

På sporet til lærelysten

Klassen utgjør arbeidsfellesskapet og gyldne øyeblikk byr på særlige muligheter for ettertraktet læringsutbytte

Nina Skjeseth
Hovedfagsoppgave

November 2005

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

Innholdsfortegnelse:

På sporet til lærelysten	1
1. Introduksjon	1
1.1. Innledning.....	1
1.2. Sammenheng og innfallsvinkel for studien.....	2
1.3. Egen bakgrunn og ståsted.....	2
1.4. Siktemål med studien	3
1.5. Forskning som har inspirert og aktualisert arbeidet mitt.....	3
1.6. Problemstilling og omtale av sentrale begreper	5
1.7. Oppbygging og utforming av oppgaven.....	7
1.8. Struktur av innholdet i studien	8
2. Analyse av kultur for læring.....	10
2.1. Innledning.....	10
2.2. Hva betyr kultur for læring.....	10
2.3. Hvordan skal elevenes evne og lyst til å lære realiseres	12
2.4. Hvordan brukes begrepet læringsutbytte.....	14
3. Teoretiske innfallsvinkler til problemstillingen om lærelyst	17
3.1. Innledning.....	17
3.2. Sosiokulturell forståelse som inngang for å studere skolefortellingene.....	18
3.2.1. Det relasjonelle selvet	19
3.2.2. Felt for utvikling.....	20
3.2.3. Anerkjennende holdninger	21
3.3. En pedagogisk vinkling for å studere skolefortellingene.....	22
3.3.1. Å stole på at barn vil lære.....	22
3.3.2. Å gi seg selv oppgaver	24
3.3.3. Å prøve selvbilder	25
3.4. En annen pedagogisk vinkling for å studere skolefortellingene	26
3.4.1. Sammenheng og retning for skolearbeidet.....	27
3.4.2. Kvaliteter i forberedelsen og i vanen	27
3.4.3. Samspill mellom lærere og elever	29
3.5. Mikrososiologi og metaforisk tilnærming til skolefortellingene.....	30

II

3.5.1.	Teatermetaforen som verktøy til skolebruk	31
3.5.2.	Teater og skolearbeid sammenlignes	31
3.5.3.	Muligheter i framføringen	32
3.6.	Eksistensfilosofi som inspirasjonskilde for å studere skolefortellingene.....	33
3.6.1.	Ulike typer læreprosesser	34
3.6.2.	Møter med eksistensiell karakter.....	34
3.6.3.	Gylne øyeblikk – en subjektiv opplevelse.....	36
3.7.	5 forskere, 4 perspektiver og forskjellige måter å uttrykke ”selvet”	36
4.	Metodisk tilnærming og framgangsmåte.....	39
4.1.	Innledning.....	39
4.2.	Oversikt over metodene	40
4.2.1.	Tilgang for å studere overflatestrukturer i feltet	41
4.2.2.	Tilgang for å studere mer enn det som umiddelbart ses og høres	42
4.2.3.	Tilgang til forskningsprosessen der forholdet felt, forsker og teori utdypes ...	44
4.3.	Mulige feilkilder og krav til validitet i et feltstudium	45
4.4.	Fasene i arbeidet med studien	48
4.5.	Etisk refleksjon.....	48
5.	Skolefortellingene gir teorien betydning og relateres til problemstillingen.....	49
5.1.	Innledning.....	49
5.2.	Metodisk framgangsmåte for å velge ut representative skolefortellinger	50
5.3.	Rammer og tilrettelegging gjør det mulig å studere de små forskjeller.....	52
5.4.	Gylne øyeblikk legger grunnlaget for lærelyst.....	53
5.5.	Gylne øyeblikk bygges opp for lærelyst	63
5.6.	Gylne øyeblikk utnyttes for å fremme lærelyst.....	79
5.7.	Kildemateriale som supplerer skolefortellingene.....	85
6.	Tidligere foreldre gir innspill	88
6.1.	Innledning.....	88
6.2.	Oversikt som viser omtale av skolefortellingene	89
6.3.	Klassen som arbeidsfellesskap med oppgaver, utfordringer og resultater	90
6.4.	Opplevelser av gylne øyeblikk	94
7.	Oppsummering med konklusjoner	98
7.1.	Innledning.....	98
7.2.	Svar på problemstillingen.....	98
7.2.1.	Utfyllende kommentarer til gylne øyeblikk	100

III

7.2.2.	Læring av lærelyst.....	101
7.2.3.	Tegn som kan tyde på at elevene er på sporet til lærelysten	104
7.2.4.	Flere betydningsfulle forhold for lærelysten	106
7.2.5.	Innspill til pågående skolereform.....	106
	Litteratur	109
	Vedlegg 1	111
	Vedlegg 2	112
	Vedlegg 3	113
	Vedlegg 4	128

På sporet til lærelysten

Klassen utgjør arbeidsfellesskapet og gyldne øyeblikk byr på særlige muligheter for ettertraktet læringsutbytte

1. INTRODUKSJON

1.1. Innledning

Skolen regnes i dag som en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den har både en dannende og en utdannende funksjon. Skoledebatten er levende. Den svinger seg mellom ulike standpunkt og læringssyn. Det legges ulik vekt på hva som skaper en god skole for elevene. Skolens betydning for barns utvikling er det likevel stor enighet om. Jeg vil gjennom studien sette søkelyset på et fenomen som ikke lar seg måle direkte. Det er elevenes lærelyst. Fenomenet regnes for å være både nødvendig og vanskelig tilgjengelig. Den pågående skolereformen har fått navnet *Kunnskapsløftet*. Elevens læring og læringsutbytte har interesse og skal ha fokus for innsats. Den aktive elev er en forutsetning for at læring kan skje. Penum, lærebøker og lærers undervisning tones ned. Det vesentlige er hva eleven får med seg gjennom skolegangen.

Til læring knyttes fenomenet lærelyst. Lærelysten er ettertraktet fordi den virker som katalysator for læreprosessene. Den skolen som skisseres gjennom *Kunnskapsløftet*, holder lærelyst opp som en av hovedutfordringene for skolen framover. Jeg vil la et av hoveddokumentene, *Kultur for læring* St.meld. nr 30 (2003-04), være tilknytningen til det pågående reformarbeidet. Her behandles begrunnelsene og retningen for det 13-årige løpet for skolen framover. Slik jeg oppfatter *Kultur for læring* (ibid) får eleven som enkeltindivid oppmerksomheten. Relasjonen mellom den enkelte elev og læreren vektlegges.

Læringsutbyttet gjelder den enkelte elev.

Jeg har et annet pedagogisk utgangspunkt og baserer seg på en tro på mulighetene som finnes i fellesskapet. Det er i klassen, med sine elever og lærere, grunnlaget legges for hva elevene tar med seg videre i livet.

1.2. Sammenheng og innfallsvinkel for studien

Mens jeg skriver oppgaven, er skolereformen *Kunnskapsløftet* (2005) vedtatt. Jeg velger å holde fast på referansen min til reformen. Det er her resultatene fra flere forskningsbaserte studier Norge har gjennomført de siste årene presenteres og legges til grunn for å stake ut ny kurs for skolen. Jeg velger ut resultatene fra PISA-undersøkelsen med utgangspunkt i Turmo og Lie (2004). Norske elever har deltatt i internasjonale fagrelaterte undersøkelser. Resultatene fra ulike land sammenlignes, tolkes og brukes aktivt blant annet i sammenheng med skoleutvikling. I den omtalte PISA-rapporten kommer det fram at for mange norske elever skårer lavere enn forventet. Manglende innsats og engasjement for skolearbeidet er andre stikkord. En av hovedutfordringene framover, ifølge St.meld. nr 30 (2003-04), blir å stimulere lærelysten hos elevene.

Jeg blir overrasket over at pedagogiske tema, som har med læring å gjøre, verken gis plass eller problematiseres i dokumentet (ibid). Jeg hadde forventet at læringsmiljøet og elevenes arbeidsfellesskap skulle ha vært sentrale tema. Likeså at meldingen hadde forklart hva de ulike begrepene som ble brukt betydde. Det synes jeg ikke kommer tydelig fram.

Tilstandsbeskrivelsen som gis av norsk skole stemmer ikke med mine erfaringer. Det skapes et bilde av at for mange elever mangler engasjement for skolearbeidet. Egne erfaringer fra skolen tilsier at vesentlige forhold av betydning for å fremme lærelysten utelates i meldingen. Jeg vil gjøre mitt for å få det fram gjennom studien.

