som innebærer at den blir trukket ut av den opprinnelige sammenhengen - i sitatet - i teksten (*dekontekstualisering*) - og teksten blir så satt inn i en ny lokal helhet (*rekontekstualisering*) (Thagaard 2003: 161): *Normen om å stole på egen dømmekraft* kan være intuitivt rasjonell innen definerte kontekstrammer, sett i lys av anvendt teori om rasjonalitet (Flyvbjerg 2003) og teori om kontekster (Cuban 1993).

Det vil alltid kunne ligge et spenningsforhold mellom informant og forsker i enhver hermeneutisk prosess, særlig vil dette gjelde aletisk hermeneutikk, og ikke minst den temabaserte. Når deler av teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, risikerer man at informantens selvforståelse i liten grad kommer til syne, noe som gir etiske implikasjoner (Thagaard 2003:167). For forskeren vil det være en balansegang mellom å være tro mot materialet og samtidig vurdere det hensiktsmessige i sette dette inn i en fortolkningsramme som får fram eventuelle sider av informantens redegjørelse, som denne ikke vil vedkjenne seg. I slike sammenhenger er prosjektet neppe forenlig med "kjærlig forskning".

I dette studiet har jeg hele veien forsøkt å være tro mot materialet - både sterke og svake sider ved lærepraksisene kommer fram, slik det går fram blant annet av sitater. Samtidig har jeg satt dette inn i en fortolkningsramme som primært fokuserer på et mulig legitimt aspekt ved lærerpraksisene, slik de presenteres i intervjuene. De store trekkene i

fortolkningene synes dermed å representere liten risiko for at lærerne vil kjenne seg misbrukt, selv om de til en viss grad kan kjenne seg fremmedgjorte. Samtidig innebærer det en fordel for lærernes anonymitet at analysen ikke er personsentrert. I den grad fortolkningene i dette studiet peker på overraskende eller ubehagelige forhold, synes ansvaret ikke primært å hvile på lærerne, men på de instanser som ikke synes å forstå eller anerkjenne den rasjonaliteten som kan ligge i intuitive praksisformer.

### **3.6. Kommentarer til data- og metodegrunnlaget**

Enhver operasjon i analyseprosessen fra lydopptak, via transkripsjon til sitatgjengivelse - innebærer begrensninger og forenklinger av de råempiriske dataene. Man kan aldri utelukke at vesentlige nyanser utelates i fortolkningsgrunnlaget, enten dette gjelder ut fra informantenes eller forskerens intensjoner. Dette kan svekke troverdigheten i presentasjonen av data. Strekker man denne tankegangen langt, kan man spørre: "Har forskeren forsynt seg med data, slik man putter i en handlekurv, ut fra eget behov for å få dataene til å passe med meningskonstruksjonen i prosjektet?" Og: "Hvor åpne og ærlige var egentlig informantene?"

I dette kapittelet har jeg presentert det teoretiske grunnlaget for analysen og konteksten ved innsamling av dataene, herunder forskerrollen. Jeg har også beskrevet hvordan sitatene er blitt formet og hvordan jeg har tolket materialet. Den tematiske helheten i analysen har vært det fremste kriteriet for valg av sitater, i tillegg til at jeg har valgt ut sitatene med størst informasjonsrikdom. Mesteparten av materialet er brukt som fortolkningsgrunnlag. Få opplysninger står igjen som ubrukte "blindspor". Jeg har også relativt mange sitater med i analysen. Dette kan peke i retning av at datautvalget har en gyldig tilhørighet til det helhetlige materialet.

I følge Goffman forsøker vi å styre de inntrykkene vi gir av oss selv (Goffman) - vi prøver å komme ut av en situasjon med trygghet og ære i behold. Det er ut fra denne tankegangen grunn til å tro at inntrykksstyringen er spesielt bevisst i en asymmetrisk og formell samtalesituasjon, som intervjuet var. Lærerne presenterer seg likevel ikke som noen glansbilder i intervjuene, noe som også går fram av sitatene. Sterke og svake sider ved egen praksis kommer fram sammen med et bredt følelsesspekter - glede, engasjement, stolthet, men også frustrasjoner, resignasjon, aggresjon. Dette kan peke i retning av at lærerne har vist relativt stor grad av åpenhet. Det er mulig at min lærerbakgrunn kan ha hatt betydning for grad av åpenhet - det er lettere å snakke om nyanser i opplevelser, de små detaljer, som kan være uvesentlige for utenforstående, men som har betydning for de innforståtte. Det er også vanskeligere å opptre fordekt overfor en som kjenner skolen fra innsiden. Samtidig synes det

som lærerne i utvalget hadde som fellestrekk at de var rimelig trygge på seg selv - det var ikke noe poeng å framstå som superlærere.

Hvorvidt denne presentasjonen så bidrar til å styrke troverdigheten av dataene i dette studiet, avhenger først og fremst av min presentasjon av hele prosjektet, men også av leserens forforståelse og tolkning av teksten.

### **3.7. Presentasjon av informantene**

Den enkelte informant kan ikke presenteres her. Som typer vil lærerne være for lett gjenkjennelige. Den temabaserte tilnærmingen til analyse gjøre det dessuten mindre relevant å presentere lærertypene. Jeg vil derfor prøve å beskrive lærerne nærmere som gruppe.

Som tidligere nevnt, representerer informantene et bredt kategoribasert utvalg når det gjelder skoletilhørighet, kjønn, alder, fag. Det er et påfallende felles trekk ved alle lærerne at de gir uttrykk for å være rimelig tilfredse med læreryrket, samtidig som de hevder de ikke lykkes i å nå mål i læreplanverket på elevmedvirkningsområdet. Alle framhever faglig engasjement, god kontakt med elevene og godt sosialt miljø som vesentlige grunner til at de trives. Ingen av lærerne virket negative eller desillusjonerte, selv om flere ga uttrykk for at rammevilkår har blitt dårligere de siste årene i form av økt byråkratisk regulering av arbeidet. Flere av lærerne fortalte at de stadig arbeider med å utvikle sin kompetanse - gjennom kurs og egenstudier. Noen av lærerne hadde ekstrarfunksjoner på skolen - deltakelse i IKT-prosjekter (ikke bare lærere fra IKT-skolen), internasjonaliseringsarbeid, en var tillitsvalgt i en fagorganisasjon, en var fagleder. Det var ingen systematisk varians mellom kjønn eller aldersgrupper når det gjaldt tilleggsengasjement.

Disse lærerne gir inntrykk av å være ressurssterke og i stand til å endre seg når de finner noe meningsfullt å arbeide for. Man kan reise spørsmål om selvpresentasjonen de har gitt, med stor vekt på engasjement overfor elever og på faglig-pedagogisk utvikling, er utslag av en pedagogisk diskurs knyttet til hegemoniske reformpedagogiske forventninger om den elevvennlige, likeverdsorienterte, faglig begeistrede og endringsvillige lærer. Man kan ikke utelukke at *inntrykksstyring* (Goffman 1992) i denne retning kan ha påvirket presentasjonene.



## 4. EMPIRISK ANALYSE

### 4.1. Føringer i læreplanverket - rammer for elevmedvirkning

Lærerrasjonaliteten skal vurderes i forhold til læreplanverket som en sentral kontekst. Denne delen av studiet skal se nærmere på læreplanverkets føringer på lærernes elevmedvirkningspraksis. Læreplanteoretikeren Michael Apple viser hvordan læreplanen er formet av den sosiale virkelighet den selv er en del av. Den blir til gjennom konflikter, kompromisser og allianser mellom de ulike gruppene i den sosiale virkeligheten. Skolen er utsatt for motstridende press og læreplanene reflekterer de samme motstridende kravene, slik at krefter og motkrefter skaper et komplisert bilde (Engelsen 2003: 241). Samtidig viser Bjørg Brandtzæg Gudem hvordan læreplaner likevel framstilles som "harmoniplaner" - det går ikke klart fram at det er innebygde motsetninger i dem. Man må være klar over slike spenningsforhold, ellers vil man ikke forstå hvordan implementeringen av planen egentlig foregår, hevder hun (Brantzæg Gudem 1986:144).

Det blir vesentlig å forsøke å avdekke spenninger i læreplanverket for bedre å forstå lærernes forutsetninger for å arbeide rasjonelt. Det vil føre for langt å gi noen grundig analyse av læreplanverket, men enkelte relevante, tildels paradoksale føringer i Reform 94 skal gis en karakteristikk. Til grunn for analysen ligger L-93, samt en del sekundærlitteratur, der særlig skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaugs analyse av Reform 94 er vektlagt (Telhaug 1997).

#### 4.1.1. Fra progressiv til restaurativ pedagogikk?

Telhaug finner to tildels motstridende tendenser i norsk utdanningspolitisk satsing på 90-tallet - et spenningsforhold mellom nyliberalismens og konservatismens markedstenkning og instrumentelle nytteideologi, med vektlegging av basisferdigheter, konkurranse, disiplin, og egeninnsats (*restaurativ pedagogikk*) på den ene side, og sosialdemokratiets tradisjonelle vektlegging av den enkeltes livskvalitet, velferd og dannelse på den annen side; der eleven gis mulighet for egenaktivitet, utfoldelse, selvrespekt og trygghet - (*progressiv pedagogikk*). Læreplansstatet under gjenspeiler dette spenningsforholdet, gjennom betoning av både utdanningens egenverdi, og utdanningens funksjon som forberedelse til arbeidslivs- og samfunnsoppgaver:

Opplæringen har ikke bare egenverdi, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver (L-93:17).

Det har skjedd en forskyvning i opplæringens begrunnelse og hensikt på 90-tallet, hevder Telhaug - fra en *pedagogisk tenkning* preget av emansipasjon og elevsentrering, til *politisk* vektlegging av nyttehensyn knyttet til kunnskapssamfunnets kompetansebehov gjennom restaurativ pedagogikk (Telhaug 1997:204). *Utdanningspolitikken* har særlig festet oppmerksomheten ved den informasjons- teknologiske revolusjonen som utgangspunkt for å stille krav til omstillingsevne, fleksibilitet, effektivitet. Samtidig viderefører og dels forsterker *den pedagogiske tenkningen* den elevsentrerte progressive pedagogikken (Telhaug 1997:264). Læreplansstatet under gjenspeiler denne pedagogikken:

Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger.(...) God undervisning skal gi elevene erfaringer fra å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv (L-93: 18).

#### **4.1.2. Målstyringsprinsippet - en paradoksal demokratisk pedagogisk idé?**

Målstyringen, som ble innført i den videregående skolen med Reform 94 (se s.3), synes å kunne forsterke forskyvningen av undervisningens innhold i retning av instrumentelle nyttehensyn på bekostning av den progressive pedagogikkens elevsentrering. Målstyrings-tankegangen har møtt kraftig kritikk fra reformpedagoger og lærerorganisasjoner - den lar seg ikke uten videre overføre til skolen, hevdes det, ettersom skolen har mål som ikke lett lar seg evaluere. Telhaug hevder målstyringen tvinger lærerne inn i en funksjonærrolle, der didaktisk refleksjon gjennom *kommunikativ rasjonalitet* erstattes av instrumentell teknisk mål- middel-rasjonalitet (eller *analytisk rasjonalitet*) (Telhaug 1997: 85-87). Denne tankegangen er i tråd med Hargreaves påpekning av en mekanistisk tankegang (se s.4 ) knyttet til formalisering av møtevirksomhet og samarbeid, som kan redusere lærerens *trang* til å undervise og svekker intensiteten og nærheten i lærer- elev- relasjonen (Hargreaves 1996). Elevers medvirkning og lærernes profesjonelle handlingsrom blir lett salderingsposter.

Post doc.Trond Solhaug viser hvordan læreplanverkets forsøk på å forene målstyring med begrepet *ansvar for egen læring* (AFEL) synes å kunne begrense elevers medvirkning (Solhaug 2003:128). Solhaug påpeker at det teoretiske AFEL-begrepet, hentet fra Ivar Bjørgen (se s.2), med sin vekt på selvregulering og selvinitiering, forutsetter at eleven har et betydelig handlingsrom for å definere den kunnskapen han ønsker å tilegne seg. Gjennom analyse av læreplanen i samfunnslære i videregående skole, viser han samtidig hvordan fagspesifikke læreplaner gjennom mange og detaljerte mål synes å detaljstyre kunnskapens *innhold* ; det synes i større grad å ligge muligheter til rette for medvirkning knyttet til *arbeidsprosessen*. Et sentralt spørsmål blir da om elevenes faktiske medvirkning lett



fortrenges til fordel for den sentraliserte styringstenkningen i læreplanene. I så fall vil AFEL-begrepet få et instrumentelt innhold, hevder Solhaug. AFEL kan framstå som en subtil form for demokratisk prosess uten reell innflytelse på en del spørsmål. Prosessen vil kunne fungere som maktstrategi for å gi inntrykk av demokratisk medvirkning, men vil i liten grad framstå som reell. AFEL blir "en paradoksal demokratisk pedagogisk ide" og kan slik komme til å stå i motsetning til en demokratisk tradisjon (Solhaug 2003: 131-132).

#### **4.1.3. Målstyring - sentralisering eller desentralisering av makt?**

Den sentrale målstyringen kan altså i prinsippet innebære at elevenes handlingsrom på medvirkningens *område* begrenses. Lærerens handlingsrom vil på samme måte kunne begrenses av detaljert sentral styring. Samtidig konkluderer Tom Christensen i en evaluering av virksomhetsplanlegging, at målstyring i en forsknings-/utdanningsinstitusjon reelt sett vil kunne innebære desentralisering av makt, fordi det vil være vanskelig å etablere effektive kontrollfunksjoner når virksomheten er kompleks og lite målbar (Christensen 1991:73). Skoleverket benytter i dag to hovedformer for kontroll: 1) Måling av elevprestasjoner ved eksamener og/eller nasjonale prøver, og 2) brukerundersøkelser gjennom for eksempel Elevundersøkelsen, der elevtilfredshet måles. Komplekse forhold ligger imidlertid bak resultatene i disse målingene, slik at de blir vanskelige å tolke. Tillit til den profesjonelle utøver blir derfor bindemiddelet mellom myndigheter og virksomhet, hevder Christensen (Christensen 1991). Læreren - og eleven - vil ifølge denne tankegangen ha et reelt handlingsrom for medvirkning - målstyringen svekkes, så lenge kontrollfunksjonene er ineffektive. Det er likevel grunn til å anta at de detaljerte målene i de fagspesifikke læreplanene, som Solhaug viser til, vil kunne legge føringer på et av kontrollinstrumentene - eksamensinnholdet. I den grad de gjør dette, vil de også kunne legge sterke føringer på innholdet i undervisningen og dermed redusere medvirkningens område.

#### **4.1.4. Målstyring – nåtids - eller framtidsperspektiv?**

Monsen peker på et annet forhold knyttet til målstyring. Mange av målene som er formulert for elevene strekker seg langt inn i fremtiden, slik at det først er når kompetansen kommer til anvendelse i samfunns- og yrkesliv senere, at vi kan si om målet er nådd. Monsen hevder dette skaper dilemmaer for evalueringsforskere i skolen - elevresultater her og nå kan kun leses som en indikasjon på fremtidig kompetanse (Monsen 1996: 266). Det ligger i begrepet "*elevmedvirkning*" en forventning om her- og nå- medvirkning, mens man har status som *elev*. Samtidig skal elever utdanne seg til demokratisk medborgerskap i samfunnet utenfor skolen. Her er således rom for både kortsiktige og langsiktige lærerstrategier for å

fremme elevmedvirkning. Et dilemma vil være hvor langt læreren kan tillate elever å medvirke *på kort sikt* - i form av å gi elever reell medvirkning til å påvirke det kvalitative innhold i skolens kjerneaktiviteter, når de kan hende først på et senere stadium, etter avsluttet skolegang, vil ha kompetanse i å treffe ansvarlige beslutninger. Et satisfiert mål kan her innebære en mer langsiktig strategi for å utvikle elevers kompetanse til å medvirke på arenaer utenfor og etter skolen, i form av både fagkunnskaper, demokratikunnskaper - og medvirkning på begrensede beslutningsområder og i begrenset omfang.

#### **4.1.5. Målstyring som pedagogisk instrument - eleven som subjekt i læreplanene**

Det er videre nytt ved Reform 94 at læreplanverket ikke lenger angir hva læreren skal gjøre i forhold til elevene, men angir gjennom målstyring hva *eleven* skal kunne - eleven har blitt læreplanenes *subjekt* i målformuleringene. I prinsippet vil en aktørrolle kunne styrke elevers mulighet for medvirkning. Læreplanverket skal fungere som et målstyringsdokument - der elever i prinsippet skal kunne formulere sine egne, konkrete opplæringsmål under planleggingen. Elevene blir premisskapere og bidragsytere i et læringsfellesskap, der forholdet mellom lærer og elev anses likeverdig (Monsen 1996: 264).

#### **4.1.6. Lærerrollen - styrket eller svekket autoritet?**

Læreplanverket synes samtidig å være tvetydig i sitt syn på lærerrollen. På den ene side holdes den myndige og kyndige læreren fram - det stilles økte krav til lærerens oversikt og fagkunnskap, og til læreren som kulturbærer (Telhaug 1997:116). Dette går fram av læreplansitatet under:

Lærerens og veilederens fagkunnskap er nødvendig når de unges erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag - sin del av vår felles kulturarv. Slik fagkunnskap kan en ikke vente at barn og unge skal utvikle på egen hånd (L-93: 20).

På den annen side skal læreren altså inngå i et likeverdig samarbeid med elevene i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Læreren har dessuten mistet sin metodefrihet gjennom reformen<sup>9</sup> - det stilles krav om elevaktive arbeidsformer som prosjektarbeid, der læreren skal fungere som igangsetter, tilrettelegger, veileder, medvurderer (Telhaug 1997: 175). Et underliggende ulikt syn på læreren som henholdsvis fagformidler og veileder, skaper spenningsforhold her: *Fagformidleren* er tradisjonelt sett autoritet innen sitt fagområde og skal ha full kontroll med elevenes læringsprosess. *Veilederen* på sin side skal gi elevinitiativ og elevpremisser større plass.

---

<sup>9</sup> Med *Kunnskapsløftet* har lærerne fått tilbake metodefriheten.

Spenningsforholdet i synet på lærerrollen må videre ses i lys av at reformprosessen preges av demokratisk underskudd. Telhaug viser hvordan lærerprofesjonens innflytelse reduseres gjennom at sakkyndige råd legges ned, som RVO og lokale lærerråd - ettersom målstyringsprinsippet innebærer at man ville sikre entydige og klare signaler fra sentralt hold. Lærerorganisasjonene ble dessuten ikke invitert til å delta i reformprosessens innerste kjerne (Telhaug 1997:103). Sammen med et redusert faglig handlingsrom gjennom detaljerte sentrale målangivelser, kan dette i prinsippet oppfattes som degradering av læreren. Rune Slagstad peker på dette forholdet som et utdanningspolitisk paradoks: "Utdanningsminister Hernes holdt på den ene side opp den myndige og kyndige lærerpersonlighet som sitt ideal. På den annen side ble lærerne behandlet som en gruppe som måtte holdes under kontinuerlig oppsyn av styringsteknologene. Lærerne ble gjennom reformen gjenstand for styring og kontroll i et hittil ukjent omfang", hevder han, og han påpeker hvordan reformen formidler et negativt syn på de kanskje viktigste iverksetterne av demokratisk medvirkning i skolen, lærerne. Den politiske utdanningsledelsen opptrådte derfor til dels i strid med den inkluderende modellen som de ønsker at lærerne skal være overfor elevene ved skolen, hevder Slagstad (Slagstad 2000: 136).

#### **4.1.7. Formalisert planlegging - medvirkning som teknologi eller kunst?**

Det er videre nytt i Reform 94 at man tilstreber en bedre pedagogikk gjennom bedre planlegging og systematikk - målstyringen blir også et pedagogisk instrument. Lærere og elever skal blant annet samarbeide om å lage *skriftlige* arbeidsplaner (SEVU 1993:15). Formalisering og rutiniseringen av planleggingen vil kunne utgjøre en dokumentasjon på og en garanti for medvirkningen. Samtidig kan dette ses som del av den "forandringens ironi" Hargreaves peker på (se s.3), ved at man på paradoksalt vis forsøker å fremme samarbeid, kreativitet og fleksibilitet gjennom å formalisere samarbeidet.

Monsen peker på det samme problemet når han viser hvordan synet på planlegging avhenger av to grunnleggende syn på hva undervisning er: Undervisning kan ses som *teknologi*, med bruk av gjennomtenkte planer, og undervisning kan ses som *øyeblikkets kunst*. Reform 94 har, gjennom organisering og institusjonalisering av læreprosessen - blant annet gjennom bruk av målstyrte læreplaner og krav til elevdeltakelse - forsterket et grunnleggende dilemma i læreryrket mellom krav til formell og rutinisert planlegging på den ene side, og på den annen side behov for å tilpasse undervisningen til øyeblikkets krav under møtet med elevene, hevder Monsen (Monsen 1996: 281). Hargreaves' framstilling av "*trangen* til å undervise" som grunnleggende for all god undervisning (Hargreaves 1996), synes å bygge på synet på undervisning som øyeblikkets kunst. Ut fra dette synet vil formaliseringen av

planlegging og samarbeid redusere kvaliteten på det spontane og kreative elev-lærer-samarbeidet, og dermed også redusere det potensialet for elevmedvirkning som kan ligge i den uformelle, spontane kommunikasjon i øyeblikkssituasjoner. Elevmedvirkning blir primært teknikk framfor kunst.