1.3. Egen bakgrunn og ståsted

Jeg har valgt å bruke egne skoleerfaringer som grunnlagsmateriale i oppgaven. Derfor forteller jeg kort hvilken bakgrunn jeg har og skriver ut fra. Jeg har vært lærer i barneskolen i 15 år. De skolefortellingene jeg benytter meg av og bruker i studien, skriver seg ca. 20 år tilbake i tid. Senere har jeg arbeidet med skole på forskjellige måter, i ulike roller og posisjoner. Skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid er sentrale arbeidsoppgaver. Jeg er i dag med å ha ansvar for å realisere *Kunnskapsløftet* i en større kommune. Det gir et ekstra press og motivasjon for å bidra på min måte til å gjøre skolen bedre for flere barn.

Jeg er enig i at for å gjøre skolen bedre, må elevene engasjere seg i skolesaker. Hvordan engasjementet hos elevene skal oppnås, er jeg mer usikker på kan løses gjennom tiltakene som presenteres i St.meld. nr 30 (2003-04) selv om den kalles *Kultur for læring*. Det reises spørsmål i problemstillingen som jeg mener berører forhold med betydning for å utvikle lærelysten hos elevene. Disse erfaringene bruker jeg underveis i oppgaven og undersøker dem i forhold til teori. Jeg trenger også tilgang til hva *Kultur for læring* faktisk sier om hvordan lærelysten skal utvikles hos elevene. Det gjøres i kapittel 2.

1.4. Siktemål med studien

Jeg ønsker å bidra med større pedagogisk innsikt og kompetanse for å kunne oppnå lærelyst som del av elevenes læringsutbytte. Innsikten skal kunne formuleres gjennom språk og begreper og forankres faglig. Lærelysten trenger nyansert oppmerksomhet og ulike tilnærminger for å møte de forskjellige elevenes interesser og behov.

Med den nye reformen forsvant en del innarbeidete skolebegreper. Blant annet ble klassebegrepet borte. Jeg ønsker å få fram hvilken betydning klassen hadde for elevenes læring og utvikling. Hva skapes i dag som kan overta og gi elevene tilgang til samme type opplevelser som klassen tidligere bidro med?

Det gis mange muligheter for å gripe situasjoner i hverdagen som egner seg for pedagogisk bruk. Jeg vil løfte fram mulighetene som finnes ved å benytte ”gylne øyeblikk” som utgangspunkt for elevenes læreprosesser.

Jeg utfordrer perspektivene *Kultur for læring* (ibid) presenterer for hvordan lærelysten skal oppnås hos elevene.

1.5. Forskning som har inspirert og aktualisert arbeidet mitt

For å kunne fordype meg i lærelyst som fenomen i sammenheng med skole, vil jeg trenge både teoretisk forankring og utvalgte begreper. *Kultur for læring* St.meld. nr 30 (2003-04)

bruker et knippe ulike begreper om skolens oppdrag uten å presisere betydningen nærmere. Læringsutbytte, lærelyst, dannelse, allmenndannelse, kunnskap, ferdigheter og kompetanse er eksempler. Begrepene opplæring, undervisning, utdanning og læring benyttes om hverandre. De upresise formuleringene gjør det pedagogiske landskapet utydelig og vanskelig å følge. Jeg er klar over at meldingen ikke er ment å være et pedagogisk dokument, men den inngår som et vesentlig element i en skolereform med konsekvenser for det pedagogiske arbeidet i skolene.

Jeg velger faglige kilder som aktualiserer og gir inspirasjon for studien min. Det er kilder som supplerer forståelsen av hva ønskelige læreprosesser handler om. Kildene gir forskjellige innfallsvinkler for det pedagogiske arbeidet. De får fram kvaliteter St.meld. nr 30 (2003-04) ikke kommer inn på i sin tilnærming til lærelysten.

Jeg legger en dialektisk dannelsesforståelse til grunn når lærelysten studeres. Dale har et utsagn i boka *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (1999) som uttrykker hva dette innebærer. Det sies på en komprimert måte og får fram krav som settes til pedagogisk arbeid for å oppnå den ønskelige virkningen. Han sier: ”Målrettet læring med vellykkete læreprosesser oppnår sin pedagogiske begrunnelse ved læringens kvalitet som oppdragende og læreprosessenes virkning som dannende”(ibid:119). Jeg oppfatter Dale slik at han peker på betydningen av å tilrettelegge de pedagogiske vilkår og rammer, som gir elevene erfaringer med det som er ønskelig at elevene lærer seg.

Et annet sitat opplever jeg sier det samme. Det er mer konkret og rettes skarpere inn mot det som er mitt fokus. ”Denne dialektiske tilnærmingen til danning uttrykker at det er vesentlig for skolen å ta hensyn til elevenes innsikter, erfaringer og opplevelser i sitt valg av innhold og arbeidsmåter. På denne måten kan elevene bli deltakende og engasjerte, og dermed få prøvd ut sine erfaringer på en ny virkelighet”(Nordahl 2004:90). Deltakelse og engasjement vektlegges. Gjennom egeninnsatsen opparbeides noe nytt elevene kan prøve ut og se virkningen av. Denne måten å forklare hva som skjer når elevene arbeider, passer med mine erfaringer som lærer. Skolefortellingene som inngår i oppgaven, kan enda mer konkret vise hva dialektiske læreprosesser handler om i skolehverdagen. De vil bli studert inngående i lys av problemstillingen og aktuell teori i oppgavens kapittel 5 og 6.

En annen sentral innfallsvinkel for studien viser til en bestemt modell for utvikling av selv- og relasjonsmodellen” (Bae&Waastad (red.) 1992). Danske forskere benyttet modellen som referanse i et arbeid da de analyserte sine nasjonale skolerresultater, basert på samme skolefaglige OECD prøver som norske elever deltok i. I en av deres rapporter, *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af ”de gode eksempler” på klasseniveau* (Fink-Jensen, Højmark Jensen, Kragh- Müller&Lerche Mørch 2004) spør forskerne hva som kjennetegner skoler som lykkes og oppnår gode faglige resultater på prøvene. Hva gjør skoler gode? Modellen til Schibbye brukes for å få fram betydningen av det sosiale fellesskapet elevene inngår i. Jeg ble inspirert til å bruke samme tilnærming i oppgaven min.

1.6. Problemstilling og omtale av sentrale begreper

I innledningen til St.meld. nr 30 (2003-04) sies det at lysten til å lære må bli bedre for å kunne ta ut det beste fra norsk skole og for å kunne være i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. I min sammenheng tolker jeg utsagnet slik at lærelyst inngår som del av læringsutbyttet for elevene, selv om det ikke uttrykkes direkte.

I oppgaven følges lærelysten med pedagogiske øyne for å finne mer ut av hvordan den kan oppnås som læringsutbytte i skolen.

Jeg bruker begrepet ”gylne øyeblikk”. De gylne øyeblikk gis flere betydninger underveis i oppgaven. Siktemålet mitt er å peke på de mulighetene som finnes for å bruke dem pedagogisk. Begrepet vil også knyttes til det å delta i sammenhenger som forbindes med opplevelser av noe spesielt og betydningsfullt.

St. meld. nr 30 (2003-04) gis tittelen *Kultur for læring*. For meg betyr kultur for læring det arbeidet som investeres i klassen for å utvikle et stimulerende arbeidsfellesskap. Klassen innbefatter både lærere og elever. Også foreldre inkluderes i begrepet når de deltar i skolearbeidet sammen med elever og lærere. Lærer er arbeidsleder og samtidig deltaker i det som pågår.

Klassen er et begrep som ikke brukes i den nye reformen. Basisgrupper og kontaktlærer er etablert og overtar funksjoner som klassebegrepet tidligere omfattet. Jeg vil i oppgaven min fortsatt bruke klassebetegnelsen. Eksempelene jeg refererer til og det jeg skriver om har utgangspunkt i den tradisjonen klassen representerte.

Kultur for læring St.meld. nr 30 (2003-04) benytter mange betegnelser om tilsynelatende samme forhold. Det gjør det blant annet vanskelig å få øye på hvilke læringsteorier meldingen bygger på. Hva menes med læringsutbytte? Hva er det viktig at elevene lærer seg? Hvorfor skrives eleven i entall når relasjonene mellom lærere og elever omtales? Hvor tar meldingen opp samarbeidet mellom elevene? Hva sies om lærelysten?

Lysten til å lære brukes ofte i sammenheng med lignende begreper som motivasjon, engasjement og interesse. De forbindes gjerne med å berøre følelsene hos mennesket. Lyst forstår jeg som relasjonelt begrep. Lysten rettes inn mot noe spesielt og i sammenhengen min, det å lære. Hvordan kan lærelyst utvikles og inngå i dannelsesprosessene elevene gjennomgår i skolen? Jeg vil undersøke mulighetene for å følge læreprosessene knyttet til lærelyst - lære om lærelyst for å bli en lærelysten person. Ut fra det jeg til nå har gjort rede for presenterer jeg følgende problemstilling:

PROBLEMSTILLING:

1. Hvordan kan ” gylne øyeblikk” benyttes i pedagogisk sammenheng for å oppnå lærelyst som læringsutbytte med klassen som arbeidsfellesskap?
 - a. Hva skal til for at klassen blir det arbeidsfellesskapet som stimulerer til lærelyst hos den enkelte?
 - b. Hvilke sentrale forhold har betydning for at arbeid med lærestoffet kan gi elevene lærelyst?

I tillegg kopler jeg undersøkelsen min til det pågående reformarbeidet i norsk skole for om mulig komme med innspill, som kan ha betydning for å fremme lærelysten hos flere norske elever framover.

1.7. Oppbygging og utforming av oppgaven

Jeg trenger en struktur for å studere feltet jeg konsentrerer meg om. Oppgaven betegnes som et kvalitativt forskningsarbeid. Lærelysten lar seg ikke måle direkte. Den har subjektiv karakter. Sannhetskravet knyttes til det som kalles signifikans (Alvesson&Sköldbberg 1994) og relateres til det som gir mening og har betydning. Det er den enkelte person som selv må avgjøre om noe er sant og har gyldighet. For å komme i posisjon til å studere lærelysten, bruker jeg metoder som egner seg for formålet. Hermeneutisk metode blir en sentral tilnærming. Den gir meg muligheter for å skape kontakt mellom teorien jeg henter stoff fra og skoleeksemplene. Metoden egner seg for å studere mønstre og strukturer som ikke øyeblikkelig lar seg oppdage og beskrive. Den har ulike underkategorier av metoder som trengs i deler av oppgaven. Jeg bruker også andre metodiske tilnærminger. De omtales i kapittel 4.

Jeg benytter egne beskrevne skolefortellinger fra en bestemt periode av lærerpraksisen min som empirisk grunnlag i oppgaven. De tas med for å utdype forholdene jeg reiser i problemstillingen og skaper en praktisk og gjenkjennelig ramme å analysere teorien i lys av. Skolefortellingene hentes fra en periode over 6 år og handler om en bestemt klasse jeg var klassestyrer for.

For å styrke troverdigheten i materialet og for å øke tilfanget av innspill til undersøkelsen, er en rekke tidligere elever og to sentrale foreldre kontaktet i form av tilsendte brev. De bes om å komme med sine innspill og synspunkter fra tiden elevene gikk på barneskolen. I tillegg legges kildemateriale fra 1988 inn i oppgaven.

Utvalget av faglitteratur har kommet som naturlig ledd i utviklingen av problemstillingen i oppgaven. Jeg er på leting etter forskning som gir tilgang til språk, begreper, sammenhenger og nye forståelsesmønstre jeg i dag ikke kan si noe om, fordi jeg ikke kan uttrykke meg presist nok. De ulike fagkildene, skal hver på sine måter, bidra med redskaper og språk for å oppnå større innsikt i lærelysten som fenomen.

1.8. Struktur av innholdet i studien

Jeg gir en oversikt over hva de ulike kapitlene i oppgaven handler om.

Kapittel 1 forteller om motivasjonen og bakgrunnen for å studere fenomenet lærelyst. Problemstillingen presenteres. Jeg utdyper sentrale begreper som brukes underveis. Kapitlet avsluttes med å vise hvordan oppgaven er bygget opp.

Kapittel 2 analyserer *Kultur for læring* St.meld. nr 30 (2003-04) i lys av problemstillingen. Tre spørsmål er sentrale. Hva betyr ”Kultur for læring”? Hvordan skal elevenes evne og lyst til å lære realiseres? Hvordan brukes begrepet læringsutbytte? Analysen tas inn i oppgaven for å gi nødvendig bakgrunn og sammenheng for hvorfor jeg reiser bestemte spørsmål i problemstillingen.

Kapittel 3 konsentrerer seg om utvalgt teori. Jeg har hentet stoff som gir muligheter til å undersøke problemstillingen og de praktiske skoleeksemplene fra fire forskjellige perspektiver.

Det første perspektivet knytter jeg til en sosiokulturell forståelse av selvutvikling. Jeg vil bruke ”Den dialektiske selv - og relasjonsmodellen” utformet av Schibbye (Bae&Waastad 1992). Jeg trenger det sosiokulturelle perspektivet når jeg retter søkelyset på betydningen av klassen som fellesskap i de praktiske skolefortellingene.

Det andre perspektivet har pedagogisk innretning. Problemstillingen har normativ karakter. To ulike innfallsvinkler bidrar med ulike innsikter. Ved å bruke Mollenhauer (1996) som kilde, får jeg tilgang til å undersøke hva som skjer hos barnet når dannelsesprosessene virker stimulerende for selvutviklingen. Den andre innfallsvinkelen relaterer jeg til Dewey (1974) og hans fokus på bestemte kvaliteter knyttet til vilkår og rammer for undervisningen. Jeg vil ha nytte av begge innfallsvinklene for å undersøke de praktiske skoleeksemplene i oppgaven.

Det tredje perspektivet hentes fra sosiologien. Goffman (1992) lanserer teatermetaforen og bruker den med sine tilhørende begreper for å studere det som skjer i de små hverdagsituasjonene menneskene deltar i. Jeg anvender tilnærmingen for å undersøke krefter

og forhold som stimulerer elevene til ekstra innsats motivert ut fra klassen som arbeidslag med sine oppgaver.

Det fjerde perspektivet er inspirert av eksistensfilosofisk tenking. Bollnow (1969) gir tilgang for å studere det han kaller kontinuerlige og diskontinuerlige læreprosesser. Han presenterer begrepet møtet. Jeg trenger perspektivet når jeg undersøker skolefortellingene i forhold til spesielle opplevelser og hendelser som dukker opp. Hvilken betydning har slike møter for lærelysten?

Kapittel 4 presenterer den metodiske framgangsmåten i oppgaven. En første del dreier seg om, og utdyper den faglige metodiske tilnærmingen. Andre delen presenterer framgangsmåten for å skaffe til veie skoleeksemplene. Tredje del retter søkelyset på validiteten i oppgaven og mulige feilkilder.

Kapittel 5 handler om det praktiske materialet, skolefortellingene. Ved å huske tilbake på en bestemt tidsperiode der jeg var lærer, rekonstruerer jeg ulike skolefortellinger i form av læringsforløp. De skal være med å gi teorien betydning i lys av problemstillingen for oppgaven.

Kapittel 6 analyserer innspill fra tidligere elever og foreldre i lys av problemstillingen og det som er kommet fram i kapittel 5. Fordi lærelyst ikke kan kreves, men er et ønskelig siktemål i skolen, gir elev - og foreldrestemmene viktig informasjon og innsikt i forhold til problemstillingen.

Kapittel 7 avrunder studien. Med utgangspunkt i problemstillingen, trekkes tråder til skoleeksemplene og mellom skoleeksemplene og teorien. Deretter oppsummerer og konkluderer jeg med hva jeg har avdekket og ser konturene av i arbeidet. Jeg løfter funnene fram og setter dem i forbindelse med utfordringene knyttet til lærelysten, som den pågående skolereformen har reist.

2. ANALYSE AV KULTUR FOR LÆRING

2.1. Innledning

Det trengs en grundigere undersøkelse av St.meld. nr 30 (2003-04) med bakgrunn i problemstillingen. Den utgjør en av inspirasjonskildene mine for å studere lærelysten. Jeg undersøker meldingen i forhold til tre spørsmål. Hva ligger i begrepet kultur for læring? Hvordan skal elevenes evne og lyst til å lære realiseres? Hvordan brukes begrepet læringsutbytte i meldingen? Analysen tas inn i oppgaven for å gi nødvendig bakgrunn og sammenheng for hvorfor jeg reiser bestemte spørsmål i problemstillingen. Jeg poengterer sider jeg synes meldingen unnlater å komme inn på.

2.2. Hva betyr kultur for læring

I forordet til meldingen løftes visjonen for reformen fram. Det gjelder ”å skape en bedre kultur for læring”. Den skal oppnås ved å ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole og samtidig ruste skolen for kunnskapssamfunnets utfordringer. Som forutsetning for å lykkes nevnes som første punkt evne, lyst, nysgjerrighet og egen motivasjon for å lære. Skolen skal lære oss å lære, sies det. Både ansatte og elever omtales som aktører for å fremme bedre kultur for læring. Deretter fokuseres det på kravet til kunnskap i form av grunnleggende ferdigheter. Forordet er formet som en inkluderende tale, som vektlegger at skolen er vårt felles samfunnsanliggende. Den enkelte utfordres til å fremme kultur for læring ut fra egne muligheter. Det gjøres tydelig ved å velge personlig pronomener som tiltaleform i kraft av det inkluderende ”vi og oss” (ibid).