#### 4.1.8. Oppsummering

Vi har sett hvordan innebygde spenninger i Reform 94 synes å gjenspeile ulike interesser i samfunnet - både instrumentell nyttetenkning og emansipatorisk siktemål, hvordan dette skaper flertydige mål som legger tildels paradoksale føringer på elevmedvirkningspraksis i skolen, og hvordan det kan skape dilemmaer for læreren. Sett i et lærerperspektiv kan paradoksene oppsummeres slik:

- De pedagogiske beslutningsprosessene kompliseres og lærerens handlingsrom reduseres gjennom at lærere pålegges å legge til rette for elevmedvirkning i prosessen. I tillegg synes lærerens - og elevenes - handlingsrom å være begrenset gjennom metodepåbud og detaljert sentral målstyring. Målstyringen vil imidlertid kunne innebære økt handlingsrom for læreren - og elevene - på områder der kontrollfunksjonene er ineffektive.
- Målstyringsprinsippet synes i liten grad å fungere i forhold til *langsiktige* mål om demokratisk medvirkning, ettersom evalueringer ofte gjelde resultater, som i liten grad er målbare på kort sikt.
- Elevmedvirkningspraksis innebærer i prinsippet at elevene er subjekt i læreplanene, og at lærerne skal samarbeide med alle elever som likeverdige partnere, i alle fag og i alle perioder av undervisningen, slik også Elevundersøkelsens evalueringskriterier måler. Men det gis ingen føringer for hvordan samarbeid skal skje innen "undervisningens handlingstvang", for eksempel når elever mangler kompetanse eller ikke identifiserer seg med skolens idealer. Læreren må håndtere misnøye fra elever og kritikk fra skolemyndigheter når evalueringer viser manglende måloppnåelse.
- Lærerne må manøvrere mellom flere roller - mellom den myndige og kyndige kunnskapsformidleren som skal være forbilde for elevene, og den likeverdige partneren som veileder elevene og ser dem som viktige premissleverandører.

- Lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning i et utdanningspolitisk klima, der de selv har fått svekkede rettigheter. Tross svekket status har læreren det profesjonelle ansvar for måloppnåelse.
- Formell, rutinisert skriftlig planlegging sammen med elevene anses som et kjennetegn på pedagogisk kvalitet og en formell garanti for elevmedvirkning - dette styrker synet på læreryrket som *teknologi*. Samtidig kan læreren få et redusert handlingsrom til å tilrettelegge for elevmedvirkning som *øyeblikkets kunst* - lærerens *trang* til å undervise kan svekkes, og det spontane og kreative lærer- og elevsamarbeid kan reduseres.

Det ligger i formaliseringen av elevrettigheter, og dermed formaliseringen av lærer-elevsamarbeidet, et krav om klar konsistens og etterprøvbarehet i lærerpraksisene i forhold til elevmedvirkningsmål, men det synes som læreplanverket innebærer flertydighet, paradokser og kompleksitet som vanskeliggjør analytisk- rasjonell praksis. Læreren må manøvrere i et diffust og komplekst landskap og veivalgene kan da tildels framstå som uforutsigbare og lite etterprøvbare - eller irrasjonelle og illegitime.

Flertydigheten og paradoksene vil hos den kyndige læreren eller ekspertlæreren kunne framtvinge strategier, basert på en holistisk forståelse av kompleksiteten i beslutningssituasjonen - en pragmatisk, intuitivt rasjonell tilnærming, som fremmer elevs medvirkning og læring. Lærerpraksisene - eller lærerstrategiene- vil her kunne være gradvis framvoksende, ad hoc-pregede etter "garbage can"-modellen - *uformelle*, ikke *formelle*, målstyrte og målbare etter rasjonell modernistisk modell (Fivelsdal og Bakka: 1998).

Samtidig kan framgangsmåten være vanskelige å grunngi. Analytisk rasjonelle analyser av lærerpraksiser, som Elevundersøkelsens kvantitative målinger, blir da utilstrekkelige. Det blir vesentlig å finne evalueringsmetoder som kan fange opp den mulige intuitive lærerrasjonaliteten som kan ligge under paradoksene og kompleksiteten i lærerpraksisene.

## 4.2. Relasjonen lærer - plan: Lærerstrategier ved målfortolkning

Et av kvalitetskriteriene til Elevinspektørene er at elevene skal kjenne målene i de fagspesifikke læreplanene. Men hvordan er lærernes målforståelse og strategier ved fortolkning av elevmedvirkningsmål? Vi skal endelig møte lærerne i undersøkelsen.

### 4.2.1. Utilstrekkelighet og lærertilfredshet

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de opplever å lykkes i forhold til lov- og læreplanverkets elevmedvirkningsmål. Alle lærerne i utvalget slutter seg hovedbegrunnelsene for elevmedvirkning (dette går fram av intervjuene, men er ikke sitert her), samtidig som alle uttrykker at deres egen elevmedvirkningspraksis er utilstrekkelig i forhold til planverkets forventninger. Det er likevel et påfallende trekk at de i liten grad forteller om problemer knyttet til manglende måloppnåelse. Manglende mestring til stadighet kan virke nedbrytende på selvfølelse, helse og trivsel, men manglende tilstrekkelighet på elevmedvirkningsområdet, synes ikke å være en faktor som slår vesentlig ut på lærernes arbeidssituasjon. Inger gir et typisk bilde:

*Jeg opplever at min tolkning (av elevmedvirkningsplanen) er rimelig, men jeg kommer til kort når det gjelder metoder (sukker) ... jeg kommer til kort hver dag ... jeg kommer til kort. Men likevel så tror jeg ... det ikke er så verst, egentlig. (Forteller om et prosjekt der hun var prosjektleder) Så jeg er positiv ... Men det er det å praktisere det.*

Hun forteller om manglende tilstrekkelighet. Likevel presenterer Inger seg som positiv og rimelig tilfreds med egen innsats.

I motsetning til Inger, som synes å legge ansvar for manglende mestring på seg selv, er det flere lærere som åpent legger ansvar på læreplanverket. Jørgen gir en typisk uttalelse:

*J.: (...) Læreplanene er i hvert fall ikke noe særlig elevvennlige. Elevene skjønner ikke det som står der, og en må minst være lærer for å forstå det.*

*I: Minst?*

*J.: Ja, (latter) en må nok helst ha noen år bak en kontorpult ... i et departement, helst. Det er veldig skrivebordsaktig og svevende. En kan tolke læreplanene i alle mulige retninger. (...) Så det blir veldig lite konkret, men fine ord.*

Disse lærerne beskriver læreplanverket som utopisk. Det er flertydig og har en byråkratisk form, som gjør planverket lite nyttig som instrument for elevmedvirkning.

Man kan gi to hovedforklaringer på lærertilfredsheten, selv om det finnes glidende overganger mellom disse:

- Læreren handler ettergivende (Dale og Wærness 2004) og irrasjonelt. Undervisningen er preget av instrumentell handlingsflyt der læringstrykket er lavt, mens trivselen er rimelig høy. Læreren har funnet en proteksjonistisk strategi som ikke fyller målene om å fremme elevers medvirkning og læring.
- Læreren handler rasjonelt innen begrensede eksterne og interne kontekster i skolevirkeligheten. Læreren møter stadig begrensede kontekster og lærer å finne pragmatiske løsninger innen disse kontekstene. Denne "lærerpragmatismen" kan forklare hvorfor lærerne ikke er mer frustrerte. Selv om delmål er vanskelige å oppfylle, slipper ikke læreren hovedintensjonen om elevers medvirkning og læring av syne og arbeider langsiktig for å fremme denne.

#### 4.2.2. Pragmatisk målforståelse

Lærerne fikk så spørsmål om sitt forhold til de sentrale styringsdokumentene<sup>10</sup>. Generelt virker det som de har en pragmatisk forståelse av læreplanverkets intensjoner. Svein gir et svar som er typisk for de fleste lærerne:

*(...) Jeg er ikke så veldig interessert i de sentrale tingene (Den generelle læreplan -L93 og opplæringsloven). Jeg forholder meg til (de fagspesifikke)læreplanene og til det daglige. Jeg har vel et distansert forhold til det. (...)*

Det synes som den praktiske virkelighet styrer denne lærerens arbeid, mer enn generelle styringsdokumenter. De fagspesifikke planene griper mer direkte inn i denne virkeligheten, ettersom de blant annet kan legge premisser for eksamensinnhold og eksamensform (se s.48).

#### 4.2.3. Lærerindividualisme i målforståelsen - norm om å stole på egen dømmekraft

Den profesjonelle læreren skal samarbeide med mange parter - kolleger, ledelse, elever, foresatte, representanter for samfunnet utenfor skolen. Samtidig er den pedagogiske forskningen rik på materiale som mener å dokumentere "lærerindividualisme" - i denne sammenheng en negativ merkelapp. Med Hargreaves nyanserte reformuleringer og omforming av begrepet, kan imidlertid lærerindividualismen også være rasjonell og kjennetegne den profesjonelle lærerens praksis (se s.27-28). Samtidig vil samarbeid med kolleger og skolens ledelse (K2) i prinsippet kunne redusere en mulig vilkårlighet i læreres målforståelse. Samarbeid forplikter den enkelte og lærerne vil kunne drøfte seg fram til felles

---

<sup>10</sup> Opplæringsloven og læreplanverket.

forståelse av mål om elevmedvirkning i planverket. Lærerne fikk spørsmål om de på den enkelte skole har arbeidet seg fram til en felles målforståelse.

Ingen av lærerne i utvalget forteller om noen felles forståelse av elevmedvirkning på sine skoler. Anne forteller at lærerne har fått opplæring i elevmedvirkningspraksis, men opplæringen virker utilstrekkelig:

*Jeg synes vi har jobbet for lite med det. – Det er vanskelig ... vi går jo på kurs og sånn, ikke sant? Og du lærer at sånn og sånn skal du gjøre. Så ser du likevel at enkelte lærere gjør stikk i strid med det de har lært på kurset. (...) Det er skepsis med hensyn til elevmedvirkning, men det snakkes mest i krokene, de sier lite og kjører sitt eget løp. De som slutter seg til intensjonene er mer tydelige.(...)*

De lærerne som ikke slutter seg til intensjonene, "kjører sitt eget løp" uansett. Det synes altså som læreren kan ha autonomi nok til å styre på tvers av målene både i det sentrale planverket og i de lokale virksomhetsplanene. Og det synes vanskelig å skape en felles plattform for alle lærere.

Inger uttrykker en forestilling om at det er mulig å sette de fagspesifikke læreplanene til side, men hun har innordnet seg planverket og er "lydig":

*Når det gjelder læreplanene (for fag) er jeg veldig lydig, for ellers blir de jo et problem, både med muntlig og skriftlig eksamen. (...)*

Linn har ikke "kommet langt nok" til å våge en slik tilsidesetting, og bruker uttrykket "å være opphengt i læreplanen", som om det er noe negativt å følge en plan:

*Den fagspesifikke læreplanen står jo sentralt for meg. Har ikke blitt så tøff at jeg tør å hive den sånn på båten uten videre. Jeg er nok tildels opphengt i den ennå.*

Man kan reise spørsmål om disse lærerne gir uttrykk for en norm eller myte som råder i lærerkulturen - eller i delkulturer - om den sterke og selvstendige læreren som frigjør seg fra planverket og stoler helt på egen dømmekraft.

Flere av lærerne, som Åsmund, snakker med sine nærmeste kolleger om hvordan de skal forholde seg til hovedlinjene i ulike styringsdokumenter:

*(Styringsdokumenter) er noe som kommer og som jeg leser og som jeg prøver å trekke ut noen hovedlinjer av. Og så snakker jeg med kollegene mine om hvordan vi skal forholde oss til dem, og så gjør vi det, altså. Så det er jo mange forskjellige måter å løse det på (...) og så blir det jo min tolkning da, når jeg skal sette det ut i livet.*



Sitatet over er typisk for flere lærere i utvalget og viser hvordan kollegene prøver å finne en felles forståelse av hovedintensjonene sammen, men læreren ender opp med en individuell nedbrytning av læreplanmålene til konkrete delmål. Selv om lærere drøfter seg fram til en felles forståelse av hovedintensjonene, gir dette lærersamarbeidet liten garanti for felles praksis, om dette skulle være ønskelig. *Den situasjonsbestemte handlingsbegrensningen* (Cuban 1993) synes å kreve spesialtilpasninger som ikke kan standardiseres på skolenivå.

Flere lærere ønsker likevel nærmere samarbeid, både med hverandre og med skolens ledelse når det gjelder felles holdninger og praktiske råd. Hege forteller at skolen ikke har gitt lærerne noen praktisk veiledning i elevmedvirkning:

*H. : (...) Skolen har ikke hjulpet oss ... vi har ikke fått noen veiledning i det praktiske (elevmedvirknings-)arbeidet.*

*I : Hvordan ville du eventuelt ønsket at en slik veiledning skulle være?*

*H. : Fått konkrete råd fra noen som har vært borti det, ville helt klart vært interessant.*

Hege representerer flere av lærerne i utvalget når hun ønsker seg konkrete praktiske råd og ikke flere idealframstillinger av hvordan elevmedvirkning bør være. Situasjonsbestemtheten kan gjøre det nødvendig å bryte ned selv operasjonelle mål til konkrete aktiviteter - da blir konkrete råd viktige.

Håkon forteller hvordan lærersamarbeid kan bli mer nødvendig i en tid der elever og foresatte utgjør en sterkere pressgruppe enn før, som følge av økte elevrettigheter.

Eksempelet gjelder en elev som kommer med klage på læreren. Eleven har ikke fått karakter på grunn av høyt fravær og manglende dokumentasjon av prestasjoner. Håkon mener å se en økende tendens til at rettighetsorienterte elever krever å få gode karakterer uavhengig av innsats. Det er et relativt nytt fenomen at foreldre truer læreren med rettssak:

*Det (å imøtegå kritikk fra elever og foresatte) er veldig vanskelig, spesielt fordi vi har så ulik praksis. De henviser ofte til andre lærere, så jeg vet at vi har en veldig ulik praksis der. (...) Jeg har hatt elever som har vær veldig på det der (med rettighetstenkning)... og det sliter. Vi får amerikanske tilstander, de truer omtrent med rettssak hvis ikke du følger det som de vil. (Forteller om et konkret tilfelle.) Og det tror jeg ikke hadde vært for ti år siden. (...)Vi ble usikre alle sammen, hvis det er det som skal blir skolehverdagen vår. Om vi skal bli truet med rettssak eller om ressurssterke foreldre skal få trumfe gjennom fordeler for sine barn, da blir det vanskelig. (...)*

Håkon forteller at lærerne her opplever å være svekket når det gjelder muligheter til å sette genser for uønsket elevatferd. En vesentlig grunn er at kollegene har ulik praksis, og dette, sammen med økte formelle rettigheter, gir elever og foresatte handlingsrom til å sette lærere opp mot hverandre. Stilt overfor denne type utfordringer kan de trenge kollegialt samarbeid

om felles regler. Til tross for dette velger lærerne en praksis der de står alene. Normen om å stole på egen dømmekraft synes å stå sterkt.

Flere av lærerne gir likevel uttrykk for at de trenger sterkere støtte fra skolens ledelse i sitt arbeid. Morten gir en typisk uttalelse - han ønsker klarere retningslinjer for elevmedvirkning:

*Som vi har vært inne på tidligere, så opplever jeg noen ganger at det å involvere elever – ta dem inn i planleggingen og så videre – jeg opplever at det er min oppgave å stå imot et trøkk som kan komme ut på å gjøre det så enkelt og banalt som mulig. Så jeg skulle ønske noen ganger at vi fikk litt sterkere oppbacking, både fra vår ledelse og fra politikerne, faktisk (...). Men jeg opplever at skoleledelsen spiller ballen over til læreren og sier at dette er den enkelte lærer best i stand til å greie opp i .*

*(...)Hva trenger vi ledelsen til? Jeg trenger ikke ledelsen når det gjelder å forberede mine timer og altmulig sånn, men jeg trenger ledelsen til å sende noen klare og tydelige signaler og sette noen rammer for min praksis. Og da må det være slik at jeg føler jeg har ryggdekning for de prinsippene jeg selv ønsker å undervise etter. (...) For meg hadde det vært en støtte.*

De retningslinjene denne læreren ønsker, gjelder hovedprinsipper for arbeidet, ikke detaljstyring. Læreren ber om mer styring fra ledelsen, men ikke i form av inngripen i det daglige undervisningsarbeidet, snarere dreier det seg om klare rammer på et område (i dette tilfellet elevmedvirkning) der læreren opplever å være under press. Det synes altså som Morten ønsker mer oppbacking fra ledelsen på sin egen forståelse av hvordan retningslinjene bør være - en type "hjelp til selvhjelp". Med andre ord ønsker Morten mer lagarbeid mellom lærere og ledelse, for å kunne opprettholde en felles definisjon av situasjonen (Goffman 1986), der rammen er definert av læreren, slik at skolen kan stå sammen mot et opplevd ytre press. Igjen går det fram at læreren synes å stole på egen dømmekraft og vurderer seg selv som best til å definere rammen for situasjonen.

#### **4.2.4. Personlig farget og intuitiv forståelse av hovedintensjoner i målene**

Selv om lærerne forteller at de i liten grad tar de sentrale styringsdokumentene i aktiv bruk, ser det ikke ut som de tar avstand fra grunnleggende verdier og normer i dokumentene. Tvert imot synes det som de i hovedsak identifiserer seg med disse verdiene og normene. De ser ut til å være internalisert i lærernes tenkemåte og derfor ikke gjenstand for daglig refleksjon. Linn synes å ha internalisert de grunnleggende verdiene og normene som ligger i dokumentene. Samtidig er det vanskelig å formidle verdier man ikke selv står for:

*Den generelle (læreplanen) ... det er jo noe man bærer med seg ... et menneskesyn og en holdning. Altså jeg kan ikke formidle noen andre verdier enn de jeg har selv, på en måte. Jeg*

*kan ha debatter og sånne ting, men det som kommer ut fra meg, er preget av meg og den jeg er, så jeg føler at den generelle læreplanen, den ligger liksom baki der, men det er ikke den jeg bruker for hver time. Da stoler jeg på en måte på at jeg har nok ånd ... altså at det kommer mere naturlig. (...)*

Det ser ut som verdiene og normene siles gjennom denne lærerens personlighet og tar farge av personlige verdier og normer - "det som kommer ut fra meg, er preget av den jeg er" (...) "Da stoler jeg på at (...) det kommer mere naturlig". Det synes som læreren dermed langt på vei stoler på at egne verdivurderinger er holdbare i forhold til de målsettinger skolen har. Den intuitive tilnærmingen som synes å kjennetegne denne lærerens målforståelse, kan imidlertid ikke kalles analytisk rasjonell eller didaktisk rasjonell og pedagogisk profesjonell, om ikke "ånden om ligger baki der" bringes opp på metanivåene K2 og K3 (Dale 1999). Den intuitive og prerefleksive målforståelsen kan derimot være intuitivt rasjonell, dersom lærerens strategier fremmer elevens medvirkning og læring.

#### **4.2.5. Lærerautonomi og elevinnflytelse**

Flere lærere later til bevisst å utnytte det handlingsrommet flertydigheten skaper.

Morten viser hvordan læreren setter opp mål etter egne vurderinger og går forbi planverket:

*Jo, planene er selvfølgelig der og jeg styrer etter dem, men først og fremst, etter hvert som jeg får erfaring og lærer mer om meg sjøl, så vet jeg at enkelte ting i læreplanene er nokså meningsløse, og tildels er jeg sterkt uenig i en del ting som læreplanene forventer at de skal kunne, og tildels så er det mangler i læreplanene som jeg da ikke nøler med å legge mye mer vekt på enn det som står i læreplanen. (...) Til syvende og sist så tror jeg at elevene er mye mer opptatte av hva JEG setter opp som mål enn hva læreplanen setter opp som mål.*

Morten følger planverket i noen grad, men er uenig i deler av planene og stoler i høy grad på egen dømmekraft når det gjelder å sette opp mål. Han går om nødvendig utenom læreplanen. Begrunnelsen er at læreren vet best hva som til enhver tid er faglig forsvarlig å presentere for elevene. Lærerens profesjonelle skjønn vil måtte danne basis for vurderingene, ikke primært formuleringene i planverket eller elevenes innspill, og vi har sett at dette skjønnnet kan være personlig farget.