Kapittel 3 omhandler *Skolen i en ny tid*. Avsnitt 3.3 tar for seg *Forutsetninger for å lykkes*. Her omtales ”Kultur for læring” i eget punkt 3.3.3. Hovedbudskapet er å vise nødvendigheten av at skolen framstår som en lærende organisasjon i alle ledd fra nasjonalt nivå til de interne relasjoner på den enkelte skole. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål, sies det. Riktig og tilstrekkelig kompetanse samt et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Viljen til kontinuerlig utvikling må komme innenfra skolen selv. Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at alle tar ansvar, føler

seg forpliktet og evner å reflektere over om mål, valg og handlinger samsvarer og peker i samme retning. Forventninger og tilbakemeldinger skal være tydelige, likeså lederskapet. Læring foregår i det daglige med bevissthet om hva skolens kunnskapsmål er (ibid).

Elevene omtales ikke som deltakere i den lærende organisasjonen i punktet om kultur for læring. Også lærerens relasjoner til elevene utelates. Fokus er rettet inn mot de voksne i skoleorganisasjonen. Jeg legger merke til at forholdet lærer – elev beskrives som et ”en til en forhold”.

Jeg trenger en innfallsvinkel som inkluderer elevene og bruker Dale (1999) som referanse for hvorfor det er viktig. Han peker på betydningen av at fagene og kunnskapen presenteres slik at elevene får et personlig forhold til lærestoffet. Læreren må kunne gjøre stoffet levende for elevene slik at de selv kan ta det til seg som sitt eget. Det pedagogiske perspektivet Dale presenterer, kommer lite fram i måten stoffet i meldingen legges fram. Så er da heller ikke St.meld. nr 30 (2003-04) et pedagogisk dokument. Det virker slik ut fra ordvalg og begreper som framkommer i overskriftene.

Meldingen drøfter i punkt 3.4.1 og 3.4.2 spørsmålet *Hva hemmer kultur for læring?* og spørsmålet *Hva fremmer kultur for læring?* Her er ståstedet og konteksten den enkelte skole. Igjen er det de ansatte som omtales. Trekk som manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet og føyelige ledere nevnes som eksempler på hemmende faktorer for kultur for læring. Slike skoler mangler læringsintensitet, sies det. Meldingen reiser spørsmålet om skolen i for liten grad evner å utnytte mulighetene som finnes ved å bruke arbeidsplassen som læringsarena. Pedagogisk metode oppgis som forslag til samarbeidsområde der lærere har felles utfordringer (ibid).

Selv om meldingen er overordnet, generell og rommer nasjonale føringer for skoleverket, er det påfallende at teksten i punktene utelater elevene som deltakere i skoleutviklingen og deres betydning for å bedre kulturen for læring. Det er verd å merke seg når det er elevenes lærelyst som skal mobiliseres gjennom reformen.

Forbedring av norske elevers resultater og prestasjoner på internasjonale prøver flagges som en viktig drivkraft i reformarbeidet. Når meldingen identifiserer hemmende faktorer i organisasjonen, presenteres forhold som beskriver de voksnes væremåter, ikke elevenes.

Jeg refererer igjen til Dale (1999) som peker på hvordan god utdannelse forandrer elevens syns- og handlingsfelt. Han henviser til Buber og bruker hans tilnærming for å underbygge det som skjer når elevene lar seg berøre og beveges til forandring. Eleven som egeneksistens, som subjekt, må møte noe annet som subjekt, noe som oppleves som nært. Når det skjer kan relasjoner og kontakt skapes. Punktet i meldingen, som omhandler faktorer som hemmer kultur for læring, unnlater å inkludere elevene i skolen som lærende organisasjon. Stedene og møteplassene elevene bruker på skolen nevnes ikke. Poenget Dale framhever, om betydningen av kontaktskapende møter mellom elevene, lærerne og lærestoffet, vil følger jeg videre i studien.

Kapittel 3, *Skolen i en ny tid*, oppsummerer med å si følgende i St.meld. nr 30 (2003-04): ”En god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte”(ibid:29). Med bakgrunn i Dale (1999), virker det som om det er en annen tilnærming til læring som legges til grunn i meldingen. Jeg savner elevenes inkludering som deltakere i fellesskapet. Fokuset er rettet mot de voksne som tillegges aktørrollen og dermed subjektet for det som skal skje. Effekten oppnås hos elevene, som konsekvens av de voksnes innsats. Det er mulig å oppfatte at elevene gjøres til objekter. Forordet er annerledes vinklet. Forordet har både de voksne og elevene som aktører og medansvarlige for å bidra til kultur for læring.

For å oppsummere og svare på spørsmålet om hva som legges i begrepet kultur for læring, handler det primært om de voksnes potensiale for å bedre skolen slik at den framstår som en lærende organisasjon i alle ledd. Det sosiokulturelle aspektet med sine kvaliteter får lite omtale. Fellesskap, samarbeid og relasjoner mellom voksne og barn, med betydning for elevenes læring, blir borte blant de mange tiltak som foreslås.

2.3. Hvordan skal elevenes evne og lyst til å lære realiseres

Ved å bruke innholdsfortegnelsen i meldingen, velger jeg de tema som har relevans for spørsmålet mitt.

I punktet 2.2.2 om *Mulige årsaker til manglende læring* henvises det til ulike forskningsrapporter. Jeg gjengir noen funn rapportene presenterer som brukes som

argumentasjonsgrunnlag i meldingen. Manglende oppmerksomhet mot resultatene av opplæringen fører til lite søkelys på hva som må forbedres. Læreplanene er for vanskelig å styre etter. De er uklare og for detaljerte. Elevene har for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det kan skyldes gale prioriteringer, overfladisk arbeid med fagstoffet, stadig skifte av tema og aktivitet eller lite fordypning og konsentrasjon. Ettergivenhet oppgis også som grunn. Punktet om *mulige årsaker til manglende læring* avsluttes med å si at lærere som opptre som leder i samspill med elevene har positiv effekt på elevenes læring. Det sies på følgende måte: ”For å skape en læringskontekst der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, kreves en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill”(St.meld. nr 30 2003-04:16). Jeg opplever at teksten i meldingen ikke er kongruent og entydig. Utdrag fra forskningsrapportene brukes som selvstendige stemmer og fungerer som eksempler i teksten. Det gjennomgående budskapet i dokumentet splittes opp fordi ulike kapitler har forskjellige måter å uttrykke seg på. Det virker som om flere forfattere har levert sine bidrag som flettes sammen under felles overskrifter.

Eksemplene fra forskningsrapportene nevner ikke evne og lyst til å lære eksplisitt i teksten. Likevel pekes det på betydningen av å mobilisere elevene for å skape relasjoner mellom den enkelte, andre i fellesskapet og lærestoffet. Begreper som deltakelse og samspill brukes. Lærerens rolle og ansvar påpekes for å skape pedagogiske rammer der elevene aktivt kan utfolde seg ut fra egne forutsetninger. Denne tilnæringsmåten synes jeg samsvarer med den læringsforståelsen jeg legger til grunn for arbeidet mitt.

I sammenheng med problemstillingen framhever jeg bestemte forskningsresultater som St.meld. nr 30 (2003-04) bygger på og spesielt Turmo og Lie med deres undersøkelse fra 2004. *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA?* Det kommer fram at skoler med gode faglige resultater lykkes bedre enn andre skoler med å motivere elever til å lære gjennom samarbeid. Relasjonene mellom elever og lærere er bedre. De har lykkes med å fremme gode lesevaner og motivasjon for læring. Læringsmiljøet trekkes fram med vekt på ro og konsentrasjon. Elevene er i fokus for både lærere og skoleledere. Det skapes et klima der det å ta sjanser og det å være utprøvende blir verdsatt. Samtalen står sentralt. I kapittel 5 undersøker jeg hva dette betyr i praksis gjennom de forskjellige skolefortellingene.

I følge St.meld. nr 30 (2003-04) utgjorde motivasjon i utgangspunktet en av basiskompetansene det er ønskelig at elevene skaffer seg. Motivasjon ble forstått som innsats

og utholdenhet. Kvalitetsutvalget så på motivasjon som en basiskompetanse. Den var nødvendig for å kunne tilegne seg ny kunnskap og dannelse av egen identitet og utvikling. Departementet har valgt å rette oppmerksomheten inn mot bestemte grunnleggende basisferdigheter. Motivasjon inkluderes ikke i dem.

I kapittel 5 om *En helhetlig opplæring* omtales prosesser og forhold med betydning for elevenes motivasjon. Læring defineres som en prosess hos hver elev, som skjer raskt når eleven har en indre trang eller et ytre trykk for å lære. Metoder og lærers væremåte skal ivareta det ytre trykket i form av krav og forventninger til innsats. Eleven skal møte lærestoff som utfordrer og gir opplevelser av mestring. Det vises videre til hvordan skolen skal bidra til å stimulere til elevenes utvikling av medansvar og læringsevne (ibid).

Departementet vurderer elevs medvirkning i grunnskolen og sier den skal bidra til en tilpasset opplæring som sikrer den enkeltes mulighet til å medvirke for å oppnå et best mulig læringsresultat. Igjen en måte å uttrykke det jeg oppfatter viser et læringssyn som fremmer dialektisk dannelse.

For å oppsummere på hvilke måter intensjonen om å styrke elevenes evne og lyst til å lære skal realiseres, gis det i meldingen flere generelle utsagn mange kan enes om. Det er igjen tydelig at meldingen ikke er noe pedagogisk virkemiddel for å vise hvordan for eksempel lærelysten kan oppnås hos elevene. Jeg tar med utdrag forordet: ”Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære. Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” St.meld. nr 30 (2003-04).

2.4. Hvordan brukes begrepet læringsutbytte

Meldingen benytter et knippe begreper for å utdype hva læringsutbytte innebærer. Det kan virke som om flere av begrepene brukes synonymt. Kompetanse relateres til det å mestre konkrete og komplekse situasjoner. Basisferdigheter er redskap for å nå andre mål. Dannelse og allmenndannelse bidrar til innsikt i det å være menneske. Lærelyst nevnes ikke spesielt.

Under avsnittet 4.2 om *Dannelse og grunnleggende ferdigheter* vises det til at begrepet ”basiskompetanse” ble brukt som kjernebegrep underveis i utviklingen av St.meld. nr 30 (2003-04) *Kultur for læring*. ”Basiskompetanse” skulle framheve noen sentrale lærestoffområder som spesielt viktige. Departementet synes ikke begrepet er hensiktsmessig. Det er vanskelig å avgrense. De presenterer i stedet noen sentrale ferdigheter som skal identifiseres og fungere som redskaper for læring og utvikling.

Departementet gir uttrykk for et læringssyn som rommer nødvendigheten av å trenge både ferdigheter, kunnskaper og allmenndannelse. Når meldingen utdyper betydningen av allmenndannelse, gjøres det i generelle termer. Det sies slik: ”Allmenndannelse gir innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og andre, samt mellom menneske og samfunn. Skolens bidrag til allmenndannelsen skjer i hovedsak gjennom arbeidet med fagene i skolen”(ibid:32).

Fagene får en sentral posisjon som nøkkel til allmenndannelsen. Skolen omtales i subjektform. Skolens rolle er å forberede barn og unge på å fungere i et framtidig samfunn, stille seg kritiske til samfunnsutviklingen og ha tro på fremtiden. Skolen skal legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter som er nødvendige for et liv som voksen. Det argumenteres for en satsing på grunnleggende ferdigheter og settes ikke opp som motsetning til målet om allmenndannelse. Grunnleggende ferdigheter er nødvendig for å oppnå allmenndannelse. Slik jeg leser teksten gjøres det tydelig at det å arbeide med grunnleggende basisferdigheter, utgjør hovedredskaper for opplæring i kulturarv og allmenndannelse. Gode basisferdigheter er hjelpemidler for å få bedre innsikt og kunnskap i fagene. Arbeid med fagene er inngangsporten for skolens bidrag til allmenndannelsen.

Meldingen legger stor vekt på at det barn i dag trenger å lære må korrespondere med de krav og forventninger elevene vil møte som deltakere i vårt moderne kunnskapssamfunn. Kunnskapen trengs for å løse oppgaver og utfordringer den enkelte vil møte som aktive samfunnsborgere. Kunnskap omtales både som drivkraft og som ressurs. Det sies ikke konkret hvilken type kunnskap som menes.

I kapittel 4, som omhandler *Innholdet i opplæringen*, sies det at målene i gjeldende generelle del av læreplanen videreføres som overbygning og inngår som plattform i den nye læreplanen. Fagplanene endres. Det elevene skal lære fastsettes som mål for kompetanse. Kompetanse beskrives som evne til å møte komplekse utfordringer og koples til aktuelle utfordringer fra

hele spekteret av livet (ibid). Skolefortellingene som tas inn i studien, handler om forskjellige tema fra hverdagen.

Avsnittet 4.2, *Dannelse og grunnleggende ferdigheter*, binder sammen begreper som ofte brukes i ulike læringsparadigmer. Jeg merker meg at begrepet dannelse nevnes før grunnleggende ferdigheter. Ferdigheter og allmenndannelse brukes som sideordnete begreper i teksten og omtales som avgjørende elementer både i arbeid, samfunn og privatliv. Allmenndannelse og ferdigheter blir beskrevet som noe som virker på hverandre. Teksten fokuserer ikke nærmere på hva som menes. Her er verken elever, lærere eller undervisningssituasjoner nevnt. Det er et bredt samfunnsperspektiv som trekkes opp og som ferdighetene og allmenndannelsen ses i lys av.

Jeg oppsummerer inntrykkene av hvordan begrepet læringsutbytte problematiseres i meldingen. Begrepene brukes om hverandre og bidrar ikke til å gi et klart bilde av hva læringsutbytte betyr. Lærelyst nevnes ikke eksplisitt som læringsutbytte. Selv om kapittel 4 handler om innholdet i opplæringen, blir det indre liv i skolen lite omtalt. Slik jeg ser det ville det vært naturlig å trekke linjer mellom de ulike kapitlene i meldingen for å få fram sammenhengene mellom de overordnede begrepene, den praktiske skolehverdagen og hva som bidrar til kultur for læring også for elevene.

St.meld. nr 30 (2003-04) gir lite svar på hvordan lærelysten skal utvikles hos elevene. Jeg savner tilleggsstoffet som sier noe om hvordan elevene skal oppnå den ettertraktete lærelysten.

Neste kapittel tar for seg teori som på ulike måter bidrar med vitenskapelige innspill og kaster lys over problemstillingen. Søkelyset rettes mot elevenes dannelsesprosesser. For å kunne oppnå lærelyst som læringsutbytte, trenger jeg stoff for å undersøke hvordan elevene lærer lærelyst.

3. TEORETISKE INNFALLSVINKLER TIL PROBLEMSTILLINGEN OM LÆRELYST

3.1. Innledning

Hensikten med kapittelet er å belyse lærelysten som fenomen knyttet til elevenes selvutvikling. Jeg undersøker bestemte ytre forhold en lærer har innvirkning på.

Nysgjerrigheten min retter seg mot kvaliteter i det pedagogiske arbeidet som det er å håpe på skal føre fram til lærelyst som læringsutbytte for elevene. Jeg velger å rette søkelyset spesielt mot klassen og lærestoffet elevene arbeider med.

I tillegg til å presentere fem forskere, som jeg anvender for å undersøke lærelysten fra ulike perspektiver, trenger jeg tilgang til Batesons fire nivåer for læring (Hermansen 1996). Disse brukes i det avsluttende kapittel 7.

En sosiokulturell tilnærming bidrar til å få fram bestemte kvaliteter som fremmer selvutvikling når klassen utgjør det sosiale feltet. Problemstillingen retter interessen mot klassen og betydningen den har for at lærelyst utvikles. Hva skal til for at klassen blir det arbeidsfellesskapet som stimulerer den enkeltes ønskelige selvutvikling?

Jeg trenger en pedagogisk tilnærming for å undersøke hvilke kvaliteter, knyttet til lærestoffet og arbeidet med det, som har gunstig virkning for lærelysten. Hvordan arbeider klassen med lærestoffet? Hva kvalifiserer til å bli lærestoff når lærelyst er siktemålet? Hvilke erfaringer er verdifulle for barn å få med seg fra skolegangen sin?

For å studere det som skjer når elevene forbereder seg for å vise andre noe gjennom et besøk, en konkurranse eller forestilling, velges et sosiologisk perspektiv. Dramaturgien som metafor, gir spennende begreper å møte pedagogiske læreprosesser med.

Med utgangspunkt i eksistensfilosofisk teori og begrepet møtet, studerer jeg en spesiell tilnærming for å forstå de gyldne øyeblikk i problemstillingen. Hva betyr det for elevene i skolesammenheng?

De fire ulike perspektivene bidrar og gir tilgang til forskjellige sider og måter å uttrykke hvordan dannelsesprosessene virker med relevans for spørsmålene i problemstillingen.

Når elever og lærer kommer sammen i 1.klasse, starter arbeidet med å etablere en ønskelig klassekultur. Jeg undersøker hva som har betydning for at klassen skal kunne fungere som arbeidsfellesskap der lærelyst er siktemålet.

3.2. Sosiokulturell forståelse som inngang for å studere skolefortellingene

Referansen min er boka *Erkjennelse og anerkjennelse* (Bae&Waastad (red.) 1992) med artiklene ”Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon” og ”Relasjon som vågestykke”. Forfatterne tar for seg Shibbyes arbeid med ”Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen”. De knytter egne refleksjoner til presentasjonen.

”Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen” er utviklet av Schibbye. Det er naturlig å ta utgangspunkt i hennes sosiokulturelle tilnærming for å få fram klassens betydning som arbeidsfellesskap. Jeg forholder meg til at det er bestemte kvaliteter i arbeidsfellesskapet som er vesentlige for at elevene kan oppnå lærelyst.

Innledningsvis nevner jeg sentrale trekk ved modellen som får fram tilknytningen til annen læringsteoretisk vitenskap. Hva er det mulig å studere i lys av modellen? Modellen sies å være åpen og tilnærmet kontekstuavhengig. Opplevelsesdimensjonen er grunnleggende i modellen. Gjennom opplevelsene mobiliseres følelsene. Modellen bygger på bestemte forutsetninger. Den er inspirert av eksistens- og fenomenologisk filosofi og psykoterapi. For å ivareta intensjonen i modellen, er det vesentlig å tro på menneskets evne til refleksjon. Det gjelder også menneskets muligheter til å påvirke sitt eget liv, gjennom innlevelse og handling. Å delta i prosesser som fører til ønsket forandring er grunnleggende. Opplevelsen er utgangspunktet for videre handling og refleksjon. Modellen er primært utviklet for å være til nytte i terapi og for å se nærmere på menneskelige relasjoner og samspill når det er problemer. Jeg bruker den for å studere klassen mer inngående.

Modellen benytter bestemte begreper som jeg relaterer til klassen som arbeidsfellesskap. Ett hovedbegrep omhandler forståelsen av ”selvet”, - som relasjon både til seg selv og til andre.

”Overskridende delprosesser” er et annet. Det anvendes som tilnærming for å få øye på de små forskjeller i kommunikasjon og samspill. Holdningene inngår som del av kommunikasjonen.

3.2.1. Det relasjonelle selvet

Selvet forstås som åpen relasjon mellom selvets jeg og meg-side. Selvet ses som relasjonelt og åpent i relasjon med andre, ikke som en egenskap eller en fast kjerne ved personen. Selv- og relasjonsutvikling fungerer som to sider av samme sak. Jeg-siden har hovedoppgaven å ivareta oppgaver som å organisere, reflektere, velge og gi kraft og forandringspotensiale til selvet. Meg-siden ivaretar erfaringene, resultatet av tidligere påvirkninger og bidrar til stabilitet og identitet over tid. Selvaktelsen knyttes til meg-siden.

Selv- og relasjonsutvikling forstås i lys av to ulike behov hos mennesket. Det er behovet for å framstå som avgrenset person med egen identitet og det er behovet for tilknytning til andre. Utvikling handler om å finne veien og balansen som ivaretar begge behovene. Angstfølelsen nevnes spesielt. Den mobiliseres når et av behovene får overtak. Det kan oppleves angstfylt å føle seg oppslukt og miste egen identitet når den trues. Like gjerne kan det være angstfylt og ikke bli regnet med som del av fellesskapet, ikke ha tilhørighet til kollektivet (ibid). For meg tydeliggjør modellen spenningene som finnes i gruppen med elever og lærere når de møtes og ikke kjenner hverandre. Klassen må være sammen over tid for å kunne bli det fellesskapet elevene opplever å ha tilhørighet til. Kraftene som virker mellom behov for å være en bestemt og særegen person og behovet for tilhørighet, er krefter som etter hvert kan brukes konstruktivt i undervisningen. Først må elevene og lærerne opparbeide tillit til hverandre. Trolig er angsten for ikke å føle tilhørighet, dominerende trekk i oppstartsfasen. I skolen skal det arbeides med bestemte oppgaver. De vil inngå og ha betydning for relasjonsbyggingen i klassen. Tillit er et vågestykke som kan uttrykkes på følgende måte: ”Denne risikoen, å tre fram som en ”noen” i et fellesskap, kan bare den ta, som er rede til å eksistere i dette samværet også i fremtiden, det vil si den som er rede til å bevege seg blant sine like i et fellesskap, til å si hvem han...”(Arendt 1996:182).

Sortering, samtaler og refleksjon inngår som del av selvets utvikling. Bevisstgjøring og trening må til for å bli bedre kjent med seg selv, egne muligheter og begrensninger.

Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen innebærer å ha et dobbeltperspektiv på selvets utvikling. Forholdet mellom det intrapsykiske og det interpersonlige kalles for ”dobbelrefleksjonsprinsippet”. Det vil si at den måten en person forholder seg til seg selv på, avspeiles i relasjon til andre. Sagt annerledes vil det personen gjør mot andre skape forutsetninger for personens forhold til seg selv. Her vektlegges det gjensidige ansvaret for det som skjer i relasjonen (Bae&Waastad 1992). For meg betyr dette å etablere en kultur i klassen der elevene får komme fram med både tanker og følelser. Kulturen i klassen skal være slik at åpenhet og mot til å være oppriktige med hverandre verdsettes. Det må være mulig å snakke sammen om det som opptar den enkelte. Er det noe som er vanskelig, så ta det opp! Er det saker elever eller lærere er glade for og vil dele med andre, så fortell! Når elevene griper sjansen på å vise hverandre følelsene sine i forhold til hva de opplever vanskelig, eller er glad for, utsetter de seg for muligheten for å bli avvist. Anerkjennende holdninger i klassen gir muligheter for å bli bedre kjent med både egne og andres følelser og tanker.

Et annet kjernepunkt i modellen omhandler deler av oss, - følelser vi ikke kjenner til eller vil vedkjenne oss. De er ubegripelige, ikke gitt navn og er heller ikke avgrenset fra annet. Slik framstår følelsene ukontrollerbare. Det blir nødvendig å sortere ut følelser og reflektere over dem sammen med andre. Selverkjennelse er viktig for selvets helhetlige utvikling. Det handler om å bli kjent med egne følelser, for deretter å kunne kontrollere dem.

Jeg tolker modellen slik at det er først når en person har erkjent og blitt fortrolig med en følelse og gjort den gjenkjennelig for seg selv at det blir mulig å bruke følelsen kontrollert.

Opplevelser, som åpner for forestillinger og mobilisering av krefter som fremmer lyst, omfattes ikke i presentasjonen av selvet i modellen. Jeg trenger et slik utvidelse for å forstå utvikling av selvet i studien min. Motivasjonen skal knyttes til lysten som drivkraft, ikke angsten.

3.2.2. Felt for utvikling

Pragmatisk kommunikasjonsteori oppgis å være inspirasjonskilde for å få fram ytterligere nyanser i modellen når det sosiale feltet undersøkes. Det anbefales metodisk å dele

handlingsforløpet relasjonene utspiller seg i inn i sekvenser, eller delprosesser. Hver sekvens undersøkes for seg. Det kan være nødvendig for å oppdage og undersøke nyanser, motsetninger og forskjeller. De fleste sekvensene framstår som gjentakende. De samme mønstrene repeteres. Det hele er forutsigbart. Noen ganger skjer det brudd, en sekvens inntreffer som annerledes. Det kalles i følge Bae og Waastad (1992) for en ”overskridende delprosess”. Mens den forutsigbare delprosessen kan oppleves trang, åpner den andre for romslighet og ny orientering. Den åpner for følelser og kommunikasjon som gir tillatelse til å uttrykke mer av seg uten å miste seg selv. Vitalitet, kraft og utvikling brukes for å beskrive mulighetene i denne formen for delprosess. En overskridende delprosess forutsetter deltakernes gjensidige ønske om åpenhet og anerkjennelse av hverandres opplevelser, følelser og forståelse. Kommunikasjonen foregår samtidig på flere nivåer. Det første nivået berører saken, eller det temaet relasjonen dreier seg om. Neste nivå omhandler metakommunikasjonen og de opplevelser som framkommer i forhold til temaet. Det tredje nivået gjelder definisjonen av forholdet (ibid).

Skolefortellingene jeg bruker som referanse i oppgaven, har trekk jeg relaterer til overskridende delprosesser. Klassen som fellesskap innebærer nettopp kommunikasjon på flere nivå. Det trengs kyndige blikk og spesiell kompetanse for å trenge bak det som tilsynelatende foregår. Både lærerne og elevene trener seg gjennom mange og ulike situasjoner for å opparbeide en klassekultur der det både er mulig og ønskelig å bryne seg på hverandre.

3.2.3. Anerkjennende holdninger

Skolefortellingene som inngår i oppgaven min, framhever betydningen samtalen har for klassen. Det som sies og gjøres legges merke til og er med å prege både klassemiljøet og motet hos den enkelte. I følge Bae og Waastad (1992) løfter Schibbye fram anerkjennelsens dialektikk. Den er nødvendig for å få til overskridende delprosesser med utvikling som mål. Anerkjennelsen innebærer muligheter for å kunne hevde seg selv og opplevelser av å høre til i et fellesskapet. Relasjonen rommer begge aspekter.