Autonomien og den personlig fargede tilnærmingen vises også i språket flere av lærerne bruker når de snakker om planer, som når Linn uttaler (mine uthevninger):

*(...) Elevmedvirkning **for meg** er jo at de kan si at de vil jobbe med prosjekt, eller de vil ha mer tradisjonell undervisning (...) Så det er jo mange forskjellige måter å løse det på (...) og så blir det jo **min tolkning** da, når **jeg** skal sette det ut i livet.*

Flere av lærere gir karikerte beskrivelser av situasjoner der elever skal medvirke til å definere egne læreplanmål. Sitatet fra Morten er typisk for disse lærerne:

*(...) I praksis betyr jo det da at du møter en ny klasse, men du gjør jo ikke det helt uforberedt – det er jo helt latterlig eller meningsløst om vi går inn i klasserommet og sier: "Kjære elever, her har vi lærerplanen og hva gjør vi med den?" (...) der ligger elevmedvirkningen for meg, altså. Den går ikke der at jeg setter elevene i grupper og vi bruker to timer på at elevene skal komme med sine forslag.(...)*

Det er en klar overdrivelse og karikering når Morten beskriver en mulig situasjon der elever bruker to timer til planlegging, og en helt uforberedt lærer overlater alt ansvar til elevene. Det synes som flere av lærerne i utvalget på samme måte benekter muligheten for økt elevinnflytelse i en grad som kan sette lærerens autoritet til side, noe de mener vil ende i kaos. Benektingen skjer primært gjennom ekspressive uttrykksformer - ironi, overdrivelser og ladede adjektiv som *latterlig*, og *kaotisk* - i mindre grad gjennom rasjonell faglig og pedagogisk argumentasjon.

Disse lærerne virker å være i forsvarsposisjon. Hvem er de egentlig i dialog med? De kan oppleve forventningspress fra elever og fra skolemyndigheter om økt medvirkning. Det kan også ligge en mulighet her for at de opplever en flertydighet i planverket og en logikk i elevmedvirkningsprinsippet, som tilsier at elevene i sin ytterste konsekvens kan ta ansvar for sin opplæring i en grad som setter lærerens autoritet til side. Lærerne kan her oppleve at det er i ferd med å skje en reell maktforskyvning mellom lærer og elev, gjennom at elever har fått formelle rettigheter til å medvirke. De ironiske og karikerende lærerkommentarene kan i denne sammenheng være indikasjoner på et *følt press* i retning av å legge til rette for en type praksis som de samtidig anser som en umulighet. En slik benekting av en tenkt tilstand kan på den annen side være en maktdemonstrasjon fra lærerens side, for å markere at de ikke uten videre gir fra seg makt til elever. Har man makt, kan man definere virkeligheten - man trenger ikke bruke rasjonell argumentasjon (Flyvbjerg II 1996: 85). Disse lærerne synes altså å si *nei til økt elevinnflytelse på bekostning av lærerskjønn*.

#### **4.2.6. Oppsummering**

Lærerne beskriver en arbeidssituasjon preget av et ambisiøst og flertydig planverk med tilnærmet ubegrenset rom for forbedringer. Flere skildrer en arbeidssituasjon preget av kronisk usikkerhet når det gjelder hvilken retning de skal velge. Alle forteller at de kommer til kort i forhold til formelle mål om elevmedvirkning. Det synes som det kan være sammenheng mellom denne arbeidssituasjonen og en viss grad av "lærerindividualisme". Høy oppgavediffusitet og kronisk usikkerhet gjør at disse lærerne blir nødt til å stole på egen

dømmekraft. Lærerne synes å ha en pragmatisk målforståelse der de slutter seg til hovedintensjonene i målene, samtidig som de selv definerer hvilket forventningsnivå de skal legge seg på. Slik oppnår de å skjerme seg fra urimelig press og utbrenthet. Denne strategien forutsetter individuelt handlingsrom, noe flere av lærerne sier de både har og tar i bruk. Lærerne i utvalget synes å presentere følgende mestringsstrategier i målfortolkningen:

- Pragmatisk målforståelse der de delene av planverket vektlegges som praksisene tvinger gjennom som nødvendige. Resten skyves i bakgrunnen.
- Lærerne synes å stole på egen dømmekraft, og om nødvendig kan de gå forbi læreplanformuleringer - omforme eller reformulere dem, slik at de passer inn i egen praksis. Ut fra lærernes språklige framstilling, med vektlegging av pronomenet *jeg*, styrkes inntrykket av at elevers medvirkning i slike sammenhenger synes å komme i bakgrunnen. *Lærerindividualismen - eller lærerindividualiteten* - synes å være strategisk, men *tvungen* eller *selvvalgt* individualisme kan ikke utelukkes (Hargreaves 2003).
- Hovedintensjonene i læreverket ivaretas, men de siles gjennom lærerens personlighet. De synes hovedsakelig å framtre på det intuitive plan, ikke på det refleksive.
- Norm om individuell målfortolkning.
- Kritikkk av læreplanverk og elevmedvirkningsplan for mangel på realisme. Anerkjenner man i skolefeltet lærernes argumenter som gyldige, kan læreren gi *didaktisk rasjonelle grunner*, ettersom metakritikk av læreplanene inngår i den didaktiske rasjonaliteten (Dale 1999:57-62). Den didaktiske rasjonaliteten i læreruttalelsene kan i ligge i at dette anses å være tilbakemeldinger fra praksisfeltet som kan danne grunnlag for ny teori (K3). Kompleksiteten og situasjonsavhengigheten bak begrunnelsene gjør imidlertid at begrunnelsene lett framstår som utilstrekkelige, og det er duket for spill om definisjonsmakt. Hvem avgjør gyldighet når handlingsrommet er uoversiktlig? Den intuitive rasjonaliteten - og den tause dypereleggende kunnskapen - som kan ligge bak begrunnelsene, vil lettere kunne uttrykkes som praksis enn som refleksjon.

- Benekting av elevinnflytelse som kan sette lærerens autoritet til side. Tildels er benektingen ekspressiv. Lærerne vil beholde kontrollen.

Strategiene kan være individualistiske, proteksjonistiske, ettergivende eller maktarrogante - de kan med andre ord være irrasjonelle. På bakgrunn av observasjonene over synes det likevel å kunne ligge et rasjonale bak lærernes individuelle og pragmatiske målforståelse:

*Det er den enkelte lærer som best kan tilpasse målene til den enkelte undervisningssituasjon, ettersom tilpasning krever innsikt i og nærhet til det komplekse mønsteret av kontekster som gjelder i hver enkelt situasjon. Tilpasning av undervisningsopplegg kan derfor vanskelig skje gjennom standardiserte definisjoner på skolenivå eller teamnivå (K2). Elevers medvirkning kan heller ikke sette denne lærerautoriteten til side.*

Man kan diskutere rasjonaliteten i utsagnet over, så lenge lærerne tilpasser mål til situasjonelle kontekster i en grad som gjør at formelle mål om elevmedvirkning kan perverteres. Det kan ligge rasjonalitet i den måltilpasningen læreren foretar, om man aksepterer at rasjonaliteten i planidealet og praksisvirkeligheten kan være forskjellig: Elevmedvirkningsmålet (*den formelle læreplan*) kan kjennetegnes av kontekstuavhengig *analytisk rasjonalitet*, samtidig som lærernes praksis (*den oppfattede læreplan*) kan kjennetegnes av kontekstavhengig *intuitiv rasjonalitet* (Flyvbjerg 2003).

*Den formelle læreplan og den oppfattede læreplan* (Goodlad 1986) opererer ut fra denne tankegangen innen to ulike virkelighetsforståelser. Dette kan bidra til å kaste lys over vansker knyttet til oversettelse av formelle mål til konkrete handlinger - det er en krevende prosess som forutsetter dyp innsikt i planens intensjoner og holistisk kontekstforståelse. Den profesjonelle læreren vil kunne ha den nødvendige kompetansen til å foreta målfortolkningen. På denne bakgrunn kan man bedre forstå læreres målforståelse og målfortolkningsstrategier som styrt av annet enn irrasjonalitet eller *individualisme* i negativ forstand av begrepet, når strategiene ikke umiddelbart synes konsistente med det offisielle planverkets elevmedvirkningsmål.

### 4.3. Relasjonen lærer - elev: Elevmedvirkningspraksiser -

#### tilpasningsstrategier innen kontekstrammene

I dette kapitlet forteller lærerne om sin praksis på de områdene Elevundersøkelsens kvalitetskriterier definerer (se s. 24-25). I denne sammenheng vil også de kontekstene lærerne oftest refererer til, bli identifisert. På bakgrunn av lærernes utsagn vil rasjonaliteten i lærerpraksisene bli vurdert - i noen grad underveis, men mer utførlig i oppsummeringsdelen.

#### 4.3.1. Elevmedvirkning til å definere mål og lage arbeidsplaner - en utopi?

Elevundersøkelsens kvalitetskriterier knyttet til målkunnskap, opplæring i elevmedvirkning og medvirkning til å lage arbeidsplaner, er slått sammen her fordi de har en innbyrdes sammenheng. Kriteriene er formulert som spørsmål til eleven:

- Kjenner du målene i de forskjellige fagene?
- Har du fått opplæring i hvordan du kan påvirke i arbeid med fagene?
- Er det mulig for deg å være med på å lage arbeidsplaner i fagene?

Undersøkelsen viser at ingen av lærerne i utvalget forteller at de gir elevene opplæring i hvordan de kan påvirke i arbeid med fagene; de lager heller ikke arbeidsplaner sammen med elevene - en mulig logisk konsekvens av de holdningene til samarbeid om mål som kommer fram i delkapitlet over. Lærerne begrunner dette med at elevene ikke kjenner målene - å forstå målene forutsetter kjennskap til faget og til de metodene man må ta i bruk. Harald gir en typisk uttalelse:

*Elevene skal medvirke og være deltakende på å utforme veien fram til neste vendepunkt og neste mål. Akkurat det synes jeg er litt tungt fordi elevene kjenner ikke veien. Jeg har ikke vært særlig flink med å hjelpe elevene til å være med på å utforme halvårsplan. I fjortendagersplanene er jeg heller ikke så veldig flink til å la elevene være med på å bestemme hvor langt vi skal være kommet. Vi skal være ferdig med (et kapittel) i løpet av de neste fjorten dagene, men elevene har ikke vært gjennom det før, og da er det litt vanskelig for dem å strukturere pensum. Men jeg er enig i at elevene skal være med. Hvis de er med aktivt, så er det jo lettere å få dem interessert i pensum. (...)*

Denne læreren sier seg positiv til å trekke elever med i planleggingen, men sier han erfarer at både *elevkompetanse* og *tid* er begrensende kontekster, når intensjonen skal virkeliggjøres.

Det synes som et utopisk mål at elever skal definere egne mål og lage arbeidsplaner på områder de ikke har faglige og pedagogiske forhåndskunnskaper om, og kan hende heller ikke interesse for. Selve læringssituasjonen tilsier at elever ikke på forhånd er kjent med

forutsetningene for ansvarlig planlegging. Den ulike rasjonaliteten i planer og praksis, nevnt i punkt 4.2.6., viser at oversettelse fra formelle mål til praksis kan innebære komplekse hensyn og kreve profesjonell vurdering. Det kan bli et spørsmål om kostnadsnytte hvorvidt lærer og elev skal bruke tid sammen på formell planlegging. Alternativt blir det et spørsmål om man har tillit til at læreren foretar de nødvendige pedagogiske og faglige målvurderingene ut fra en helhetlig vurdering til det beste for alle sine elever.

Lærerne i utvalget synes å praktisere svært begrenset eller ingen elevmedvirkning til å definere mål og lage arbeidsplaner sammen med elevene. Dette er i samsvar med Lars Monsens funn i evalueringene etter Reform 94, der Monsen konkluderer med at kun et lite mindretall lærere utarbeider egne læringsmål for elevene, og det mindretallet som gjør det, finner det vanskelig fordi elevene er lite motiverte, og lærerne selv er i tvil om innsatsen står i forhold til utbyttet (Monsen 1999:105).

#### **4.3.2. Skriftlige planer og situasjonstilpasning - teknologi eller kunst?**

Det neste kvalitetskriteriet gjelder hvordan lærerne gir elever mulighet til å bruke skriftlige planer i fagene (parentesen er min presisering):

- Bruker du (henvendt til eleven) skriftlige arbeidsplaner i fagene?

Om læreren ikke lager arbeidsplaner sammen med elever, forutsettes det at læreren lager *skriftlige* planer eleven kan bruke som verktøy. Formalisering av planleggingen gjennom skriftlige planer er en del av Reform 94s "planleggingspedagogikk" (SEVU Kurshefte 2 1993:15).

I denne undersøkelsen deler utvalget seg i to når det gjelder grad av planlegging og situasjonstilpasning. Det går et skille mellom lærere som forteller at de relativt systematisk lager *skriftlige* arbeidsplaner, der de gir elevene valg mellom varianter av opplegg - de praktiserer *formell planlegging* - og lærere som har en ad hoc- tilnærming til elevmedvirkning, der elever medvirker spontant i å definere aktiviteter underveis, når medvirkningen vil fungere i tråd med de mål og aktiviteter læreren definerer - de praktiserer *uformell planlegging*. Det er glidende overganger mellom disse kategoriene, men et flertall av de yngre lærerne i utvalget praktiserer i hovedsak formell planlegging, og et flertall av de middelaldrende lærerne befinner seg i gruppen som hovedsakelig praktiserer uformell planlegging. Denne aldersinndelingen i utvalget synes ikke å være tilfeldig. Lærerutdanningen har de senere år lagt stor vekt på å formalisere lærerens rutiner. Dessuten viser Dreyfus- modellen (Dreyfus & Dreyfus 1986) at praktiske utøvere på de tre laveste trinn



anvender regel- eller mål- og planbundet analytisk rasjonalitet, mens kyndige utøvere og eksperter har en praksis som er preget av intuitiv rasjonalitet og handlingsflyt, der man ikke stopper opp for å tenke over regler eller planer (se s.13). Er det slik at de yngre og mindre erfarne lærerne befinner seg den første kategorien, mens de eldre og mer erfarne lærerne befinner seg i den andre?

Hege er en typisk representant for de yngre lærerne som praktiserer *formell planlegging* som hovedform. Hege lager regelmessig skriftlige arbeidsplaner (dette går ikke fram av sitatet, men kommer fram annet sted i intervjuet):

*Når vi skal lese(en tekst) for eksempel, så lar jeg dem få velge (blant et utvalg tekster). Ja, helt konkret... jeg gir dem alternativer ... da er det jeg som har plukket ut alternativene. Men jeg tror nok at de trenger å få litt hjelp på veien sånn at de ... har noen rammer, og så får de velge det som høres mest interessant ut ... mest morsomt. (...)*

Hos Hege er det egenskaper ved den enkelte *periode*, og selve den skriftlige planen som er utarbeidet på forhånd, som ser ut til å legge føringer på lærerens tilrettelegging. Elevene synes i denne perioden å ha en viss garanti for medvirkning under *planleggingen* av undervisningen - de kan velge mellom varianter av tekster som læreren har tatt ut.

På spørsmål om hva hun gjør når spontane situasjoner oppstår underveis, synes det som Hege holder fast ved den utarbeidede planen:

*Det er jo mange stemmer som roper, og kanskje forskjellige ikke sant, både bår det gjelder innhold og form ... at nå vil vi ha gruppearbeid, sier halve klassen, og så sier de andre at vi vil at du skal fortelle oss dette her(...) Jeg tror det er lett å ha dårlig tid og da er det veldig lett å bare kjøre gjennom et opplegg som man har ferdig.*

Her viser hun til begrenset beslutningsrasjonalitet (Simon) hos elever og dårlig tid, som forklaring på at hun må bruke en ferdig plan og ikke slippe elever til underveis, slik at planen endres. Materialet viser imidlertid at alle lærere møter denne type kontekster, men de reagerer noe ulikt.

Hege synes å ty til plan når elever ønsker å påvirke spontant. Den teknologiske tilnærmingen her er tilsynelatende basert på bevisste, analytiske overveielser, ettersom planer kan forbindes med analytisk rasjonalitet (Flyvbjerg 1991, bind I:18) - eller didaktisk rasjonalitet, når planen er konsistent med læreplanmål (Dale 1999). Imidlertid synes planteknologien i dette tilfellet i liten grad å trekke elever inn under *gjennomføringen* av undervisningen (jevnfør forskrift til opplæringsloven § 4-11).

Eksempelet viser at bruken av planer kan ha en paradoksal funksjon: Planer skal i utgangspunktet utgjøre en formell garanti for elevmedvirkning, men de samme planene som

er utarbeidet i *planleggingsfasen* av undervisningen, kan brukes av læreren som uformell ad hoc-strategi for å overstyre elevinnspill under *gjennomføringen* av undervisningen. Ad hoc-strategien kan være rasjonell etter "garbage can"-modellen (Fivelsdal og Bakka 1998) - en helhetlig vurdering kan tilsi at medvirkning ville redusert læringsutbyttet til elevene i den aktuelle situasjonen, slik at måloppnåelsen innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensningen er satisfisert. Handlingsflyten læreren refererer til (...) *det er lett å ha dårlig tid, og da er det veldig lett å bare kjøre gjennom* (...) - kan i så fall indikere at den intuitive rasjonaliteten er i arbeid, for her er ingen tid til å reflektere over regler (Dreyfus & Dreyfus 1986). Alternativt kan praksisen være irrasjonell, dersom strategien er utslag av rigid bruk av plan, uten hensyn til potensialet for medvirkning og læring som kan ligge i elevinnspill.

Åsmund er en typisk representant for de middelaldrende lærerne som praktiserer *uformell planlegging* som hovedform - planlegging gjøres underveis, gjerne ut fra samtaler med elevene:

*Vi tar planleggingen (av arbeidsmåter) gjerne underveis og prøver å finne på hvilken måte vi kan lære best, og det prøver vi å gjøre, da. Jeg spør elevene ganske mye når jeg tenker meg om, altså. Jeg er ikke alltid så bevisst på hva jeg gjør til enhver tid.*

Åsmund er ikke alltid bevisst på hva han gjør - det synes som denne læreren i sterkere grad er styrt av intuisjon enn refleksiv tankegang, noe som i spesiell grad kjennetegner de lærerne som praktiserer uformell planlegging, men som også *kan* kjennetegne "lærerteknologene", slik sitatet fra Hege viser.

Når spontane situasjoner oppstår underveis, kan Åsmund endre planer - et typisk eksempel på hvordan elever kan medvirke i underveissituasjoner:

Å.: *Nei, nå må vi finne på noe, sier jeg, for nå er jeg lei, nå gidder jeg ikke mer. Nå må dere jobbe litt selv.(...)*

I: *Kan elevene komme med slike forslag?*

Å.: *Ja, de kan det! Det hender de gjør det også, det hender de sier "nå er vi veldig leie dette her. Kan vi ikke gjøre noe annet?"... "Hva vil dere da?" (...) Jeg synes når elevene tar over, så kan jeg lene meg litt tilbake ... og det er deilig av og til, det altså.*

Både lærer og elever kan her endre opplegget når samspeillet i gruppen ikke fungerer. Vi ser et eksempel på hvordan det kan ligge et potensiale for elevmedvirkning i den spontane kommunikasjonen som kan oppstå under "øyeblikkets krav". Samtidig synes dette å skje innenfor de rammer læreren har trukket opp. Det virker som lærerens intuitive bedømmelse i øyeblikksituasjonen avgjør elevenes medvirkning, slik at elevenes medvirkning synes å være

vilkårlig. "Garbage can"- modellen viser hvordan lærerens ad-hoc-beslutning likevel kan være rasjonell (Fivelsdal og Bakka 1998) - den intuitive rasjonaliteten kan her være i arbeid. Om læreren kan gi en pedagogisk og faglig gyldig begrunnelse for sin beslutning, blir den også didaktisk rasjonell. Alternativt kan lærerens beslutning være utslag av ettergivenhet, dersom elevmedvirkningen reduserer læringsaktiviteten. *Det springende punktet her vil være hva elevene medvirker til.* Medvirkning som fører til økt læring og på lengre sikt også økte demokratiske ferdigheter, gjør lærerens praksis rasjonell og legitim.

Anne forteller hvordan lang erfaring gjør at hun har blitt mer fleksibel. Hennes framstilling av sin utvikling som lærer, er typisk for flere av de middelaldrende lærerne i utvalget:

*Før var jeg opptatt av selve undervisningen, ikke sant .. sto der og skulle gjennom så så mye og ... frustrert hvis ikke det gikk bra, men nå er det litt mer den fleksible holdningen at ... jaja, da endrer vi på det, da gjør vi sånn og sånn i stedet. Litt mer sånn gjensidighet føler jeg fungerer bedre for meg og for elevene, og rett og slett fungerer bedre i forhold til undervisningen, tror jeg.*

Hun forteller her at fleksibilitet - uformelt samspill - gir en styrket gjensidighet i forholdet mellom lærer og elever, og hun tror at dette gir bedre undervisning.

Den høye grad av situasjonsbestemthet i lærerpraksisene, som kan sette planer til side, framtrer blant annet når ellers like kontekster slår forskjellig ut, avhengig av helhetssituasjonen. Jan gir et typisk eksempel på hvordan en arbeidsmåte i en gruppe kan være situasjonsbestemt, og hvordan læreren må tenke holistisk i tilpasningen av arbeidsmåte:

*Når jeg sier "sitt og jobb med de oppgavene," så gjør de det... hvis det ikke er fredag (latter). For jeg har jo en gruppe i tredje økt på fredag, og når de skal sitte og samarbeide om noe da, så glir det lett ut ... da står helgen for døra og de er slitne. Så er jeg så heldig å ha den samme gruppa første økt på mandag. Så først er de trøtte etter en hard uke, og så er de trøtte etter en hard helg ... og det kan være litt tungt å få dem til å jobbe selvstendig da, så da er det lett at jeg snakker en del.*

Her er tidspunktet i uken eller på dagen bestemmende for bruk av arbeidsmåte. Elevene viser liten interesse for å medvirke aktivt sent på fredager og tidlig på mandager, og læreren må føre ordet. Andre tidspunkter i uken er mer gunstige for elevers aktive medvirkning, men timeplanlegging er utenfor lærerens kontroll.

Oppsummert kan man ane et skille i det grunnleggende synet på undervisning hos lærerne i utvalget - på undervisning som *teknologi* og undervisning som *øyeblikkets kunst* (Monsen 1996), der lærerne med formell planlegging i sterkere grad legger tilrette for

elevmedvirkning i *planleggingen* av undervisningen, mens lærerne med uformell planlegging i sterkere grad synes å legge til rette for medvirkning i *gjennomføringen* av undervisningen. "Planteknologien" synes vesentlig å være kjennetegnet av analytisk eller didaktisk rasjonalitet, mens "øyeblikkstilpasningen" vesentlig synes å være kjennetegnet av intuitiv eller didaktisk rasjonalitet. Den intuitive rasjonaliteten bygger på praktisk erfaring (Flyvbjerg 1991, bind I), og den synes å ligge under når lærere må ta beslutninger i øyeblikkssituasjoner. Denne praktiske erfaringen, kjennetegnet av fleksibilitet, uformelle beslutninger - og kan hende intuitiv rasjonalitet - under gjennomføringen av undervisningen, synes i sterkere grad å kjennetegne de middelaldrende lærerne enn de yngre. De middelaldrende lærerne synes å være mer eksperter (Dreyfus & Dreyfus 1986) - eller "kunstnere" - enn "teknologer" i gjennomføringsfasen. Samtidig synes det som også de yngre "planteknologene" under den situasjonsbestemte handlingsbegrensning må situasjonstilpasse handlinger (Cuban 1993), i en grad som gjør at lærerne må arbeide mer intuitivt, og om nødvendig pervertere mål om medvirkning.

Det er viktig å understreke at forskjellene mellom lærergruppene gjelder *grad* av planlegging og *grad* av lærerintuisjon versus analytisk tilnærming, for *det er likheten i praksisene som synes å være mest framtrædende*. Alle lærerne forteller hvordan de opererer innen en vev av indre og ytre kontekster som innebærer situasjonsbegrensede handlingsvalg, slik at praksislogikken tilsier at opplegget i større eller mindre grad må situasjonstilpasses. Lærerne sluses da inn i likeartede praksiser, der *uformelle strategier* - evne til fleksibilitet, spontanitet og ad hoc-avgjørelser - eller *intuitiv rasjonalitet* og *evne til å praktisere undervisning som øyeblikkets kunst* - blir vesentlige læreregenskaper.

#### **4.3.3. Fagavhengig medvirkning til valg av oppgavetyper**

Elevinspektørene setter som kvalitetskriterium at elever skal kunne velge mellom ulike oppgavetyper:

- Er det mulig for deg å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?

Det er uklart om Elevinspektørene her sikter til nivådelte oppgaver, oppgaver tilrettelagt for ulike læringsstiler eller oppgaver med ulike emner/ ulikt innhold som elever kan velge ut fra interesse. Spørsmålet lærerne fikk, var hvordan de tilrettelegger for at elever skal kunne påvirke valg og vektlegging av emner/stoff - *innholdsområdet* - i undervisningen.

Kontekstene *fagets og emnets egenart* synes her å legge vesentlige føringer på lærernes praksis. Ser man utvalget under ett, synes det som lærerne med fag og fagemner med *lukket struktur* er mer restriktive enn lærerne med fag og emner med *åpen struktur* (se s.) - når det gjelder elevers muligheter til å påvirke innholdsområdet i undervisningen.

Jan har et fag med lukket struktur og en egenart som læreren hevder er lite egnet for elevmedvirkning:

*Når det gjelder faget mitt, så er det så rigid og vi har så liten tid at det er ikke noe samarbeid med elevene om det. (...) De vet jo ingen ting om faget de, innledningsvis. De kan jo ikke noe om det. De vet ikke hva det er for noe, rett og slett. Alt er jo helt nytt.*

Morten gir et typisk eksempel på hvordan en lærer med et fag med åpen struktur kan praktisere. Han forteller at han lager tre varianter av opplegg som elevene får velge mellom. Variantene gjelder både stoffutvalg og valg av arbeidsmåter og vurderingsformer i faget:

*(...) Men til nå så går det da i de tre alternativer jeg i hovedsak kjører – det går rett og slett på at alle skal ha felles stoff som de er ansvarlige for å ha lest og kunne noe om, men ut over det så sier jeg at ålreit – jeg kommer til å tilby vanlig undervisning, klasseromsundervisning, og gjennomgå de og de og de emnene. Den andre varianten er at de kan velge å holde et foredrag som tar utgangspunkt i en egen valgt problemstilling innenfor rammen av perioden. Og det er fordi vi har en ny eksamensform nå, som er slik at elevene skal holde et foredrag.. Eller du har en siste variant som går på at de selv får lov til å jobbe med en del alternative kilder for eksempel, som jeg deler ut til dem, og så har jeg en muntlig høring på slutten.(...)*

Felles for alle lærerne i utvalget er at de forteller om en rekke kontekster som begrenser handlingsrommet, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Inger forteller at *læreplankrav, tid og fellesskapsbehov* legger føringer på elevmedvirkningspraksisen og skaper begrenset handlingsrom for både lærer og elever:

*(...)Det er begrenset handlingsfrihet – læreplanen setter veldig klare rammer.(...) Det var mere før at vi gjennomgikk den og den bestemte teksten, men vi må jo gjøre noe i fellesskap også. (...) Så jeg synes det er veldig tidsbegrenset hva de kan fordype seg i ut over det de er nødt til.*

Oppsummert forteller lærerne her at elever medvirker til å påvirke innholdet i noen fag og i noen emner eller fagområder, ikke alle, avhengig av *fagets og emnets egenart* . Denne konteksten synes å legge sterke føringer på praksis, ettersom lærerpraksisene skiller seg systematisk etter dette kriteriet gjennom hele utvalget. Men også andre kontekster legger føringer her, som *elevkompetanse, tid, læreplankrav, fellesskapshensyn*.

#### 4.3.4. Valg av arbeidsmåter - interne begrensende kontekster

Elevundersøkelsen setter som kvalitetskriterium at elever skal kunne være med og velge arbeidsmåter:

- Er det mulig for deg å være med og velge arbeidsmåter i fagene?

Solhaugs analyse av læreplanen i samfunnslære i videregående skole viser hvordan fagspesifikke læreplaner synes å detaljstyre kunnskapens *innhold*, samtidig som det i større grad synes å være et handlingsrom for medvirkning knyttet til *arbeidsprosessen* (Solhaug 2003: 131-132). Alle lærerne, uavhengig av fag, legger da også i noen grad til rette for at elever skal kunne medvirke til å velge arbeidsmåter. *I noen grad*, men hva forteller så lærerne om de kontekstene de møter i tilretteleggingen her?

Et hovedproblem de fleste lærerne peker på, er at elever helst velger desentraliserte opplegg, som prosjektarbeid og gruppearbeid, utenfor klasserommet og dermed utenfor lærerens syns- og hørselsvidde, slik Svein forteller:

*De vil jo gjerne ha prosjekt, og prosjekt ... det er en type arbeidsmåte som ... da føler jeg at jeg ikke har full kontroll(...)*

*Lærerens kontrollbehov sammen med elevers krav om selvregulering* kan være kontekster som, når de opptrer sammen, kan skape lærerdilemmaer knyttet til elevmedvirkning.

Svein forteller videre at problemer knyttet til manglende kontroll særlig gjelder "de ytrestyrte" elevene. Svein representerer flere lærere i utvalget når han forteller hvordan han skiller mellom "indrestyrte" og "ytrestyrte" elever (Ogden 2005: 173) i tilretteleggingen. De "indrestyrte", som oftest jenter, kan arbeide godt på biblioteket, mens erfaringen tilsier at "gutter på bakerste benk" arbeider best under lærerens tilsyn:

*De får være med på å bestemme arbeidsformene og de får delvis være med på å bestemme hvor mye tid vi skal bruke på det kapittelet. (...) Det kan være elever som ønsker litt mere ro, og enkelte ganger så sier jeg at det er greit ... som i fredagstimene da de kan jobbe på biblioteket. Jeg opplever spesielt at de jentene som er flittige... hvis de setter seg sammen tre stykker, så jobber de sammen og får til en god driv. Enkelte av de guttene som sitter på bakerste rad, de vil jeg gjerne ha igjen i klasserommet. (...) Jeg ser det at de jobber ellers i timene, men hvis de blir sluppet fri, så er det fort gjort å stikke seg vekk.*

*Elevmotivasjon og elevkompetanse* er altså kontekster som synes å legge sterke føringer på disse lærernes tilrettelegging for medvirkning til å påvirke arbeidsformer. Lærerne begrenser medvirkningen for de elevene de ser arbeider mindre gjennom desentraliserte metoder. Samtidig tillater de i større grad de "indrestyrte" elevene å medvirke til å bestemme hvor og hvordan de vil arbeide.

Harald gir et typisk eksempel på en situasjon der læreren reduserer elevs valgfrihet til å definere og lokalisere aktiviteter. Læreren må vurdere elevs innsats, både underveis og gjennom et sluttprodukt og må dermed vite hvor elevene oppholder seg. Elevene kan heller ikke organisere seg fritt - for store grupper gjør at elever kan gjøre seg usynlige for læreren, slik at vurdering blir vanskelig:

*Stort sett kan de velge mellom å sitte i klasserommet eller på biblioteket, men sånn at jeg kan gå rundt og snakke med dem mens de jobber. Og så er på en måte sluttresultatet bundet til enten et skriftlig arbeid ... eller en fremføring, så det er på en måte gitt... det er visse grenser ved at jeg må kunne vurdere det, enten jobben de gjør underveis eller sluttproduktet, eller helst begge deler.*

*(...) Hvis jeg gir dem arbeidsoppgaver så får de alltid velge om de vil sitte to og to sammen eller tre sammen eller alene. Så lenge det ikke blir for store grupper, for da er det vanskelig for meg å vite hvem av dem som jobber.*

*Krav til vurdering*, både sluttvurdering og underveisvurdering, samt *gruppestørrelse*, kan altså være kontekster som legger begrensninger på ønsker om desentraliserte arbeidsmåter fra elevene. De må være tilgjengelige for lærerens observasjon.

Morten peker på et dilemma som flere av lærerne uttrykker - hvordan man skal kunne forene elevs individuelle ønsker om bestemte, og helst desentraliserte arbeidsforhold, med felleskapsbehov. Læreren må sette av tid til felles gjennomgang av lærestoff, til felles samtaler og til fellesskapsopplevelser. Gruppedynamikken, som skaper læringstrykk, kan dessuten svekkes, om desentraliserte opplegg praktiseres i for stor grad:

*(...) Hvis det blir for mange eksempler på at elever forsvinner hit og dit og skal ha det på sin spesielle måte og sånn, så opplever jeg at det sinker litt det tempoet og det trøkket man må ha på den gjennomgangen på det lærestoff som vi skal gjøre.*

Begrensende kontekster er altså igjen *felleskapsbehov*, men her knyttet til ivaretagelse av et høyt *læringstrykk*.

Men pedagogiske beslutninger om valg av arbeidsmåter, kan også innebære andre hensyn enn dem som kan knyttes til desentralisert undervisning. Alle lærerne i utvalget forteller at elever i høy grad overlater avgjørelser til læreren. De viser liten interesse for å

medvirke. De forslagene elevene kommer med, kan dessuten være useriøse, som i eksempelet under, der elevene sier de vil ut på byen. Jørgen gir en typisk uttalelse:

*Nei, ... for eksempel når jeg legger fram en arbeidsplan ... så prøver jeg å dele ut på forhånd, så tar vi den opp på lerret og så snakker vi litt og sånn... så blir det veldig mye... veldig mye færre innspill enn det jeg hadde håpet på ... det er vanskelig å få elevene til å engasjere seg. "Nei, det er greit," sier de, "vi tar det sånn som du gjør". Så, hvis en tvinger dem til å komme med egne forslag, så sier de: "Kan vi ikke gå på byen og (gjøre noe morsomt)?" sier de. Så sosialt betingede klasseting, det synes de er fint.*

Det kan være ulike grunner til at elever avstår fra å medvirke og overlater avgjørelser til læreren. Elevene kan mangle opplæring i å påvirke i arbeid med fagene. Eller elever inntar et *behagelighetssynspunkt* (Monsen 1997), der de gjør en minimal innsats i læringssituasjonen og legger et hovedansvar på læreren. En lærerekvivalent av "elever med behagelighetssynspunkt" er *den ettergivende lærer* (Dale 1999). Det kan ligge ettergivenhet bak Jørgens presentasjon av arbeidsplan - presentasjonen og kommunikasjonen kan bli instrumentell, den kan være et rituell språkspill der elever ikke har reell mulighet til å medvirke (Solhaug 2005:11). Eller kommunikasjonen kan være et rasjonelt pedagogisk forankret rituale. Det er likevel lite i Jørgens uttalelse som peker i retning av ettergivenhet - det læreren forteller om å engasjere elever og tvinge dem til å medvirke, vitner ikke om dette. Et alternativ til tankegangen om irrasjonalitet kan derfor være at beslutningsområdet i eksempelet kan være for vidt og komplekst til at elever har kompetanse i å medvirke. Elevene kan erkjenne dette, og de anerkjenner læreren som foreløpig autoritet. Sentrale kontekster her synes altså å være *enten manglende opplæring, manglende elevinteresse/ begrenset elevkompetanse/ lærerens ettergivenhet - eller beslutningsområdets kompleksitet.*

Enkelte lærere gir forklaringer på hvorfor elever lett overlater styringen til lærerne - eller hvorfor lærerne lett overtar styringen. Karin peker på alle de valg elever har i rettighetssamfunnet. Lærerens styring blir da en avlastning for elevene:

*Jeg føler vel ofte når jeg kommer med forslag .. at de sier det er bedre at jeg gjør det valget. Så de synes det er vanskelig, og det skjønner jeg jo. Det er jo en sånn uendelighet av valg elevene har nå, så jeg tror de synes det er godt å få noen til å styre og velge litt for seg.*

Karins argument kan være rasjonalisering av en ettergivende elevmedvirkningspraksis, men det kan også ligge en legitim pedagogisk vurdering bak dette argumentet for lærerstyring. Man kan se Karins styring som utslag av en *omsorgsetikk* (Hargreaves 1996). Belastningen på elevene kan være reell og lærerstyringen kan være rasjonell i forhold til et langsiktig mål om å fremme elevs medvirkning og læring. Kontekster som legger føringer her, synes å kunne



være *begrenset elevkompetanse og begrenset elevkapasitet til å gjøre valg*, sammen med *lærerens omsorgsrasjonale - eller lærerens ettergivenhet*.

Det er ingen av lærerne i utvalget som forteller at de legger til rette for valg av arbeidsmåter i alle periodene gjennom året. Hege gir en typisk uttalelse:

*Jeg klarer ikke å lage et så differensiert opplegg at jeg klarer å lage flere typer arbeidsmetoder på ett tema bestendig, det kan jeg ikke. Det blir jo altfor mye arbeid.*

En kontekst her er *begrenset lærerkapasitet*. Det er arbeidskrevende å lage to eller flere varianter av opplegg hver periode gjennom året.

Oppsummert synes det å være systematikk i utvalgets uttalelser - lærerne refererer til de samme situasjonene og de samme kontekstene når de forteller om muligheter og begrensninger for elevers medvirkning. Dette peker ikke i retning av vilkårlighet - eller irrasjonalitet - i praksisene. De synes å være styrt av rasjonelle strategier i manøvreringen mellom kontekstene, der lærerne legger til rette for elevmedvirkning til valg av arbeidsmåter i situasjoner der dette er mulig.

#### **4.3.5. Vurdering av eget arbeid - stor variasjon i lærersvarene**

Elevundersøkelsen setter som et siste kvalitetskriterium at elever kan være med på å vurdere eget arbeid.

- Er det mulig for deg å være med på å vurdere ditt eget arbeid?

De tre skolene i undersøkelsen hadde prøveplaner fastsatt på skolenivå. Elever har formell rett til medvirkning gjennom elevrådet til å utforme prøveplan, slik at dette ligger utenfor den enkelte lærers beslutningsområde. *Vurderingstidspunkter* er derfor ikke gjenstand for spørsmål i undersøkelsen. Lærerne ble derimot spurt hvordan de legger til rette for at elever skal påvirke *vurderingsformer*, og hvordan de legger til rette for elevers vurdering av eget arbeid gjennom elevsamtaler. Det er større varians i svarene her enn på de øvrige kvalitetskriteriene.

Hege forteller at hun ikke legger til rette for elevmedvirkning til å påvirke vurderingsformer, og på spørsmål om hvorfor, svarer hun at det ikke ligger noen bevisst begrunnelse bak:

*Egentlig har jeg ingen forklaring på det... det er bare å begynne. .. Jeg må ta en ting av gangen... men jeg .. synes det er veldig bra. (...) Har dere lyst til å ha en vanlig prøve, har dere lyst til skrive en tekst, har dere lyst til å ha multiple choice- oppgaver?*

Denne læreren representerer flere lærere i utvalget når hun uttrykker et positivt syn på elevmedvirkning på vurderingsområdet, men her synes det som disse lærerne har nådd en grense for hvor langt det er mulig å strekke fokus - foreløpig. *Lærerfokus* kan altså være en kontekst som legger føringer på elevenes medvirkning.

Jan hevder at verken lærer eller elever har reelle valg - eksamen styrer valg av vurderingsform:

*Det (medvirkning til å bestemme vurderingsformer) har jeg lite av, og det kommer av at faget er skriftlig. De har skriftlig prøve til eksamen og da må formen bli deretter (...).*

*Eksamensform* kan altså være en kontekst - en kontrollmekanisme som legger føringer på elevs medvirkning til valg av vurderingsformer. I andre deler av intervjuene som ikke er gjengitt i oppgaven, går det fram at eksamensform også kan legge føringer på valg av arbeidsmåter.

Jørgen representerer flere av lærerne i utvalget når han forteller hvordan elever velger vurderingsformer som faglig sett stiller for lave krav. De ønsker få sider og faktaorientert stoff som kan gjengis. Med andre ord ønsker de prøver på laveste nivå på læringsstigen (Blooms taksonomi), og vil helst unngå oppgaver som stiller krav til selvstendige resonneringer og vurderingsevne på høyeste taksonomiske nivå, slik læreplanen krever:

*Mange elever vil for eksempel ha hyppige prøver... og få sider å lese på og mange spørsmål på prøver, i stedet for litt færre prøver, med flere sider og mer utfyllende spørsmål. Det liker de ikke, men det har jeg likevel, for det går jo også på hva man skal trene dem opp i. Jeg gjør ikke jobben min hvis jeg legger opp undervisningen til at de bare skal pugge noen sider og gulpe opp igjen det, og at de ikke får vise sin egen tankevirksomhet og evne til å resonnerer og sann... og det får de ikke på prøver med ti spørsmål fra fire sider om et emne. Mens på andre ting får de bestemme. (...) blant annet så avtalte vi et innleveringsopplegg, og da erstattet det en prøve. Da hadde de fått bestemme det selv ... da hadde de innlevering i stedet for en sann skoleprøve... det er småtteri, men .. Men det sies jo en del om læreplanen og hva som må vurderes og da.*

Elevene får dermed ikke bestemme prøveomfang og prøveinnhold, men de får medvirke til å bestemme "noe småtteri", som innlevering av hjemmearbeid, framfor skoleprøve. Her ser vi at *begrenset beslutningsrasjonalitet* hos elever sammen med *komplekst beslutningsområde* er begrensede kontekster.

Lærerne i utvalget ble også spurt om de legger til rette for elevens vurdering av eget arbeid gjennom individuelle elevsamtaler<sup>11</sup>. Det viser seg at alle har kort erfaring med dette, og de fleste lærerne forteller om lav grad av fokus eller bevissthet på dette området. Inger gir et typisk svar:

*Der er jeg nok ikke så veldig flink. Ja, jeg har jo hørt om det, men der har jeg nok kommet kort (sukker).... det er nok ikke så stor grad av bevissthet i det daglige der.*

*Lærerens bevissthetsgrad* synes her, sammen med *kort virketid for forskriften*, å legge begrensninger på elevenes *formelle* rett til elevsamtaler.