Anerkjennelsens dialektikk er redskap og belyser kompleksiteten i samspillet som pågår. Det sies: ”Bare gjennom den andres bekræftelse og anerkjennelse får vi et forhold til oss selv og

kan utvikle et differensiert og selvstendig selv”(ibid:25). Det trengs mot for å gi plass til andres perspektiv og forståelse. Å ta inn over seg også andres opplevelsesverden åpner for grenseoverskridende opplevelser med nye erfaringer og videre utvikling. Jeg tolker det som sies til å bety en dialektisk forståelse av selvutviklingen. ”Du trenger de andre for å bli deg selv” (mitt utsagn). Det trengs trening i å møte hverandres ulike behov for selvhevdelse uten å la seg true i forhold til egen identitet.

Min oppgave dreier seg om skole. Elevene skal føres til bestemte mål. Derfor behøver jeg flere innfallsvinkler for å studere hva som fremmer lærelyst hos elevene enn det jeg finner hos Schibbye. Schibbye sin modell for dialektisk selv- og relasjonsutvikling har bidratt med å peke på betydningen det sosiale feltet har for barns selvutvikling. Drivet og kraften til utvikling knyttes til spenningsforholdet mellom behovet for tilhørighet og behovet for å framstå som selvstendig person.

3.3. En pedagogisk vinkling for å studere skolefortellingene

I fortsettelsen ser jeg nærmere på kvaliteter knyttet til det stoffet elevene arbeider med. I problemstillingen reises spørsmål om hvilke sentrale forhold som har betydning for at arbeid med lærestoffet gir elevene lærelyst. To ulike innfallsvinkler benyttes. Først studeres Mollenhauer (1996) som tar utgangspunkt i barnet og hva det trenger for sin utvikling. Han presenterer tre begreper og retter søkelyset mot både utvalg av lærestoff og de indre utviklingsprosessene som foregår hos barnet.

Som ledd i studien har jeg skrevet brev til tidligere elever og spurt dem hva de husker som sine gyldne øyeblikk fra barneskolen. Hva som skjer når elevene lar seg mobilisere, utdypes gjennom Mollenhauer. Han tar barnets perspektiv og er opptatt av hva det er viktig at skolen formidler til barn.

3.3.1. Å stole på at barn vil lære

Hva skal til for at det hos barnet blir et driv etter å lære det som for læreren synes å være meningsfylt? Mollenhauer hevder i boka *Glemte sammenhenger* (1996) at styrken i drivet

henger nøye sammen med beredskapen for å prestere noe, og kaller det prestasjonsmotivasjon. Det skilles mellom indre motiver som handler om egen interesse for en bestemt sak, og ytre motiver, som utgjør et driv uavhengig av saken. Det første drivet er både sterkere og mer varig. Saken skal være motiverende i seg selv. Også prestasjonsforventningene fra den voksnes side kan påkalle prestasjonsmotivasjon hos barnet. Motivasjonsproblem oppstår når meningsfylt representasjon, det som læreren presenterer av lærestoff og oppgaver, får brister og ikke gir mening for barnet. Mollenhauer er tydelig når han sier at: ”Barnas læringsberedskap må bli en” indre” trang, orientert mot det de lærer og hva det de lærer (i seg selv) er godt for”(ibid:73). Mine skolefortellinger viser hvordan elevene trener seg i å presentere lærestoffet til andre på måter de selv synes er ønskelige og spennende.

Jeg trekker fram et poeng hos Mollenhauer for å utvikle det han kaller ”danningsberedskapen”. Det er å huske på at det usigbare alltid er det ikke-bevisste. Her finnes kilder for våre ønsker, håp, drømmer og fantasier. Det ikke-bevisste kommer gjerne til uttrykk i kodet form. Han ber pedagogene forsøke å tyde disse kodene for å få fatt i mer av det barnet har i seg. Samværsformen mellom voksen og barn viser et menneskesyn som gir støtte og kraft til både utvikling og utfoldelse. Dette forholdet utdypet kvaliteter som spiller inn når klassen skal utvikles til et arbeidsfellesskap.

Et annet poeng Mollenhauer framhever som viktig for danningsberedskapen gjelder det å akseptere barnet slik det er. Å akseptere betyr å respektere barnets verdighet ved å gi barnet oppgaver. ”Danningsberedskap er en disposisjon (en mulighet) som kommer til uttrykk i konfrontasjon med forventninger”(ibid:94). Mine skolefortellinger forteller om hvordan de ulike elevene gjennom 6 år fikk og tok oppgaver for å arbeide videre med dem.

Et tredje poeng, viktig for danningsberedskapen, er at forventninger og oppgaver innrettes mot framtiden. Danningsberedskapen har ikke bare med andres fordringer og barnets svar på tiltale å gjøre, men også med forhold knyttet til framtiden. Ønsker innebærer et forhold til framtiden. Mollenhauer viser til sosialiseringforskningen som sier at det å ha ønsker for framtiden, er en viktig faktor for å ville lære. Å kunne foregripe det framtidige ved å forestille seg kommende hendelser og kunne orientere handlingen her og nå etter dem, er avgjørende. Barnet skal kunne våge å tenke på sin egen framtid. Mollenhauer sier: ”En slik virksomhet hvor en forestiller seg en mulig virkelighet, kaller Sartre for ”utkast”. Det er ikke tilfredshet

med seg selv, slik en i øyeblikket er, som frambringer en dannelsingsbevegelse. Det er utfordringen i utkastet til den jeg kunne bli, som frembringer betingelsen for at dannelsingsberedskap som mulighet skal bli virkelighet” (ibid:94).

Mollenhauer sier at pedagogiske handlinger skal være ledet av en hypotese, med åpenhet overfor barnets framtid. Hypotesen må være åpen for å romme barnet, slik at den pedagogiske interaksjonen kan føre til nye erfaringer, der barnet er aktiv medspiller og kan påvirke resultatet. Hvis det ikke blir mulig sier Mollenhauer at vi står overfor pedagogisk virksomhet som et lukket ritual med fare for at barnets dannelsingsberedskap svekkes. Her finner jeg materiale som omhandler både valg av lærestoff, krav til mål og motivasjon for å ville lære. Å sette mål for arbeidet utgjør et vesentlig element i mine skoleeksempler og har relevans for problemstillingen.

3.3.2. Å gi seg selv oppgaver

Et annet sentralt begrep jeg trenger kalles ”selvvirksomhet”. Ifølge Mollenhauer (1996) betyr det at barnet etter hvert skal gjøre til sitt eget de forestillinger, holdninger og handlingsmønstre som råder i samfunnet. Det barnet holder på med må virke meningsfullt. Dannelsingsberedskapen aktualiseres bare når den svarer på de ytre impulsene den blir utsatt for med virksomhet. Barnet trenger en meningsfull ramme å møte impulsene i. Samtidig stiller barnet med sine egne fortolkninger og produserer egne livsmeninger for seg selv gjennom selvvirksomme handlinger. Det enkelte problem barnet møter, må det løse gjennom egen mental virksomhet. ”Denne problemstillingen blir fylt med ”mening” for barnet i den grad det derigjennom får økt kompetanse, det blir annerledes, det kan mer, det får del i mer enn før” (ibid:105). Slik jeg tolker Mollenhauer legger han vekt på at oppgavene både skal gi mening for elevene og at de må få være med å sette eget og nye preg på løsningene.

Mollenhauer sier også at å oppfordre til selvvirksomhet ikke forutsetter at de voksne foretar en spesiell framstilling av seg selv. Oppfordringen forutsetter ingen målrettet virksomhet med sikte på å få en spesielt uttenkt virkning på andre. Det som trengs er en viss spent oppmerksomhet for forskjellen mellom det mulige og det virkelige. Selvvirksomheten omtales som virksomhet av de mulige fornuftskrefter. De utfolder seg ikke av seg selv, men gjennom oppfordring, i en sosial interaksjon, i en menneskelig samhandlingssituasjon. Det

innebærer både en tankemessig og en følelsesmessig komponent og handler om forhold til ting og relasjoner (Mollenhauer 1996). Her tar Mollenhauer opp forhold som i min sammenheng handler om betydningen av lærerens oppmerksomhet og interesse for elevenes innsats. Relatert til lærelysten nevner Mollenhauer mobiliseringen av både intellekt og følelser som viktig for å sette igang selvvirksomheten. Jeg tolker det som sies slik at andres forventninger for hva et barn kan få til, fremmer utvikling av lærelyst. Oppdragelsesprosessen er fullført når barnet ikke lenger trenger oppfordringen. Barnet er blitt i stand til å danne seg selv. Mollenhauer gjør seg til talsmann for en selvvirksomhet, som trenger tid.