Utdypings spørsmål om hvordan lærerne samtaler med elever om vurdering, viser at flere av lærerne forteller at de likevel har praksis i dette - nesten alle veileder elever kollektivt, i smågrupper eller individuelt i *uformelle* sammenhenger, for eksempel i for- og etterkant av prøver. Åsmund gir en typisk beskrivelse:

*Det jeg også synes er veldig viktig å snakke med elever om, det er måten de blir evaluert på (...) det er viktig at de ikke blir overkjørt av meg der. (...) Så er det alltid slik at når jeg setter en tallkarakter så snakker jeg med eleven på forhånd og spør hvordan eleven forholder seg til det han har gjort og hva han tror han selv vil få, for at ikke karakteren skal komme fullstendig overraskende på eleven. Jeg har gjort det de siste årene, og det synes jeg på en måte er elevmedvirkning.*

Man kan ikke se bort fra at Åsmund allerede har en praksis der læreren langt på vei legger til rette for elevmedvirkning til vurdering av eget arbeid, og at det som skiller denne læreren fra planverkets "ideallærer" er bevissthetsgraden, formaliseringen og rutiniseringen av dette arbeidet gjennom formelle, dokumenterbare elevsamtaler. *Lærerens bevissthetsgrad* om den pedagogiske nødvendigheten av egenvurdering synes å være en kontekst som legger sterkere føringer på praksis enn *formelle pålegg*. Formalisering og rutinisering av elevsamtaler kan på den annen side fungere som garanti for elevens medvirkning til å vurdere egen opplæring.

Noen av lærerne forteller at de skifter mellom formelle og uformelle, individuelle og kollektive samtaler med elevene. Linn gir en typisk uttalelse:

*Hmmm det (å legge til rette for at elever kan vurdere egen opplæring) er litt forskjellig. Noen ganger så tar man det kanskje i elevsamtaler, helt sånn privat. Mens andre ganger, hvis de jobber i grupper eller mindre grupper, så kan du ta det der. Eller så kan man ... med noen*

---

<sup>11</sup> Elevsamtaler ble obligatoriske høsten 2004 da kontaktlærerordningen ble innført. En kontaktlærer har hovedansvar for en gruppe på 10-15 elever og skal føre regelmessige samtaler med den enkelte kontaktelev. Her skal eleven blant annet gis anledning til å reflektere over og kontrollere egen opplæring. Da undersøkelsen pågikk samme høst, hadde lærerne svært kort erfaring med ordningen, slik at svarene må leses i lys av dette.

*elever så kan man si det høyt, så alle hører det ... at det kanskje er mer generelt trekk ... at man kan si det.*

Her synes *situasjonens egenart* å legge føringer på lærerens elevmedvirkningspraksis. *Gruppestørrelse, temaets art, elevens sårbarhet* - alt medvirker til å gjøre samtalsituasjoner forskjellige. Vi ser her et eksempel på hvordan lærerens tilrettelegging for vurderingssamtaler kan være situasjonsbestemt.

Svein representerer flere lærere i utvalget når han forteller at elever viser liten interesse for å vurdere egne prestasjoner i forhold til læreplanmålene:

*(...) Det jeg gjør, det er at elevene kan se tilbake om de har gjort det de skal gjøre ved at de ser på arbeidsplanen, og det er vel det eneste styringsdokumentet som jeg bruker. (...) Etter min mening er ikke elevene så veldig opphengt i målene. Og ber man dem å lese dem, så synes de at dette her er bare en bøyg, noe de må igjennom, for at de skal bli ferdige med oppgavene som de skal ha gjort til neste gang. De er veldig opptatte av at de skal bli ferdige med leksene.(...)*

*Manglende elevinteresse* er altså en kontekst som kan begrense elevers medvirkning til å vurdere eget arbeid. *Elevenes målforståelse* kan også være en begrensende kontekst her - elevene synes å mangle dypere kunnskaper om målene de skal vurdere sine prestasjoner i forhold til.

Anne gir en typisk uttalelse om manglende kapasitet til å legge til rette for at den enkelte elev skal medvirke til å vurdere eget arbeid:

*Der er jeg nok ikke flink nok. (...) Jeg har ikke sjans i havet til å klare det. Vi har jo elevsamtaler, men der skal du ikke bare snakke dine fag, men også om andre fag – om ønsker elevene har og liknende, slik at man kan tilrettelegge for den enkelte. Der er ikke jeg. Det greier jeg ikke. Det går på hvor mye jeg kan ha i hodet mitt. Det går på tid og det. Altså du har jo ca. 100 elever da, hvert år. Hvordan skal du greie å skjelne, å huske og å skrive opp og få en oversikt over det da?(...)*

De begrensende kontekstene læreren her refererer til, er *elevgruppens størrelse, tid og lærerkapasitet*. På allmennfaglig studieretning i den videregående skolen er det ikke nok at kontaktlæreren snakker med sine kontaktelever, ettersom kontaktlæreren ikke har fagkompetanse i alle fag. Den enkelte faglærer må derfor, i tillegg til sin kontaktlærerfunksjon, samtale med hver enkelt av sine elever om vurdering av arbeidet.

Samlet sett er det relativt stor variasjon i lærersvarene på elevmedvirkningskriteriet *vurdering*. De fleste lærerne forteller at de ser verdien av medvirkning til å bestemme vurderingsformer. De fleste forteller også at de ser verdien av elevsamtaler, og noen har

allerede prøvd ut formelle elevsamtaler innen september - oktober høsten 2004, da undersøkelsen pågikk. Flere av lærerne forteller samtidig om begrensede kontekster som manglende interesse og kompetanse hos elever til å vurdere eget arbeid i forhold til læreplanmålene, manglende kapasitet til å samtale med hver enkelt elev, og manglende bevissthetsgrad og fokus.

Formalisering av elevmedvirkning på vurderingsområdet har fram til høsten 2004 vært lite fokusert i skolen. Dette kan bidra til å forklare en lavere bevissthetsgrad hos flere av lærerne på dette området. Den nye kontaktlærerordningen kan dessuten bidra til å forklare variasjonene - her har ingen lærere ennå blitt "sluset inn i en praksislogikk" (Cuban 1991) som gir mer ensartede praksiser. Imidlertid har de fleste lærerne allerede en praksis der de *uformelt* samtaler med elever om vurdering av opplæringen - individuelt, i mindre eller større grupper, avhengig av samtalens og situasjonens art. N-4 forteller om en praksis med en kombinasjon av både formelle og uformelle elevsamtaler, individuelle og gruppevise. Dette er muligens en modell som vil kunne fungere hensiktsmessig, ettersom uformelle individuelle samtaler og gruppesamtaler kan være effektive uten at planlegging, dokumentasjon og pålagt tidsavgrensning tar for mye tid og tankevirksomhet.

#### **4.3.6. Oppsummering: Tilpasningsstrategier og situasjonelle kontekster**

Dette kapittelet har gitt bilder av lærernes elevmedvirkningspraksis, slik det går fram av deres egne fortellinger. Lærerne forteller følgende om hvordan de tilpasser elevmedvirkningen i det strategiske handlingsrommet innen kontekstrammene:

- Elever medvirker ikke til å lage arbeidsplaner i fagene. Herunder medvirker de heller ikke til å bryte ned læreplanmål til individuelle delmål, og de får ingen opplæring i hvordan de kan medvirke.
- Lærernes planlegging kan være formalisert og rutinisert gjennom skriftlige planer eller den kan være spontan. Lærere som hovedsakelig praktiserer *formell planlegging* - de yngre lærerne, forteller at elevene kan bruke skriftlige planer i det faglige arbeidet under *planleggingen* av undervisningen, mens elevene i mindre grad synes å kunne påvirke planene under *gjennomføringen* av undervisningen. Lærere som hovedsakelig praktiserer *uformell planlegging* - de middelaldrende lærerne, bruker i mindre grad skriftlige planer, men gjennom framstillingene synes det som de i noe større grad gir elevene mulighet til å medvirke spontant under gjennomføringen av undervisningen.

- Elever kan medvirke til å velge oppgavetyper/ emner/ stoff i noen fag, ikke alle, på noen fagområder, ikke alle. Fag/emner med åpen struktur gir større grad av medvirkning enn fag med lukket struktur.
- Alle lærerne gir elever mulighet til å medvirke til å velge arbeidsformer, men i begrenset grad.
- Elever kan i mindre grad medvirke *formelt* til å vurdere egen opplæring gjennom elevsamtaler, men kontaktlærerordningen var ny høsten 2004. Flere av lærerne forteller likevel om en praksis der elevene på *uformelt* plan kan medvirke til å vurdere egen opplæring - enten individuelt eller gruppevis.

Lærerne presenterer varianter av tilpasningsstrategier. Det er likevel et fellestrekk ved alle presentasjonene: *Lærerne synes å ha kontroll over aktivitetene både i planleggings-, gjennomførings- og vurderingsfasen av opplæringen, og elevmedvirkningen synes å være begrenset, både når det gjelder medvirkningsområde og medvirkningsomfang. Medvirkningen synes ikke å ha tilstrekkelig grad av måloppnåelse, i den grad Elevundersøkelsens kvalitetskriterier er uttrykk for læreplanverkets intensjoner.* Dette inntrykket er i samsvar med tidligere forskning (Monsen 1998, Elevundersøkelsen 2003).

Samtidig refererer lærerne til en rekke interne og eksterne kontekster som muliggjør eller begrenser elevs medvirkning. Den første konteksten i oppsummeringen, *situasjonens egenart*, uttrykker hvordan kontekstforståelsen må være holistisk for å fange opp kompleksiteten og situasjonsbestemtheten i lærernes arbeidssituasjon. De øvrige kontekstene kan leses som delkontekster som i svært mange tilfeller innordnes *situasjonens egenart* og blir *situasjonelle kontekster*. Kort oppsummert kan kontekstene sies å være:

- **Situasjonens egenart** - den enkelte situasjon har et særpreg der en rekke situasjonelle kontekster kan opptre, men i ulikt utvalg og med ulik styrke og samvariasjon. Ingen situasjon kan derfor sies å være helt lik og krever situasjonstilpassede undervisningsopplegg. Enkelte kontekster, som *fagets egenart*, synes likevel å være mindre situasjonsavhengige - eller mer deterministiske - enn andre, og grad av situasjonstilpasning synes å variere med planleggingsform.
- **Fagets og emnets egenart** - synes å gi systematiske variasjoner når det gjelder elevs muligheter til å velge oppgavetyper og vektlegging av emner i faget.

- **Beslutningsområdets kompleksitet** - *høye læreplankrav i fagene, byråkratisk form, flertydig planverk, situasjonsbestemt handlingsbegrensning* (Cuban 1993) - synes å begrense elevers medvirkning på alle medvirkningsområder.
- **Eksamensform og krav til vurdering** - kan begrense elevers muligheter til å velge arbeidsmåter og vurderingsformer. Også flere lærere sier de opplever begrensninger her.
- **Tid** - lærerne framhever at det tar tid å involvere elever i beslutninger, og læreren må mange ganger skjære gjennom diskusjoner og ta beslutninger. Lærerne i utvalget beskriver tiden som en begrensende kontekst - de forteller om en intensivering av tiden som følge av nye byråkratiske pålegg.
- **Felleskapshensyn** - elevmedvirkning gjelder i prinsippet den enkelte elev. Felleskapshensyn begrenser elevers medvirkning når den enkelte elev ikke får gjennomslag for individuelle ønsker og heller ikke ønsker å ta del i fellesaktivitetene. Lærerne beskriver hvordan for sterke individuelle hensyn svekker gruppedynamikken og reduserer læringstrykket.
- **Lærerforutsetninger** - lærernes *bevissthetsgrad* og *fokus* synes å være de lærerkontekstene som skaper størst variasjon i praksisene - særlig slår dette ut på elevers mulighet til å vurdere egen opplæring. På dette området synes det å ligge et endringspotensiale hos disse lærerne som kan styrke elevers medvirkning. Ellers synes det som individuelle lærerforutsetninger i liten grad begrenser elevers medvirkning - øvrige kontekster synes å gi sterkere utslag.
- **Elevforutsetninger** - *elevmotivasjon* (indrestyrte og ytrestyrte elever), *beslutningsrasjonalitet* knyttet til elevkompetanse og divergerende syn, *elevkapasitet til å gjøre valg* - er kontekster som lærerne hovedsakelig presenterer som begrensende. *Begrenset beslutningsrasjonalitet* er den konteksten som i størst grad synes å begrense elevers medvirkning, ut fra lærernes framstillinger. *Elevmotivasjon* synes å være den konteksten som skaper størst variasjon - de indrestyrte elevene får i større grad medvirke enn de ytrestyrte.

- **Organisatoriske forutsetninger** - i intervjuene fikk ikke lærerne direkte spørsmål om organisatoriske forhold på skolen. Slike forhold ble likevel berørt i samtalene, og en organisatorisk kontekst kom særlig fram i flere av intervjuene - *gruppestørrelse*. De fleste lærerne framhever at store grupper begrenser elevenes medvirkning. Læreren greier ikke komme alle individuelle behov i møte.

Ut fra lærernes fortellinger synes de å ha en *pragmatisk forståelse* av elevmedvirkning, der de finner "et balansepunkt mellom prinsipielle forventninger og hverdagens krav", slik en av Monsens konklusjoner lyder i evalueringen av Reform 94 (Monsen 1997). De pragmatiske tilpasningsstrategiene *mellom læreplanideal og praksisvirkelighet* synes å være kjennetegnet av følgende:

- Tilpasningsstrategiene er i hovedtrekk *avhengige av situasjonelle / deterministiske kontekster*. Det store omfanget, situasjonsavhengigheten og kompleksiteten i kontekstene peker i retning av at *situasjonsbestemt handlingsbegrensning*, i sterkere grad enn ettergivenhet / irrasjonalitet eller andre individuelle lærerforutsetninger er hovedforklaring på begrenset elevmedvirkning, slik også Cuban har konkludert (Cuban 1993). Det kan snarere være en styrke og et uttrykk for rasjonalitet, at lærerne i noen grad synes å finne muligheter for elevmedvirkning.
- Det kan også være et uttrykk for styrke og rasjonalitet at læreren synes å bevare *kontroll* over undervisningen på områder der kontekster, som begrenset beslutningsrasjonalitet hos elever, skaper trussel om sammenbrudd i situasjonen, slik at læringstrykket ikke kan opprettholdes.
- Det synes å være en *systematikk* i tilpasningsstrategiene som peker i retning av rasjonalitet. Systematikken viser seg i at strategiene synes å være forholdsvis like, når kontekstrammene er de samme.
- Det synes å være et gjennomgående trekk at lærerne i utvalget har mange erfaringer med *uformelle* elevmedvirkningsstrategier (i form av direkte, indirekte eller symbolsk medvirkning), slik Hargreaves peker på (Hargreaves 1996 :23). Med *uformelle* medvirkningsstrategier menes her elevmedvirkning med ad hoc-preg, som etter "garbage can"- modellen kan være rasjonelle strategier (Fivelsdal og Bakka 1998). I pedagogiske termer kan disse elevmedvirkningsstrategiene karakteriseres som "øyeblikkets kunst", så



sant de fremmer elevs medvirkning og læring. Dreyfus-modellen (Dreyfus & Dreyfus 1986) viser hvordan det kan ligge en *intuitiv lærerrasjonalitet* til grunn i disse strategiene, når handlingene er kjennetegnet av kontekstavhengighet (ad hoc), intuitiv og holistisk tilnærming, spontanitet, handlingsflyt og uavhengighet av regler, og når handlingene er konsistente med læreplanmål om medvirkning og læring. Når lærerne i tillegg reflekterer over og begrunner handlingsvalg, kan rasjonaliteten være *didaktisk*. Lærere med denne type praksis vil kunne betegnes som eksperter eller kyndige utøvere. Særlig de middelaldrende lærerne i utvalget synes å være eksperter i å praktisere uformell elevmedvirkning som "øyeblikkets kunst", spesielt under gjennomføringsfasen og vurderingsfasen av undervisningen.

- De yngre lærerne synes i sterkere grad å praktisere *formell* elevmedvirkning (som direkte, indirekte eller symbolsk medvirkning), ved at de blant annet trekker elever med i *planleggingsfasen* av undervisningen, samtidig som disse planene binder samspillet mellom lærer- og elever under *gjennomføringsfasen*. Lærerstrategiene synes her i sterkere grad å være kontekstuavhengige - mindre ad-hoc eller situasjonstilpasset og mer regelbaserte. Ut fra Dreyfus- modellen kan det ligge en teknisk rasjonalitet - eller *analytisk lærerrasjonalitet* - til grunn for disse praksisene, når handlingene er konsistente med læreplanmål, og lærere med denne type praksis kan karakteriseres som noviser, avanserte begynnere eller kompetente utøvere. Samtidig vil disse lærerne kunne regnes som mest kompetente innen målstyringstankegangens og planstyringens forståelseskodeks.
- Dreyfus- modellen kan fungere for mekanistisk - det skapes lett et kunstig skarpt skille mellom lærergruppene. Prinsipielt kan det være glidende overganger mellom ferdighetsnivåene i lærergruppene, og den samme læreren kan være novise i en situasjon, ekspert i en annen. Det synes å gå fram av lærernes framstillinger at praksisene har flere fellestrekk enn forskjeller, uavhengig av erfaring - logikken i lærerpraksiser synes å sluse lærerne inn i praksiser med mange fellestrekk (Cuban 1993). Det de fleste lærerne i utvalget synes å være eksperter i, uavhengig av alder eller planleggingsform, er *å legge til rette for samhandlingssituasjoner preget av kommunikativ flyt, innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensning* (Cuban 1993). Den intuitive rasjonaliteten synes her å måtte ligge til grunn, om lærerne skal kunne fremme elevmedvirkning og læring på satisfiert måte. I den grad lærerne rekker å reflektere over og/eller grunngi sine handlinger vil rasjonaliteten kunne være didaktisk, men det synes å ligge i læreryrkets art

at det unntaksvis gis tid til dype overveielser - *deliberative rationality* (Dreyfus & Dreyfus 1986) - som fanger kompleksiteten og situasjonsavhengigheten i handlingene.

Samtidig viser evaluering gjennom Elevundersøkelsens kvantitative måling (2003) at elever gjennomgående sier de er lite tilfredse med sin mulighet til å medvirke i skolen (se s.6 og vedlegg 3), noe som legger press på lærerne om å styrke elevers medvirkning. Man kan se denne manglende elevtilfredsheten som reell. På den annen side kontrollerer ikke Elevundersøkelsen for alle de situasjonsbegrensede handlingsvalg (Cuban 1993) som lærere må foreta. Intuitiv rasjonalitet kan her ligge til grunn i samhandlingen mellom lærer og elev, og handlingene kan være vanskelige å grunngi, slik Dreyfus & Dreyfus påpeker (Dreyfus & Dreyfus 1986). De underliggende motivene i samhandlingen utgjør gjerne prerefleksiv og taus kunnskap, mens de lukkede svarkategoriene i kvantitative meningsmålinger forutsetter at informantene har et bevisst og klart definert forhold til de handlinger som faktisk foregår, slik at de kan gi *gyldige* utsagn - basert på analytisk rasjonalitet.

Man kan derfor her se for seg at elever lett kan *rasjonalisere* ved å fabrikere svar de tror forventes (Dreyfus & Dreyfus 1986). Elever kan svare på et normativt grunnlag - ut fra hvordan de tror det *forventes* at de *bør* medvirke, ikke hvordan de faktisk medvirker, hvordan de selv egentlig forventer å medvirke eller hvordan de faktisk bevisst eller *intuitivt* kan gi sin aksept til at læreren i hovedsak skal styre som foreløpig autoritet (*symbolsk medvirkning*). Det kan med andre ord være ulik rammeforståelse (Goffman 1986) knyttet til det å medvirke i en aktuell undervisningssituasjon og til det å svare på spørsmål i en meningsmåling.

Dette kan være ett bidrag til å forklare elevers uttalte "misnøye". Man begår "a rational fallacy" (Flyvbjerg 2003) om man tolker meningsmålingene uten å innberegne dette forholdet. Svake meningsmålinger trenger ikke uttrykke reell misnøye med - eller realistisk kritikk av - læreres tilrettelegging for elevmedvirkning, selv om "bevisbyrden" lett legges på lærerne og ikke på meningsmålingsinstituttene. Den intuitive rasjonaliteten kan "være i arbeid" og lærere kan tilrettelegge for en satisfiert medvirkningsgrad innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensningen (Cuban 1993) - gjennom både direkte, indirekte og symbolsk medvirkning. Lærere vil likevel kunne ha tilsvarende problemer som elevene, med å begrunne sine handlingsvalg i termer som er gyldige innen byråkratiets analytiske forståelseskodeks. Det blir en utfordring for evalueringsforskere hvordan de skal kunne lodde de komplekse dypereleggende strukturene i samsillet mellom lærer og elever, slik at nyansene kommer fram.

## **4.4. Relasjonen lærer - elev. Elevinnflytelse og lærerkontroll - hva**

### **kjennetegner samtalesituasjonen?**

Denne delen av studiet skal forsøke å gå dypere inn i relasjonen lærer - elev. Vi skal se nærmere på hva som kan kjennetegne samtalesituasjonen mellom lærer og elever når læreren møter motstand fra elever, eller forsøker å forebygge motstand. Hvilke samtalestrategier forteller lærerne direkte og indirekte at de tar i bruk for å dempe misnøye og unngå konfrontasjoner? Hva forteller lærerne i denne sammenheng om elevenes mulighet for å påvirke lærerens praksis?

#### **4.4.1. Lærerfølsomhet for kritikk - et potensiale for elevmedvirkning**

Lærerens måte å kommunisere på når de møter kritikk fra elever, kan gi en pekepinn på lærerens mottakelighet for elevpåvirkning. Flere av lærerne forteller at kritikk eller mishagsyttringer oppleves sterkt ubehagelig, og er viktig å få ut av verden. Som Morten forteller, kan små mishagsyttringer være tilstrekkelig til at læreren reagerer med frykt, og det å måtte leve med manglende respekt over tid, kan få grunnen til å svikte under føttene:

*(...) Som Dag Solstad skrev, hvis du har lest "Genanse og verdighet", så det som setter Elias Rukla fullstendig ut, dette stønnet, det ene stønnet som alle lærere frykter, det frykter jeg og. Og når jeg opplever det, så er det forferdelig viktig for meg å ta det opp med eleven og få det ut av verden så fort som mulig, så får vi på en måte snakket om det, og da har jeg ennå ikke opplevd at vi ikke har greid å løse et problem med det, altså. (...) Hvis jeg må leve med det over lengre tid, da begynner det å svikte under beina mine. Det er på en måte en helt nødvendig ting for meg hvis jeg skal overleve i denne jobben her.*

Læreren kan her oppleve et dobbeltsidig press: Det ligger et trykk på lærere fra skolemyndigheter og omgivelser i retning av å endre praksiser etter evalueringer som viser mangelfull måloppnåelse. I tillegg ser vi her at praksis vil kunne være i konflikt med egne behov for anerkjennelse og trygghet i lærerrollen, når elever uttrykker misnøye. Det blir da viktig å kommunisere med eleven for å få bort misnøyen. Det kan ligge en betydelig mulighet for elevinnflytelse i denne lærerens følsomhet for kritikk. Per Dalin viser til en internasjonal studie som gir støtte til denne antakelsen. Man har her funnet at elevenes reaksjoner er den faktor som har størst betydning for de beslutninger lærere tar i sin daglige undervisning (Dalin 1994:111).

#### **4.4.2. Rituelle samtaleteknikker - strategier for å forebygge motstand**

Et trekk som synes å gå igjen hos de fleste lærerne, er at de holder en dialog om medvirkning i gang, selv om elever viser lav beslutningsrasjonalitet, eller selv om elever

synes uinteresserte og overlater avgjørelser til læreren. Denne kommunikasjonen får et rituelt preg gjennom den regelmessige og nærmest mekaniske måten den synes å utøves på. Som Morten typisk uttrykker:

*(...) jeg har ennå ikke opplevd at det har blitt noe særlig stort avvik fra (mitt forslag), men jeg stiller jo for ordens skyld spørsmål, da. Om det er noen som har et godt alternativt forslag, så er jeg absolutt lydhør for det (...)*

Morten forteller her om elever som i stor grad overlater til læreren å foreta valgene. Læreren stiller likevel *for ordens skyld* spørsmål til elever om hva de ønsker, og gir med dette ritualet inntrykk av velvilje, selv om erfaringene i all hovedsak tilsier at lærerens forslag får gjennomslag. Det kan da synes meningsløst å bruke tid på å stille spørsmål til elevene, men den rituelle verbale imøtekommenheten (som *kan* være genuin) kan bidra til at elever *opplever* innflytelse, slik at de lettere aksepterer lærerens kontroll, til tross for at de i praksis ikke påvirker opplegget. Det å bruke *tid* på samtale, kan dessuten i seg selv gi en slik effekt.

Læreren bruker her en *positiv-strategi*<sup>12</sup> - rituell samtaleteknikk som underspiller eventuelle svakheter hos elevene, som manglende kompetanse eller interesse for å medvirke. Teknikken underspiller også andre kontekster som begrenser elevenes medvirkning. Rituelle oppfordringer til elever om å medvirke viser en (tilsynelatende) anerkjennelse av elevenes rettigheter. Anerkjennelsen kan skape opplevelse av gjensidighet i samspillet, noe som blidgjør elevene, slik at de overlater styringen til læreren. Læreren får dermed kontroll med undervisningssituasjonen og skjærmer elevene for mulige uheldige konsekvenser av ukvalifisert deltakelse. Ut fra Mortens videre utsagn, og fra andre læreres utsagn, synes elevene i all hovedsak å akseptere lærerens styring, slik at medvirkningen i så fall kan karakteriseres som *symbolsk* og læreren synes å opptre som foreløpig autoritet. Så lenge elever og lærere har en felles definisjon av situasjonen der begge parter ønsker å opprettholde handlingsflyten og unngå sammenbrudd i undervisningssituasjonen, kan dette dreie seg om lagspill (Goffman), der lærer og elever sammen skaper en buffersone, der de verner om undervisningen, kan hende mot urimelige krav om medvirkning fra utdanningsmyndighetene. Man kan alternativt ikke utelukke at lagspill mellom lærer og elever kan dreie seg om ettergivenhet (Dale 1999). I så fall har det knapt legitimitet.

Undersøkellesmaterialet viser at en lærer på ulike måter kan legge til rette for å forebygge kritikk og bevare kontroll. Anne gir en typisk beskrivelse av en situasjon der

---

<sup>12</sup> Strategibegrepene *positiv-strategi*, *saklighetsstrategi*, *ettergivenhetsstrategi/justeringsstrategi* - er lånt fra Flyvbjerg (Flyvbjerg 1991:358), og har i hovedtrekk samme generelle innhold, men det konkrete innholdet er tilpasset oppgaven.

læreren tilrettelegger slik at elever synes å foretrekke at læreren tar avgjørelsene - og læreren bevarer kontroll:

A.: (...) *Jeg spør dem jo alltid når vi går i gang – det vil si jeg kommer med forslaget og så kommer ikke de med motforslag.*

I: *Kan det være noe i din måte å spørre på som gjør at de ikke kommer med motforslag?*

A.: *Jeg gir jo ganske detaljerte beskrivelser f.eks. av hva de vil få foran prøver – og det jeg sier, er basert på det jeg vet passer. Så får du ikke så mange protester.*

... *Så du skjønner? ... Litt sleip.*

Tilsynelatende har elevene her formelt sett medvirkning til planlegging av arbeidsformene underveis, gjennom at elevene *alltid* blir bedt om å komme med innspill og påvirke de alternativer som er satt opp, men opplegget kan tyde på at de har liten grad av *reell* påvirkning, fordi det ligger implisitt at det å følge lærerens forslag gir best uttelling ved prøver, slik at de får et press til å velge det mest lærerstyrte alternativet. Kommunikasjonen om medvirkning får et rituelt preg - læreren synes å bruke *positiv- strategi*; elevene får prinsipiell anledning til å ytre ønsker, men rammene læreren har satt opp, er så faste at elevene med nødvendighet må følge lærerens opplegg, om de skal oppnå gode resultater. Læreren bruker dermed også *saklighetsstrategi* - læreren presenterer autoritative og teknisk-rasjonelle begrunnelser for opplegget, og knytter dette til løfter om belønning, slik at motargumenter lett vil framstå som irrelevante.

#### **4.4.3. Rituelle samtaleteknikker - elevmedvirkning eller lærerkontroll?**

Svarene kan tyde på at lærerne i utvalget forholdsvis sjelden gjør vesentlige endringer på undervisningsoppleggene som følge av elevenes innspill. Etter egne uttalelser synes det som alle lærerne i utvalget prøver å ta hensyn til elevens ønsker, men de forteller at de møter begrensende kontekster. Som Karin typisk sier:

*(...) De må jo innse at jeg skal være klasseleder på en måte. (...) Jeg må gjøre klart for dem hvordan skolesamfunnet fungerer og hva de må gjøre – hva vi synes at de skal kunne greie for at det fungerer.*

Det synes igjen som læreren bruker *positiv- strategi* ved å bruke *tid* til samtaler, noe som kan gi elever opplevelse av at læreren kommer dem i møte og at de er betydningsfulle. Samtidig synes det som læreren bruker *saklighetsstrategi* ved å "gjøre det klart for elevene" hvorfor læreren må ha avgjørende kontroll. Læreren forteller her at hun er den som sitter med

oversikten over hele skolesamfunnets krav, som alle må ta hensyn til. Lærerens overlegne kompetanse til å mestre den komplekse skoleteknologien brukes her som legitimeringsgrunnlag.

Åsmund representerer flere av lærerne i utvalget når han forteller hvordan han kan endre praksis i noen grad som følge av innspill fra elevene - men bare *i noen grad*. Samtidig synes læreren å blidgjøre elevene ved å bruke *tid* på dem når de gir tilbakemeldinger, og han viser verbal imøtekommenhet ved *alltid* å forklare hvorfor han handler som han gjør:

*(...)Det jeg gjør først, det er at jeg alltid forklarer hvorfor jeg har gjort det sånn som jeg har gjort. Og så kan jeg få mye tilbakemeldinger fra elevene, og så ... kan jeg forandre meg. Til en viss grad, altså. Men jeg vil aldri la elevene styre meg helt, det vil jeg ikke gjøre.*

Det ser ut som forklaringene og tidsbruken bare i noen grad står i forhold til de reelle endringene som skjer i lærerens praksis. Åsmund synes her å bruke en kombinasjon av *positiv-strategi* og *saklighetsstrategi*, samt en form for *justeringsstrategi* - der læreren går med på å gjøre noen mindre endringer i praksis, samtidig som hovedtrekkene er bevart. Dette utelukker ikke at de mindre endringene, om de skjer gradvis over tid, blir mer uttalte.

Flere lærere bruker denne kombinasjonen av *positiv- strategi*, *saklighetsstrategi* og *justeringsstrategi*, samtidig som de forteller at de etter kort tid er tilbake til status quo. Jan sier seg enig med elever og uttrykker positive forventninger til samarbeid - uten at dette fører til reelle endringer:

*Får jeg kritikk, sier jeg at jeg er enig med dem (latter) ... og så prøver jeg å gjøre noe med det, men så faller jeg snart tilbake til gamle synder.*

*(...) Jeg skulle gjerne ha drevet med en litt annen form, men det jeg er livredd for da, det er at det tar sånn tid.*

Denne *positiv- strategien* bidrar til å vinne elevers tillit og anerkjennelse i situasjonen. Jan viser også til begrensede kontekster, som liten tid - en *saklighetsstrategi*. Denne læreren kan kanskje se bort fra eksisterende muligheter som kan ligge i kontekstene, men strategien kan også gjenspeile reelle begrensede kontekster. Etter en tids mindre justeringer, forteller Jan, som flere av lærerne, at han går tilbake til tradisjonell praksis. I denne sammenheng får de midlertidige justeringene - *justeringsstrategiene* - et rituelt preg; de synes å fungere som støtdempere mot forventninger og press i retning av mer radikale endringer av praksis.

Inger gir en typisk framstilling av hvordan læreren kan ta kontrollen når elevers beslutningsrasjonalitet er begrenset - enten når forslagene går i ulike retninger, eller når elever kommer med faglig uforsvarlige forslag:

*Det (å komme med kritikk) har jeg jo oppfordret dem til – at de skal komme med forslag til hvordan vi skal drive undervisning. Og da er det jo sånn at de gjerne er uenige om hvordan de vil ha det, og så blir det min jobb å balansere (...) Jeg har ofte endret på opplegget ut fra elevenes ønsker, men jeg havner hele tiden på det at du må ha litt av alt mulig ... det ender opp med at det er variasjonen som er det viktigste. Men jeg er ikke særlig tilhenger av at de får bruke altfor mye tid av timen til å komme med forslag, for de kjenner jo ikke kravene til progresjon i faget, og som regel kommer de med forslag til å spille spill og slike ting som er underholdende, og vi kan jo ikke bare holde på med ting fordi de er morsomme. (...)*

Konsekvensen blir at læreren tar kontroll og lar de akseptable elevforslagene bli del av en pakke med varierte opplegg, som så fordeles av læreren utover året og tilpasses den enkelte undervisningssituasjon. Læreren kan da med en viss rett hevde at hun er imøtekommende i forhold til elevenes kritikk, og at de får medvirke, men på en indirekte måte (*indirekte medvirkning*, se s.26) - en form for *justeringsstrategi*. Elever ser imidlertid ikke øyeblikkelige resultater av sin medvirkning og vil lett kunne glemme at de har medvirket i prosessen. Den enkelte elev vil dessuten ikke alltid få gjennomslag for sitt syn, fordi læreren må situasjonstilpasse undervisningsopplegget, slik at rettighetene ofte vil gjelde elevene som gruppe. Man kan her forestille seg at elever lett vil svare negativt i meningsmålinger når de blir spurt om de kan påvirke denne lærerens praksis.

Læreren kan likevel løse et øyeblikksbehov for å dempe spenninger og kritikk gjennom å bruke rituell verbal imøtekommenhet - *en positiv- strategi* - der hun viser at hun formelt sett er demokratisk innstilt når hun tillater elever å komme med kritiske ytringer, kan si seg enig med elever og kan endre opplegg, i de tilfellene elevens forslag er i overensstemmelse med egne faglige og pedagogiske vurderinger. Slik forener hun elevens behov for innflytelse og lærerens behov for kontroll i en positiv og anerkjennende atmosfære i den enkelte *situasjon*, samtidig som handlingsflyten i undervisningen opprettholdes.

Vi kan av eksemplene over utlede en generell antakelse om at den enkelte lærer lett kan bruke rituelle samtalestrategier til å manipulere for å få elevene dit han/hun vil. Ikke alle gir åpent uttrykk for dette, slik Jørgen gjør, selv om det sies i en spøkefull tone:

*Jeg manipulerer så jeg får det som jeg vil ... (latter). Det (å få klager) er ikke noen sånn stor plage ... det gjør ingen ting det.*

Utsagnet om at det ikke gjør noe å få klager, kan leses på to måter: Læreren er åpen for kritikk fra elever og villig til å endre seg, eller kritikk spiller ingen rolle ettersom læreren manipulerer, slik at det uansett blir som læreren vil.

#### 4.4.4. Oppsummering

Disse svarene viser hvordan handlingsflyten i undervisningen kan opprettholdes ved bruk av *rituelle samtaleteknikker*. Samtaleteknikkene synes å fungere som støtdempere på elevforventninger om endringer av praksis, og det synes som endringene som følge av elevenes innvendinger og ønsker ofte er små eller ubetydelige. Medvirkningen blir langt på vei *trygg simulasjon* av medvirkning (Hargreaves 2003), der man spiller som om elever har innflytelse, mens elevenes påvirkningsmulighet ikke er reell, eller den er svært begrenset.

En konsekvens av at lite egentlig er mulig å endre, kan bli at samtalen lett blir en form for *rituelle språkspill* (Solhaug 2005); samtalen er tappet for sin opprinnelige hensikt, som her kan være å skape reell medvirkning, og handlingsflyten i undervisningen blir instrumentell - eller situasjonens *unio mystico* (Jacobsen og Kristiansen 2002) kan innebære at elever forledes til en lite fruktbar taushet. I den grad elever ikke aksepterer læreren som foreløpig autoritet, kan lærerens styring være illegitim, og medvirkningen kan betegnes som *skinnmedvirkning*.

Samtidig kan en ny hensikt være oppstått: Behovet for å beskytte elever og lærer mot kaos som følge av lav beslutningsrasjonalitet hos elever innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensning (Cuban 1993). I den grad elever og lærer har en felles definisjon av situasjonen og spiller på *lag* for å bevare handlingsflyten - eller med andre ord - i den grad de aksepterer lærerens styring, vil ikke ritualene være tomme, men fylt av mening, kan hende for begge parter, og samtalen vil bære preg av *pedagogisk rituell kommunikasjon* (se s.29 ). Medvirkningen blir *symbolsk* og læreren vil fungere som *foreløpig autoritet* (Dale 1999). Men selv når elever ikke aksepterer lærerens kontroll, kan læreren ha gode grunner for å begrense elevs medvirkning. Elevfraksjoner - "elevkollektiv" (Monsen 1997) - som ikke identifiserer seg med skolens verdier og normer, kan skape uro og stille betingelser som går på tvers av skolens verdigrunnlag. Læreren får en vanskelig oppgave med å skille legitime og illegitime elevbetingelser, men må som regel overstyre de avvikende betingelsene. Lærerens kontroll i slike situasjoner vil kunne oppfattes som legitim i det lokale miljøet som har kjennskap til situasjonen. Trygge simulasjoner av medvirkning innebærer skinnmedvirkning, men vi ser at simulasjoner kan være et nyttig pedagogisk hjelpemiddel når læreren opererer under situasjonsbestemt handlingsbegrensning.

Ellers kan kommunikasjonen foregå på sublim måter, og undersøkelsen greier ikke å fange opp alle aspekter ved lærernes kommunikasjon. Ut fra lærernes framstillinger ser det ut som de fleste elever samarbeider med læreren om å opprettholde en felles definisjon av situasjonen - de spiller på lag med læreren (Jacobsen og Kristiansen 2002). Herbert Simons begrep om *begrenset rasjonalitet* (se s.17) kan i så fall i denne sammenhengen være for



snevert, brukt om elever. Elever er ikke nødvendigvis passive, behagelighetssøkende, likegyldige, lavkompetente, når de overlater til læreren å treffe beslutninger. Kan hende viser eleven i slike tilfeller et høyere ferdighetsnivå, *som elev*, gjennom aktivt å erkjenne at læreren i mange situasjoner best kan styre. Med andre ord blir den begrensede analytiske rasjonaliteten i Simons begrep for snevert når det gjelder å fange opp den faktiske rasjonaliteten - den intuitive rasjonaliteten - som kan ligge i samspillet mellom lærer og elever, når de samarbeider om å skape handlingsflyt.

Den rituelle kommunikasjonen mellom lærer - elev synes å være uforutsigbar, uoversiktlig, vanskelig målbar - situasjonsbestemt og kontekstavhengig. Holdt sammen med elevuttalelser i meningsmålinger som viser begrenset måloppnåelse, gir dette lærernes praksis et legitimitetsproblem. Samtidig kan de samme kjennetegnene, holdt sammen med den positive handlingsflyten lærerne refererer til, peke i retning av at det er *den intuitive rasjonaliteten* som gjør seg gjeldende i samspillet - så fremt den rituelle kommunikasjonen fremmer elevenes medvirkning og læring.

## **4.5. Lærernes verdier, normer og grunnantakelser**

### **4.5.1. Hva gir mening - og hva gir meningstap?**

Lærernes verdier, normer og grunnleggende antakelser - etter Scheins nivåinndeling av organisasjonskultur (Hatch 2001) - kan sees som del av de symbolske og kulturelle konstruksjoner, som gjerne "forblir taus, ubevisst og implisitt viten", samtidig som denne viten er av vesentlig betydning for handlingsvalg (Dahler - Larsen 2001). Cuban hevder å ha funnet bevis for at det kan ligge et endringspotensiale i å påvirke disse dypereleggende symbolske representasjonene i lærerkulturene (Cuban 1993). Denne delen av undersøkelsen vil derfor forsøke å lodde hva slags verdier, normer og grunnantakelser lærerne i utvalget direkte eller indirekte forteller om, for å studere nærmere hva som kan motivere lærerne i deres elevmedvirkningspraksis.

Verdisyn og grunnleggende antakelser er nært knyttet til opplevelse av mening. Lærerne ble derfor spurt hva de opplever som meningsfylt ved læreryrket. Anne gir en uttalelse som er typisk for alle lærerne i utvalget (mine uthevninger):

*Det (som gir mening) er kontakten med elevene. Jeg har mer og mer funnet ut at den er noe av det viktigste – at du ikke står der som en fjern foreleser og at de sitter og halvsover, men at man hele tiden får dem med og at de stiller spørsmål og at de greier å komme på det nivået som de bør være – og det varierer jo fra klasse til klasse, ikke sant? Så du må finne ut hvor elevene er, og når du da får respons – at elevene blir interesserte og aktive og følger med –*

*det er det som er godt å føle. Nå høres det ut som jeg alltid har det sånn – det har jeg ikke, men de gangene vi får til det, er det moro.*

Anne framhever betydningen av å ha nær kontakt med elevene. Det er dessuten viktig å se framgang hos elever, og det er *moro* når elever er engasjerte og de gir respons. Læreren synes å beskrive slike "gylne øyeblikk" i undervisningen som viktige for glede og trivsel, og hun går over fra å bruke pronomenet *jeg* til *vi*, når hun beskriver det gode samspillet med elevene. Av dette kan det synes som godt *lagspill* (Jacobsen og Kristiansen 2002) er viktig.

Alle lærerne beskriver hvordan kroppsspråket er av betydning for samspillet - elever som nikker, ler, viser engasjement, gjør læreren engasjert. Morten gir en typisk uttalelse:

*Hvis jeg ikke får dem med meg, så opplever jeg en dårlig time, og da synes jeg det er pyton, men når jeg snakker om den gode timen så er det den hvor jeg går ut, og du er dødssliten, og du har gitt alt, men du har fått følelsen av at folk er med. Og de nikker og de er i godt humør og de ler litt og de er engasjert, og da blir jeg engasjert. Det er ingen ting som kommer i nærheten av det.*

Det er typisk for lærerne i utvalget at de omtaler samspillet med elevene i emosjonelle vendinger. Ekspressive uttrykk - verb som *føle*, *oppleve* og *synes* og adjektiv som *moro*, *gøy*, *pyton*, *trist*, *lei* kommer fram i de fleste uttalelsene. Her synes det ikke å være kjønns- eller aldersforskjeller i utvalget.

Flere lærere, som Harald, nevner gleden over å se at elever med negative holdninger til faget og negativt selvbilde forandrer innstilling til faget:

*For min egen del så er det når jeg får tilbakemelding på det jeg gjør, når elevene viser interesse eller framgang. Som i (mitt fag) så er det mange som har negative holdninger til faget og da synes jeg det er veldig gøy å se at de snur, at de innser at de kan gjøre mer enn de har trodd. Jeg har hatt en del elever som får en ekstraressurs, og som ofte har et negativt selvbilde, og det er veldig gøy, spesielt med sånne elever, når det snur. Så selv om det ikke er noen stor framgang, så endres innstillingen litt til faget, og det gjør det jo lettere.*

Harald forteller at det er "veldig gøy" når elevenes innstilling til faget endres, selv om eleven ikke har stor framgang i faget. Det synes med andre ord ikke som det viktigste er å kunne vise til iøynefallende gode resultater, men at eleven ønsker å samarbeide og delta i lagspillet i gruppen.

Lærerne fikk også spørsmål om hva som kan virke frustrerende i lærerhverdagen. Morten sier det er et økende problem at elever ikke slutter opp om felles undervisningsopplegg og hevder dette til en viss grad kan henge sammen med elevmedvirkning. Elevrettigheter kan lett presse lærere til ettergivenhet overfor elever som

tøyer grenser for å slippe unna krav i undervisningen, fordi læreren mangler effektive sanksjonsmidler. Det er viktig å ha *tempo og trøkk* i undervisningen, men redusert elevdeltakelse i fellesskapet gjør at dette ikke kan holdes oppe.

*Det er frustrerende når elevenes forventninger til seg selv og til omfanget av faget blir lagt lavt og kravene gjør at lista blir lagt ned så langt som mulig (...) Det som også gjør meg frustrert ved denne elevfokuseringen er tilretteleggingen for elever i alle sammenhenger, hvor vi skal ta hensyn til alle ting (...) det er alltid alle mulige forklaringer – og unnskyldninger vil jeg vel si, til at man ikke blir ferdig i tide. Det går på sånne ting som at skal man ha en prøve, så er det kanskje opp til en tredjedel av elevene som ikke er tilstede den dagen, og vi har få virkemidler overfor denne typen situasjoner og vi presses da til å skulle stille opp med ekstra prøver, ekstra tilrettelegging og nye runder med dem som ikke er tilstede den dagen, og da sprekker hele opplegget ditt igjen, så det synes jeg er nokså frustrerende mange ganger – denne elevrettighetssiden som gjør at vi mangler det lille pressmiddelet vi trenger, tror jeg, for å få dem til å stille opp når de skal stille opp. Og det går ut over alle ting – det går ut over tempoet og trøkket vi kan holde i undervisningen. Det er så mange som ikke er der og som ikke kommer til den tiden de skal.*

Med andre ord ser det ut som denne læreren uttrykker frustrasjoner over en økende tendens til at elever trekker seg ut av samspillet - eller *laget* (Jacobsen og Kristiansen 2002) - og mener denne fellesskapsforvitringen henger sammen med forventninger om individuell tilrettelegging, som elevmedvirkningsprinsippet kan innebære. Den enkeltes særinteresser går ut over fellesskapsinteresser, med redusert læringstrykk for elevene og merarbeid for læreren som konsekvens.

Svein forteller også at det er frustrerende å møte lite motiverte elever - elever som ikke ønsker å delta på *laget*, som ikke viser respekt og ikke tar ansvar.

*I hverdagen kan det hende jeg har en dårlig time og jeg tenker at nå ... kan jeg bare slette hele dagen.(...) Jeg viser jo elevene respekt ved at jeg gjør min del av faget, ved at jeg forbereder meg og... hvis de ikke viser meg respekt tilbake ved at de gjør sin del av faget, at de... ikke gidder gjøre noe i det hele tatt, de viser ikke interesse for faget, så vil det oppleves som lite meningsfylt for den eleven. (...) Når du kanskje av andre grunner er litt trist og lei en dag og du da har sånne elever, så kan det bli tungt. (...)*

De fleste lærerne framhever det samme poenget som Svein: Det er ikke primært svakt presterende elever som er problemet, men elever som trekker seg vekk fra opplegget, som "ikke gidder", slik flere lærere uttrykker det. En dårlig time kan gjøre at denne læreren helst vil "slette hele dagen". Han viser et følelsesladd engasjement, og særlig gjelder engasjementet opplevelser knyttet til samspillet med elevene.

Det engasjerende samspillet kan bli brutt når andre aktiviteter står i fokus. Slike aktiviteter kan dreie seg om møter, spørreundersøkelser, prosjektarbeid i andre fag, i det hele tatt felles aktiviteter på skolen. Svein gir en typisk uttalelse:

*En annen ting som oppleves lite meningsfylt .. eller som trekker vekk det jeg føler er fokus, som er undervisningen, kan være at det er altfor mange møter på skolen, møter som ... ja, jeg kan ikke si at det ikke er viktig, men når en fokuserer på undervisning, så trekker det fokus vekk derifra. Og det kan trekke tid vekk... tid som går med til spørreundersøkelser, tid som går vekk til prosjekt i andre fag, ja det trekker tid vekk, og da føler man at man ikke kommer så langt som man ville med pensum. (...)*

Disse aktivitetene er gjerne i tråd med den generelle læreplanen, men de bryter opp timeplanen og den umiddelbare kontakten mellom lærer og elever. De fleste lærerne omtaler "økende byråkratisering" - de aktiviteter utenom undervisningen - støtteaktiviteter - som er styrt fra skolemyndighetene og den lokale ledelsen - som forstyrrende elementer.

Flere av lærerne forteller at bruk av pc i undervisningen kan virke forstyrrende på samspillet mellom lærer og elever. Harald peker på at lite motiverte elever lett kan bruke pc'en som skalkeskjul for andre aktiviteter:

*For å slippe å sitte og ikke få til noe, så kan de gå til PC'en og på en måte få en aktivitet - det blir en redningsaksjon. Jeg tenker at det kanskje kan være greit for elever å skjule at de ikke får til noe, at de kan gå til PC'en og holde på med andre ting.*

Med andre ord forteller Harald at bruk av PC kan svekke samspillet ved at noen elever lett kan lure seg til å holde på med utenforliggende aktiviteter bak skjermen. Linn framhever at ansikt- til - ansikt- kontakt er vesentlig for samspillet i undervisningen:

*(...) du blir veldig individualist med den PC'en, og det møter læreren veldig tydelig, og du føler med en gang om du ikke har den kontakten, så det kan bli veldig frustrerende. (...) Jeg vil ikke se en skjerm når jeg kommer inn i klasserommet, og det bruker man en del tid på å si, da. (...) Men det er jo den menneskelige kontakten som gjør at jeg har valgt læreryrket; det er det å jobbe med mennesker og kunne hjelpe til med noe ... det gir meg mye.*

Oppslåtte pc-skjermer svekker den umiddelbare ansikt- til ansikt- kontakten mellom lærer og elever. Pc-bruk synes primært å legge til rette for individuelle aktiviteter. Dette slår uheldig ut ved at felles aktiviteter - lagspillet - svekkes.

#### 4.5.2. Oppsummering

Det synes å være en klar systematikk i utvalget når lærerne forteller hva som gir mening og hva som gir meningstap. De presenterer følgende som meningsfullt:

- kontakt med elever - og kolleger (ikke sitert her, men det går fram av flere intervjuer)
- godt samspill i gruppene
- å kunne skape engasjement og bidra til elevers læring og vekst
- å kunne skape trygghet og trivsel i læringssituasjonen
- god respons fra elevene (flere lærere sier de savner mer respons fra ledelsen)

Lærernes tilnærming til sitt arbeid synes å være mer av ekspressiv og intuitiv enn av rent kognitiv art. Særlig kommer dette fram gjennom språket, som har mange ekspressive innslag. Menneskelig kontakt - *blikkontakt, smil, samspill* - gjør læreren *glad*, særlig er det *gøy* å få svake elever til å snu og begynne å interessere seg for fag. Lærerne framhever dessuten myke verdier som *kontakt, trygghet og trivsel*. Det synes som de myke verdiene framheves like mye som kunnskap og ferdigheter, selv om de samme lærerne i andre deler av intervjuet forteller at de primært ser seg selv som fag- og kunnskapsformidlere.

Sentrale *verdier* ser ut til å være menneskelig kontakt og godt samspill, tillit, trygghet, kunnskap, mening, frihet, likeverd, menneskelig vekst. Sentrale *normer* ser ut til å være å kunne gi klare, og helst konstruktive, tilbakemeldinger, vise arbeidsomhet, vise respekt for og lojalitet til fellesskapet og vise vilje til samarbeid. Det synes å være en *grunnantakelse* hos lærerne at de bør overføre til elevene de verdiene og normene de selv holder høyt (Hatch 2001). Lærergjerningen dreier seg i så fall her om mer enn ren fagformidling.

Det ser ut til at disse lærernes *pedagogiske grunnantakelse* er at *et godt lagspill, helst med ordentlig "tempo og trøkk", er en forutsetning for at læring skal kunne skje*. De ønsker med andre ord å få til et godt lagspill der læreren sammen med elevene samarbeider om å opprettholde den til enhver tid gjeldende definisjon av situasjonen (Goffman 1986). Det kan se ut som lærerne etterstreber den type *unio mystico* som Goffman beskriver (Jacobsen og Kristiansen 2002) - elever og lærer i intuitiv samhandlingsflyt, der spontanitet og selvforømmelse preger situasjonen. I slike situasjoner vil elevers påvirkelighet kunne fremme læring, og det ligger nær å anta at lærere vet å utnytte det pedagogiske fortrinnet slike situasjoner kan gi, til å påvirke elever i en ønsket retning. Alle forhold som kan forstyrre dette lagspillet, oppleves som reduserende på læringssituasjonen og gjør lærerne frustrerte. Følgende momenter oppleves som forstyrrende:

- For mange elever sammen med krav om individuell tilrettelegging skaper høy diversitet, utvanner fellesskapet og gir dårligere grobunn for dynamikk gjennom lagspill.
- Elever som er umotiverte og "ikke gidder" å være med i lagspillet. Disse må ikke forveksles med elever som er svakt presterende. Det er mer frustrerende at elever ikke deltar i lagspillet enn at elever presterer svake resultater. Enkelte av lærerne uttrykker spesiell glede over elever som "snur" fra utmelding til deltakelse.
- "Byråkratisering" med felles styrte aktiviteter, enten det gjelder elevaktiviteter (spørreundersøkelser, temadager og liknende) eller læreraktiviteter (møter, rapportskriving og liknende) øker i omfang, bryter periodevis opp de enkelte lag og stjeler tid og fokus fra dem.
- Bruk av pc kan redusere mulighet for ansikt- til - ansikt- kontakt, noe som kan svekke lagspillet. Pc-bruk gjør det også lettere for umotiverte elever å trekke seg bort fra laget ved å gjemme seg bak skjermen.

De sentrale verdiene, normene og grunnantakelsene som lærerne synes å gi uttrykk for, peker i retning av at *de vil være tilbøyelige til å velge undervisningsstrategier som fremmer handlingsflyt gjennom samspill og fellesskapsopplevelse. Det blir viktig å skjerme undervisningen fra forhold som kan forstyrre konsentrasjonen rundt denne kjernevirksomheten. Avgrensningene læreren foretar av elevs medvirkning, synes å skje når lærerne opplever at de finstemte samhandlingssituasjonene er truet, og når de erfarer at elevenes læringsmiljø da forringes.*

Det ser med andre ord ut til å ligge dypt i disse lærernes rasjonale at de vil bestrebe seg på å samarbeide med elevene så langt som situasjonen tillater, om å skape opplevelse av situasjonsfellesskap, og gjennom elevenes aktive innsats i situasjonen berede grunnen for læring. Det kan i så fall i disse lærernes verdier, normer og grunnantakelser, ligge et betydelig potensiale for elevmedvirkning som vil kunne virke uavhengig av formelle planer.

## 5. KONKLUSJON

### 5.1. Intuitiv rasjonalitet - en usynlig rasjonalitetsform under målstyringslogikken

Elevmedvirkning etter forskrift til opplæringsloven § 4-11, som gir elever rett til å medvirke under planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring, representerer en formalisering og standardisering av samarbeid og medvirkning i skolen. Med denne forskriften blir lærerrasjonaliteten satt på prøve under paradokset som med Hargreaves uttrykk kan kalles en *forandringens ironi*: Etter Reform 94 - og videreført i Kunnskapsløftet - skal læreren operere under en kontekstuavhengig, analytisk planrasjonalitet, som ut fra målstyringslogikk innebærer standardisering og formalisering av samarbeid og medvirkning - etter kvalitetskriterier definert av Elevundersøkelsen. På den annen side møter læreren en praksisvirkelighet som stiller krav til kreative, spontane samarbeids- og medvirkningsformer ut fra kunnskapssamfunnets logikk - og ut fra pedagogisk tankegang om god undervisning, samtidig som denne virkeligheten synes å utgjøre et begrenset handlingsrom for oppnåelse av medvirkningsmål - en vev av eksterne, interne og ofte situasjonsbestemte kontekster begrenser og/eller muliggjør medvirkning (Cuban 1993).

Dette studiet peker på hvordan lærerne står i alvorlige dilemmaer, fordi det synes å ligge ulik logikk bak planvirkeligheten og praksisvirkeligheten - noe som vanskeliggjør lineær konsistens mellom mål og handling, med de problemer dette innebærer for evaluering av lærerpraksiser. Praksisene blir lite synlige - eller tilgjengelige for testing, og læreren vil kunne oppleve urimelige krav om bedring av praksis, på områder der praksisene allerede er rasjonelle og fremmer elevers medvirkning og læring.

Studiet viser til evalueringsforskning som langt på vei legger individuelt ansvar på lærerne for manglende oppnåelse av mål om medvirkning i skolen. Lærerruttalelsene i denne undersøkelsen kan på den annen side gi grunnlag for mer nyanserte fortolkninger av lærerpraksiser. Nyansene som gjerne blir oversett, og som dette studiet peker på, ligger i *de uformelle strategiene* i lærerpraksisene - i målfortolkningsstrategiene, tilpasningsstrategiene, samtalestrategiene - ikke minst i de symbolske handlingene, i ritualene, i det intuitive samspillet mellom lærer og elever - i form av symbolsk medvirkning, positiv- strategier, rasjonaliseringsstrategier, justeringsstrategier - de ligger i den ofte tause, dels ubevisste kunnskapen som alle aktørene i praksisfeltet, både lærere og elever, er i besittelse av, og som kan motivere handlinger og skape handlingsflyt og læringstrykk i undervisningen. Samtidig kan de utad framstå som lite etterprøvbare og dels irrasjonelle - de utgjør dels taus kunnskap.

Rasjonalitetsbegrepet og den utvidede rasjonalitetsforståelsen i studiet har bidratt til å framheve en mulig *rasjonalitet* - og ut fra den grunnleggende rasjonalitetsforståelsen i oppgaven også *legitimitet* (se s.7) - nettopp i de *uformelle* lærerstrategiene, når disse strategiene fremmer elevers medvirkning og læring. Den utvidede rasjonalitetsforståelsen tydeliggjør samtidig en grunnleggende forskjell mellom planideal og praksis og bidrar til å kaste lys over lærerdilemmaer og vanskeligheter knyttet til evaluering. Lærerhandlinger som fremmer elevers medvirkning og læring, kan framstå som lite testbare, ikke minst når de er intuitive, spontane, kreative, følelsespregede - når lærerne kan hende fungerer på sitt beste. Gode lærerpraksiser kan bli usynlige når man evaluerer ut fra en for snever rasjonalitetsforståelse - man begår *a rational fallacy* (Flyvbjerg 2003).

Studiet har som problemstilling å finne ut *hvilke former for rasjonalitet som kan kjennetegne elevmedvirkningspraksis hos lærere med undervisning på allmennfaglig studieretning i videregående skole*. En tolkning av læreruttalelsene kan ikke utelukke *irrasjonalitet* i praksisene lærerne forteller om. Lærer og elever kan sammen spille på *lag* (Goffman) ut fra proteksjonistiske motiver - elever kan ha "bekvemmelighets- motiver" (Monsen 1997) og læreren kan være ettergivende (Dale 1999). Lærerens praksis blir da lett irrasjonell og illegitim. Dette perspektivet har imidlertid vært fremmet i tidligere evalueringer (Dale og Wærness 2004, Monsen 1996), slik at det ikke gis videre fokus her. *Analytisk rasjonalitet* kan dessuten forekomme i lærerpraksiser, for eksempel når lærere grunngir handlingsvalg. Når grunnene er konsistente med læreplanmål, er handlingen *didaktisk rasjonell*. Disse rasjonalitetsformene er imidlertid uproblematisk ettersom de har legitimitet i skolefeltet, og de skal derfor ikke gis videre fokus.

*Den intuitive rasjonaliteten* derimot kan være vanskelig å få øye på, ettersom det ofte er denne som kan ligge til grunn i det intuitive, symbolske, dels rituelle samspillet som i studiet synes å gå fram av læreruttalelsene. Den er dynamisk og flyktig - situasjonsbestemt eller øyeblikksbestemt - den er *uformell* - og den er dermed lite etterprøvable. Slik passer den dårlig inn i målstyringstankegangen som gjennomsyrrer skoleverket - det er denne rasjonalitetsformen som kan ligge til grunn når gode lærerpraksiser blir usynlige under evalueringer. Den intuitive rasjonalitetsformen passer også dårlig inn i planmetodikken i Reform 94, der elevers medvirkning rutineres og formaliseres gjennom bruk av skriftlige planer og formelle elevsamtaler. Det synes som den likevel kan ha legitimitet i skolen - den synes å kunne fungere nettopp i komplekse valgsituasjoner, under paradoksale krav og forventninger, der den på *uformell* basis bidrar til å skape handlingsflyt og læringstrykk, på en måte som fremmer elevers medvirkning og læring.



## 5.2. Den intuitive rasjonalitetens legitimitet

En nærmere forståelse av de betingelsene læreren arbeider under kan bidra til å styrke legitimiteten i den intuitive rasjonaliteten. Dette studiet har vist noen slike betingelser. Den intuitive rasjonalitetens legitimitet har følgende forankring:

- i at handlingene er konsistente med legitime utdanningsmål om å fremme elevens medvirkning og læring
- i en utvidet rasjonalitetsforståelse (Dreyfus & Dreyfus 1986, Flyvbjerg 2003) - lærerrasjonaliteten kan innebære *analytisk rasjonalitet, didaktisk rasjonalitet og intuitiv rasjonalitet*.
- i et flertydig og dels paradoksalt planverk - holdt sammen med en konstruktivistisk læreplanforståelse (Scwab 1986) og synet på lærerpraksisenes situasjonsbestemthet og kontekstavhengighet som skaper *situasjonsbestemt handlingsbegrensning* (Cuban 1993). Det synes å være en forutsetning for at lærerne skal klare å forene motsetninger, eller i størst mulig grad fange kompleksiteten, at de arbeider intuitivt, holistisk - de rekker ikke innen flertydigheten og den situasjonsbestemte handlingsbegrensning å stanse opp for å tenke igjennom regler eller gi grunner (Dreyfus & Dreyfus 1986) - om de samtidig skal opprettholde en handlingsflyt som gir tilstrekkelig læringstrykk. De synes her primært å bruke *praktisk erfaring* (Flyvbjerg 2003) - kroppslig, emosjonell og kognitiv kunnskap som har betydelig innslag av intuitiv rasjonalitet, i sitt arbeid. Planverket har *analytisk-rasjonelle og didaktisk rasjonelle idealer*, men de motsetningsfylte understrømmene i dette synes å kunne forsterke innslag av *intuitiv rasjonalitet i praksisutøvelsen*.
- i synet på lærerstrategier under gjennomføringen av undervisningen som rasjonelle ad hoc-strategier etter "garbage can"-modellen (Fivelsdal og Bakka 1998). Lærerteknologien er kompleks og vanskelig etterprøvbart, slik at man langt på vei må basere seg på tillit til den profesjonelle utøver (Christensen 1991). I denne sammenheng vil tillit kunne innebære at læreren ikke *i enhver situasjon* må kunne grunngi sin praksis. Evalueringssituasjoner må eventuelt legges til rette slik at læreren får tilstrekkelig tid til å redegjøre for alle de komplekse hensyn som ligger bak de enkelte valg - det må gis rom i skolesamfunnet til å gjøre dype overveielser ut fra *deliberativ rasjonalitet* (Dreyfus & Dreyfus 1986) - og det må være forståelse for at paradoksale mål også kan gi paradoksale argumenter for praksis. Med andre ord må det være forståelse for at intuitivt lærerarbeid -

*intuitiv rasjonalitet* - kan fremme elevenes medvirkning og læring, men at denne kan være vanskelig å grunnge på en måte som viser lineær konsistens mellom mål og aktivitet.

- i et nyansert syn på *lærerindividualisme* ut fra Hargeaves' reformulering og omforming av begrepet (se s. 28). Langt på vei kan lærerindividualismen forklares ved den intuitive rasjonalitetens egenart. Intuitiv praksisutøvelse er knyttet til lærerens *praktiske erfaring* (Flyvbjerg 1991, bind I) og vil kunne være unik for den enkelte, selv om vi ser at lærerpraksiser også har mange fellestrekk. Sett i lys av Goffmans rammebegrep, kan den intuitive og tilsynelatende "individuelle" praksisutøvelse ha både handlingsindividuelle og overindividuelle motiver (Jacobsen og Kristiansen 2002).
- i synet på læreren som foreløpig autoritet (Dale 1999) og elevmedvirkning som symbolsk medvirkning. Goffmans rammebegrep kan belyse noe av dynamikken i samspillet mellom lærer og elever her, fordi rammefortolkning gjerne foregår intuitivt og forutsetter at den enkelte tilstedeværende i situasjonen bidrar aktivt, slik at lagspillet opprettholdes og situasjonen ikke bryter sammen (Goffman 1992:74). Ved å vise hvordan elever *aktivt* og *intuitivt* kan samtykke, kan man finne grunnlag for å si at denne paradoksale og symbolske elevmedvirkningsformen kan være *reell* - og *intuitivt rasjonell*.
- i synet på at det kan ligge et betydelig potensiale for elevmedvirkning i *uformelle*, spontane øyeblikkssituasjoner, der den intuitive rasjonaliteten kan være i arbeid. Læreruttalelsene viser at situasjonsavhengighet - eller øyeblikksbestemthet- synes å utgjøre betydelig innslag i samspillet mellom lærer og elever, noe som gjør detaljert og felles *formell* planlegging vanskelig. Goffmans rammebegrep er egnet til å belyse dynamikken i øyeblikkssituasjonene - hvordan rammene hele tiden er gjenstand for transformasjoner eller meningsfortolkninger av aktive og kreative aktører (Jacobsen og Kristiansen 2002: 148-149) - de er med andre ord dynamiske, flyktige, men *de kan samtidig være rasjonelle*, fordi felles aktivitet knyttet til opprettholdelsen av en ramme kan bidra til å opprettholde et felles samarbeid om handlingsflyt og læringstrykk - en situasjonens *unio mystico* (Goffman), som kan fremme medvirkning og læring. .
- i synet på at mangelfull oppnåelse av mål om elevmedvirkning kan leses på mer enn en måte, og metaforen om å se flasken som halvtom eller halvfull, kan tjene som illustrasjon: Lærernes elevmedvirkningspraksis kan forklares som mangel på lærerkompetanse/ som irrasjonalitet /ettergivenhet, *eller* praksisen kan forklares som legitim og ressurssterk fra

lærerens side - læreren legger til rette for elevmedvirkning ut fra hensiktsmessighet - der dette er mulig innen den situasjonsbestemte handlingsbegrensning (Cuban 1993).

På basis av betingelsene over, og ut fra prinsippet om forklaringsmangfold, foreslås her at lærerpraksiser *kan* være rasjonelle og legitime, selv når:

- elevs medvirkning er begrenset i forhold til de offisielle målene og kvalitetskriteriene som knytter seg til målene
- elever gir uttrykk for manglende tilfredshet med elevmedvirkning i meningsmålinger
- lærere ikke i alle sammenhenger gir gyldige argumenter ut fra analytisk planrasjonalitet
- lærere ikke i alle sammenhenger gir gyldige argumenter som hever undervisningen opp på metanivåene K2 og K3 og gjør den didaktisk rasjonell

### 5.3. Studiets overførbarhet

Flyvbjergs påpekning av hvordan det kan være uoverensstemmelse mellom to ulike rasjonalitetsformer i planverk og praksis, i dette studiet kalt *analytisk* og *intuitiv* rasjonalitet (formal- og realrasjonalitet), har relevans for implementeringsstudier og evalueringer i alle typer virksomhet der planlegging og implementering foregår. I skolefeltet vil det påpekte betydelige innslaget av intuitiv rasjonalitet i lærerpraksiser gjøre den utvidede rasjonalitetsforståelsen aktuell å anvende under forskning og evaluering også på andre områder i undervisningen, ikke minst under gjennomføringen av undervisningen (i kjerneområdet), der læreren står i komplekse valgsituasjoner under handlingstvang og må foreta holistiske vurderinger som sikrer handlingsflyt og læringstrykk.

Dette studiet viser hvordan kvantitative metoder, som Elevundersøkelsen, kan gi begrenset eller manglende innsyn i den rasjonalitetsformen "som reelt er i arbeid" i lærerpraksisene. Det viser hvordan man kan begå "a rational fallacy" om man ikke har en holistisk kontekstforståelse (Cuban 1993) - og om man anvender analytisk rasjonelle metoder som ikke fanger opp den intuitive rasjonaliteten som kan være i arbeid. Målstyringen i skolen, med vektlegging av resultattesting, gjør denne tankegangen aktuell. Er det mulig å utvikle evalueringsmetoder som har den tilstrekkelige nærhet til de situasjonsbestemte kontekstene, og den tilstrekkelige dybde til å forstå den tause kunnskapen, de intuitive handlingsvalgene, det finstemte samspillet mellom lærer og elever i skolens livsverden, slik at undersøkelsen vil fange opp den intuitive lærerrasjonaliteten? Det er vanskelig å se for seg storskalaundersøkelser av denne typen.

Studiet kan også bidra til å kaste lys over hvorfor endringer i skolen er vanskelig. Lærere får ofte kritikk for å være konservative og for å motsette seg endringer (Cuban 1993, Monsen 1996, Hargreaves 2003). Den *intuitive rasjonaliteten* kan bidra til å forklare denne konservatismen. Analytisk rasjonelle, bevisste, kognitive overveielser vil kunne åpne blikket for ulike sider av en sak, noe som kan gi økt endringsberedskap. Likevel hevder Dreyfus & Dreyfus at anvendelse av analytisk rasjonalitet vil bety regresjon til de lavere ferdighetsnivåene i modellen og innebære at man forsaker den dype, praktiske kunnskapen. Den intuitive rasjonaliteten innebærer på den annen side at lærere ikke bare utfordres intellektuelt, men også kroppslig og emosjonelt, når endringer lanseres - noe som kan innebære en treghet mot endringer.

I proteksjonistisk forstand kan de ha konstruert et eget rom der de har skapt seg trygghet gjennom valg av metoder og væremåter de kjenner, og som de mener de har hatt suksess med, innen de komplekse kontekster de befinner seg i - de kan ha utviklet *tunnelsyn* (Dreyfus & Dreyfus 1986: 37). Samtidig tilsier Dreyfus- modellen at praktisk kunnskap, basert på praktisk rasjonalitet (for eksempel intuitiv rasjonalitet) blir målestokken på suksess. Den er overordnet den ideelle, regelstyrte analytisk rasjonelle plankunnskapen. Lærere som bruker intuitiv rasjonalitet, vil ut fra denne tankegangen være tilbøyelige til å vurdere verdien av reformtiltak ut fra praktisk gjennomførbarhet, slik pedagogisk forskning også viser (Monsen 1996:280). Dette studiet viser hvordan lærerens intuitive praktiske vurderinger kan være rasjonelle - og hvordan det kan ligge en rasjonalitet i lærertregheten. Skal man appellere til læreren, blir praktiske eksempler viktige, gjerne i kombinasjon med grundige, intuitive overveielser - en type rasjonalitet som tar opp i seg trekk fra både den analytiske og intuitive rasjonaliteten - *deliberative rationality* (Dreyfus & Dreyfus 1986:36). Det ligger i denne typen overveielsers natur at de er krevende, og de krever ikke minst ekstra tid. Det vil derfor være unntaksvis at deliberativ rasjonalitet anvendes - gjerne når noe viktig står på spill (Dreyfus & Dreyfus 1986: 40).

Oppsummert viser studiet hvordan evalueringer, kontroll og endringer av lærerpraksiser kan være vanskelig, fordi lærerpraksiser er komplekse, situasjonsbestemte, kontekststahengige og basert på betydelig grad av *intuitiv rasjonalitet*. I denne sammenhengen peker studiet på rasjonaliteten som kan ligge i *uformelle* lærerstrategier, som smidige tilpasninger som fremmer elevmedvirkning og læring under den situasjonsbestemte handlingsbegrensning (Cuban 1993). Som tidligere påpekt, vil kompleksiteten og den reduserte gjennomskueligheten i lærerpraksiser, kunne innebære at *tillit* til læreren blir det viktigste bindemiddel mellom lærer og myndigheter (Christensen 1991). Dessuten blir det vesentlig å få fram lærerstemmene og lærerperspektivet i evalueringsarbeid og forskning.

## Litteratur

- Album, Dag (1996), *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*.  
Otta: Dag Album og Tano A.S.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1992). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Viborg: Lindhart og Ringhof, Nørhaven A/S
- Bråten, Ivar (2002), "Selvregulert læring i sosialkognitivt perspektiv". I Ivar Bråten (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (164-187). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Christensen, Tom (1990), *Virksomhetsplanlegging i forsknings-/utdanningsinstitusjoner. Myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Rapport 1991:10. Oslo: Statskonsult. Direktoratet for forvaltningsutvikling.
- Cuban, Larry (1993), *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890 - 1990*. Columbia University New York and London: Teachers College Press, Teachers College
- Dahler-Larsen, Peter (2001), *Den rituelle refleksjon - om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Dale, Erling Lars (1999), *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2003), *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalin, Per (1994), *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Dreyfus, Hubert L. & Stevart E. Dreyfus (1988), *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press
- Elevorganisasjonen (2004), *Lærerhefte. Skal vi leke at du betyr noe?*  
Oslo: Elevorganisasjonen
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003), *Ideer som former vår skole? Læreplanen som idebærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fivelsdal, Egil og Jørgen Frode Bakka (1998), *Organisasjonsteori. Struktur, kultur, prosesser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Flyvbjerg, Bent (1991), *Rationalitet og magt*. Bind I og II. Viborg: Akademisk forlag
- Flyvbjerg; Bent (2001), *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press

- Goffman, Erving (1986), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press
- Goffman, Erving (1992), *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Goodlad, John I. (1986), "The Scope of the Curriculum Field". I Bjørg Brandtzæg Gundem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (5-29). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Goodlad, John I., Klein, M. Frances, Tye, Kenneth A. (1986) "The Domains of Curriculum and Their Study". I Bjørg Brantzæg Gundem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (31-64). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1986), "Om læreplaner og læreplanutvikling". I Bjørg Brantzæg Gundem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (129-145). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hargreaves, Andy (1996), *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hargreaves, Andy (2004), *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en uttrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hatch, Mary Jo (2001), *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt Forlag i samarbeid med Oxford University Press, 2001
- Helland, Håvard og Terje Næss (2005), *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. Oslo: NIFU STEP (Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning / Senter for innovasjonsforskning).
- Hellesnes, Jon (1992), "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep". I Erling Lars Dale (red.) *Pedagogisk filosofi* (79-103). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jacobsen, Michael Hviid og Søren Kristiansen (2002) *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs elementære former*. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993), *Reform 94. Videregående opplæring. Fra plan til læring. Læreplanene og det utvidede kunnskapsbegrepet*. Bergen: NEVU. Kurshefte 2
- Korsnes, Olav, Heine Andersen, Thomas Brante (red.) (1997), *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Læreplan (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Generell del. Oslo: Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartement.
- Monsen, Lars (1996), "Kan vi målstyre læreplanreformer?" I Jon Frode Blichfeldt m.fl. (red.) *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94* (262-296). Høgskolen i Lillehammer/Oslo: Tano Aschehoug 1996
- Monsen, Lars (1997), "Ansvar for egen læring - fra slagord til kasserom". I Lødding og Tornes (red.) *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Høgskolen i Lillehammer/Oslo: Tano Aschehoug
- Monsen, Lars (1998), *Evaluering av Reform 94. Sluttrapport. Innholdsreformen – fra måldokument til klasseromspraksis*. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr. 42/1998
- Monsen, Lars (1999), "Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller". I Kvalsund, Deichman-Sørensen, Aamodt (red.) *Videregående opplæring ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform-94*. Høgskolen i Lillehammer/ Oslo: Tano Aschehoug
- Ryen, Anne (2002), *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schwab, Joseph P. (1986), "The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do." I Bjørg Brantzæg Gudem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (201-216). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Sjøberg, Svein (2006), *Hva kan vi lære av Læringslaben?* Utdanning 21/2006:54 - 57.
- Slagstad, Rune (2000), *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax Forlag A/S
- St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, 2003-2004
- Solhaug, Trond (2003), *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Solhaug, Trond (2005), "Elevmedvirkning og danning". I Aase L. m.fl. (red.) *Fagenes begrunnelse*. Oslo: Fagbokforlaget

Telhaug, Alfred Oftedal (1997), *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

Thagaard, Tove (2003), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Tyler, Louise T. and John I. Goodlad (1986), "The Personal Domain: Curricular Meaning. " I Bjørg Brantzæg Gudem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (89-105). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

URL:<http://www.udir.no> (27.11.2006) *Elevundersøkelsen 2003-2006*

***Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.***

***Antall ord: 39542***



# VEDLEGG 1

Navn

Adresse

Postnummer. Sted

Telefonnummer

E-postadresse

Dato

Skole v/ kontaktperson

Adresse

Postnr. Sted

## **Forespørsel om adgang til å intervjuere lærere og en representant for ledelsen ved skolen i forbindelse med en mastergradsoppgave om elevmedvirkning ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved UIO.**

Jeg har praktisert som lærer i videregående skole i mer enn 20 år og er nå mastergradsstudent i sosiologi ved UIO. Skoleåret 2004-2005 vil jeg gjennomføre et mastergradsprosjekt med tittelen: *Elevmedvirkning som ideal og praksis på allmennfaglig studieretning i den videregående skolen*. Formålet med prosjektet er å avdekke mekanismer som kan forklare hva som gjør at elevmedvirkningstiltak virker / ikke virker. Tidligere forskning har konsentrert seg om klasseromssituasjonen og samspillet elev-lærer, samt elevuttalelser om tilfredshet med mulighet for medvirkning, mens lærernes opplevelse og håndtering av sin arbeidssituasjon på dette området i liten grad har blitt viet oppmerksomhet. Ut fra idéen om at lærere kan ha verdifull informasjon å bidra med, som i liten grad har kommet fram i lyset, vil jeg intervjuere lærere med ulike holdninger til elevmedvirkning. Jeg vil også gjerne få anledning til å intervjuere en person i ledelsen ved skolen.

Jeg ønsker kontakt med 3-4 lærere på skolen, helst en så heterogen gruppe som mulig med hensyn til kjønn, alder, ansiennitet og fag. Det er også en fordel om jeg får tak i lærere som har ulik holdning til elevmedvirkning. Intervjuene vil foregå i løpet av september/oktober 2004. Hvert intervju vil ta ca. 1 ½ time og vil bli tatt opp på bånd, dersom informanten samtykker. Jeg vil stille spørsmål på følgende områder:

- Lærerens fortolkning av idealet om elevmedvirkning.
- Lærerens praksis/ "ikke-praksis" når det gjelder tilrettelegging for elevmedvirkning.
- Lærerens opplevelse av endringer i egen arbeidssituasjon som følge av elevmedvirkning
- Lærernes oppfatning av årsaker til at tilrettelegging for elevmedvirkning lykkes/ ikke lykkes.

De lærerne som vil intervjues, vil bli bedt om å oppgi personopplysninger som navn, adresse, telefonnummer, alder, fag. Direkte personidentifiserbare opplysninger, som navn og adresse, vil *kun* bli benyttet dersom jeg av hensyn til det videre arbeid skulle bli nødt til å ta kontakt med vedkommende informant igjen, f.eks. for å innhente nødvendige presiseringer. De indirekte personifiserbare opplysningene, som arbeidsplass, alder, fag ol. vil bli anonymisert, dersom de blir trukket inn i analysen. Jeg vil ta kontakt med lærere på 3-4 skoler, slik at anonymisering blir mulig. Ingen opplysninger i sluttrapporten vil kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

## **VEDLEGG 1**

Ingen av personopplysningene vil bli lagret elektronisk, kun oppbevart i manuelt arkiv og makulert når prosjektet er ferdig i juni 2005. Forskeren er pålagt taushetsplikt og alle data blir behandlet konfidensielt. Det er frivillig å delta og mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, uten at dette medfører konsekvenser av noen art, som erstatningsplikt eller begrunnelsesplikt. Alle som intervjues vil bli forelagt opplysningene i dette brevet.

Min hovedveileder under mastergradsarbeidet er professor Tove Thagaard ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Mvh  
Signatur

## VEDLEGG 2

### Intervjuguide - elevmedvirkning

#### Arbeidssituasjonen

1. Hvordan er en typisk arbeidsdag for deg?
2. Hvordan opplever du din arbeidssituasjon som lærer – generelt?  
(inspirerende, meningsfull, trivelig, trygg, gir utviklingsmuligheter/ frustrerende, utrygg, overstyrt, motsetningsfull)
3. Hva kan gjøre deg glad i lærerhverdagen/ hva gir deg mening?
4. Hva kan gjøre deg frustrert i lærerhverdagen/ hva opplever du som lite meningsfylt?
5. Hvordan vil du karakterisere deg selv som lærer?
  - Generelt?
  - Forhold til egen lærerrolle? Din trivsel som lærer?
  - Forhold til elevene? Ditt elevsyn?
  - Forhold til fag og metode?
  - Forhold til arbeidsmengde?
  - Forhold til kolleger, ledelse, styringsdokumenter?
  - Forhold til endringer – endringsmotivasjon og endringsberedskap (generelt)?

#### Elevmedvirkning

1. Hva forbinder du med elevmedvirkning? Og hva er din mening om prinsippene som ligger til grunn?
2. a) Hvordan arbeider du for å virkeliggjøre elevmedvirkningsidealet i forhold til dine elever?  
b) Hva slags læringseffekt mener du din praksis har?  
c) På hvilken måte opplever du at din praksis er i tråd med styringsdokumentenes intensjoner om hva du skal utføre - og oppnå av læringseffekt?
3. Hva kan grunnen(e) være til at du lykkes/ ikke lykkes i ditt arbeid for å virkeliggjøre elevmedvirkningsidealet? (Tid? Modenhet /kunnskaper hos elever? Egen kompetanse/ egne holdninger? Konkretisering av planer? Realisme i planer? Annet?)
4. Hvordan opplever du at lærere og ledelse på din skole har arbeidet for å konkretisere/ virkeliggjøre målet om elevmedvirkning?
  - Informasjon? Har dere kommet fram til noen (felles) forståelse av hva elevmedvirkning innebærer?
  - Tid til samtaler om forståelse av praksis?
  - Standardiserte prosedyrer - modeller? Rapportering?
  - Deltakelse fra ledelsen?
  - Oppslutning i lærerkollegiet? Hva slags kultur er det for elevmedvirkning på din skole?
  - Hvordan har man taklet evt. skepsis / uenighet? Og hva går evt. skepsis /uenighet i hovedtrekk ut på? Kan du si noe om hvordan evt. skillelinjer går i kollegiet?
5. Hva slags støtte/oppfølging/veiledning får lærerne i det praktiske arbeidet med elevmedvirkning?

## **VEDLEGG 2**

### **Intervjuguide - elevmedvirkning**

#### **Endringer av praksis**

1. Hvordan opplever du at din arbeidssituasjon er nå i forhold til før elevmedvirkning ble et satsingsområde?
  - Ditt forhold til egen lærerrolle? Din trivsel som lærer?
  - Ditt forhold til elever?
  - Ditt forhold til kolleger/ ledelse/styringsdokumenter?
  - Elevenes forhold til skolen/skolearbeid/lærere/egen elevrolle?
  - Elevenes læringsutbytte i dine fag?
  - Dine arbeidsvaner?
2. Hva slags tiltak (sentrale / lokale) tror du kan hjelpe lærere slik at de i større grad opplever å lykkes på området elevmedvirkning?
3. Er det noe vi ikke har omtalt hittil som du gjerne vil få fram?

## VEDLEGG 3

### Elevundersøkelsen 2003

	RVGS	ØVGS	NVGS
Kjenner du målene i de forskjellige fagene?	2,4	2,2	2,3
Har du fått opplæring i hvordan du kan påvirke/medvirke i arbeid med fagene?	2,4	2,2	2,0
Bruker du skriftlige planer i det faglige arbeidet?	2,3	2,1	2,1
Er det mulig for deg å være med på å lage arbeidsplaner i fagene?	1,8	2,0	1,5
Er det mulig for deg å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	2,3	2,3	2,2
Er det mulig for deg å være med på å velge arbeidsmåter i fagene?	2,2	2,3	2,0
Er det mulig for deg å være med på å vurdere ditt eget arbeid?	1,8	2,0	1,8

Tallene viser gjennomsnittsskårer på en skala fra 1 til 4, der 1 er laveste grad og 4 er høyeste.

Snittene varierer etter samme skala som verdiskalaen til de enkelte variabler i undersøkelsen som også går fra 1 til 4 (Helland og Ness 2005: 24).