3.3.3. Å prøve selvbilder

Mollenhauer (1996) bruker begrepene identitet og selvbilde. Han framhever at identitet ikke er noe materielt, men en teoretisk konstruksjon som kan være nyttig å bruke når egenutvikling og utvikling av selvet studeres. Han sier at identitet er et relasjonelt ord som beskriver et forhold.

Han presenterer begrepet selvbilde og sier det blir nødvendig å forenkle mangfoldet i alle de relasjonene et menneske inngår i for å kunne skape oversikt og mening. Dersom forenklingen gjelder forholdet til ”meg selv”, kalles det mønsteret som danner grunnlaget for forenklingen, selvbilde. Mollenhauer framhever selvbildet som noe labilt fordi det er påvirkelig. Han sier at det må være mulig å forstå seg selv som individualitet, som annerledes og enestående og på samme tid en som kan veksle mellom ulike roller, posisjoner, områder og tilhørighet. Framtiden må forstås som åpning til muligheter. Mulighetene skal kunne føye seg etter menneskets virksomme forming. Mulighetene må være gjenstand for diskusjon og tilgjengelig for ulike meninger (ibid). Her synes jeg Mollenhauer får fram behovet for å se på selvbildet som noe fleksibelt og som åpner for at hver enkelt elev gis både håp og muligheter for å skape seg sin egen ønskelige framtid.

Identitet, sier Mollenhauer, kan bare forstås som fiksjon, noe fantasiskapt og en nødvendig betingelse for dannelsesprosessen. Det er bare gjennom den fantasiskapte identiteten at danningen holdes i gang. ”Identitet fins *bare som fiksjon*, noe fantasiskapt, ikke som noe empirisk påvisbart. Denne fiksjonen er imidlertid en nødvendig betingelse for dannelsesprosessen, for det er gjennom den fantasiskapte identitet danningen holdes i gang”

(ibid:141). Han kaller selvbildet et risikabelt utkast til hvordan en person kan bli. Begrepet ”utkast” brukes for å forklare betydningen av hvordan selvbildet fungerer. Det kan endres. Dette ”utkastet” må være åpent mot framtiden og innebærer en risiko. I min sammenheng betyr det at elevene må få prøve seg ut i ulike oppgaver og med forskjellige utfordringer. Samtidig peker Mollenhauer på risikoen barnet utsetter seg for ved å prøve noe nytt. Dette er et aktuelt punkt som også Schibbye berører når hun holder fram betydning av en anerkjennende holdning i et sosialt fellesskap for å fremme selvutvikling (Bae&Waastad 1992).

Mollenhauer (1996) har gitt tilgang til det pedagogiske feltet og dannelsesprosessene. Han tar elevens ståsted. Når han peker på betydningen av å gi elevene meningsfulle oppgaver som kan påvirkes og preges av dem selv, er det forhold jeg vil komme nærmere inn på når jeg undersøker skolefortellingene. Det gjelder også forhold som har med lærers spente forventninger til elevene om hva de kan få til.

Jeg trenger enda en vitenskapelig tilnærming med pedagogisk karakter. Problemstillingen knyttes til hvordan undervisningen skal føre elevene fram til lærelyst som læringsutbytte. Pedagogens oppgave er å tilrettelegge undervisningen slik at ønskelige mål nås. Jeg tar utgangspunkt i boka *Erfaring og oppdragelse* (Dewey 1974) og det Dewey kaller ”oppdragende erfaring”. Skolefortellingene som inngår i oppgaven, retter oppmerksomheten mot hvordan læreren arbeider over tid i klassen sammen med elevene. Både kontinuitet i arbeidet og behovet for samspill i klassen utgjør betydelige forhold for å kunne oppnå ønskelige læringsresultater.

3.4. En annen pedagogisk vinkling for å studere skolefortellingene

Menneskets umiddelbare vekselvirkning eller samspill med sine omgivelser resulterer i det Dewey kaller erfaring. Samspillet har både en aktiv og en passiv side. Mennesket påvirkes og påvirker. Han fremmer teorien om ”erfaringen som oppdrager” og nevner bestemte kvalitetskrav som må oppfylles for å være oppdragende erfaringer for elevene. Det ene kvalitetskravet kaller han ”prinsippet for kontinuitet”, det andre gis betegnelsen ”prinsippet for samspill” (ibid).

3.4.1. Sammenheng og retning for skolearbeidet

Prinsippet for kontinuitet handler om at enhver oppdragende erfaring både er noe for seg selv og samtidig del av nye erfaringer. Dewey sier at det er særlig to forhold som spiller inn. Det første gjelder de ytre påvirkningene og hva erfaringen skal føre fram til. Det andre gjelder de indre kreftene hos barn og voksne som er med og preger erfaringene barnet skaffer seg. Han sier at oppdrageren må være oppmerksom på den måten prinsippet om kontinuitet praktiseres (ibid). Slik jeg tolker Dewey peker han på betydningen av både hvilken innstilling lærere og elever har til arbeidet og måten arbeidet utføres på, som del av måten.

Kontinuitet betyr også at erfaringene bygger på hverandre. Erfaring er en prosess og samtidig i prosess og inngår i stadig nye erfaringer. Dewey peker på at de voksne må utvise "...den største omhu på de vilkår, som gir den konkrete erfaring en betydning som har verdi" (ibid:61). Han framhever det å se på oppdragelse som livserfaring. Deweys forestillinger om målet for oppdragelsen er det demokratiske ideal som framelsker menneskelighet, individets frihet, sameksistens med andre og dialog og diskusjon som virkemidler for å finne de beste løsninger. For å kunne nærme seg de ønskverdige målene, må prinsippet for kontinuitet følges. For meg betyr det at det elevene realiserer som mål i en sammenheng, brukes som redskap og hjelpemiddel for å nå nye ønskelige mål. Det er nærliggende å trekke koplingen til lærelysten. Først må elevene lære seg hva lærelyst handler om, så kan de bruke kraften og drivet som ligger i lærelysten til å lære seg noe nytt. Lærelysten skifter karakter. Den er også blitt et nyttig hjelpemiddel for å oppnå noe mer.

3.4.2. Kvaliteter i forberedelsen og i vanen

Dewey (1974) lanserer begrepet "forberedelse", som jeg også trenger i oppgaven. Han framhever at voksne best kan forberede barn ved at de skaffer seg rikest mulig erfaringer med det de gjør her og nå. For meg betyr det å la elevene få erfare og bruke seg selv fullt ut og samtidig kunne vise at de gjennom en arbeidsinnsats får til noe mer enn tidligere. Framtiden må tas i betraktning allerede når læreren velger fram det han ønsker barn skal skaffe seg erfaring med. Ved å trekke inn framtidsperspektivet får han fram drivkrefter som ligger i spennet mellom mulighet og virkelighet. "Rikest mulig erfaring" forstår jeg som varierte erfaringer som har betydning for ulike sider av livet, verdifulle erfaringer.

”Vanen” utgjør en del av kontinuiteten for Dewey. Han gjør et poeng av, og viser til betydningen av de holdningene som dekker vår grunnleggende måte å møte og besvare alle de utfordringer mennesket stilles overfor. Ifølge prinsippet om kontinuitet tar enhver erfaring opp i seg noe fra tidligere erfaringer og er med å forandre kvaliteten på de erfaringene som følger etter. Et annet poeng gjelder måten erfaringen praktiseres på. Det er ikke nok å gi barn erfaringer de umiddelbart forbinder med lyst. Kontinuiteten virker som den skal når erfaringene vekker nysgjerrighet, forsterker initiativet, bygger opp om ønsker og peiler ut mål. De skal være tilstrekkelig intense til også i framtiden å bringe elevene over vanskelige punkter i arbeidet (ibid). Min tolkning av det som sies er at læreren må være nøye med vilkårene elevene arbeider i forhold til. De utgjør en del av rammen og peker på betydningsfulle sammenhenger for elevene. Måten det arbeides er med å prege erfaringene elevene får med seg. Det er disse erfaringene som er bærere av drivkrefter som skal virke stimulerende for lærelysten. Elevene føres framover ved å arbeide med nøye utvalgte oppgaver på en slik måte at ønskelige erfaringer blir resultatet. Lærelyst blir effekt av det faktiske arbeidet, en ettertraktet følgesvenn.

Dewey (1974) sier at de voksne ikke har noen rett til å unndra den unge evnen til medlevende forståelse. Han framhever at erfaringene, som bygger på hverandre, må føre elevene ut i emner som stadig utvides med kjensgjerninger, opplevelser og tanker. Han er opptatt av frihetens vesen, som grunnleggende for demokratiutviklingen og holder høyt intellektets frihet til å iaktta og bedømme. Barn skal lære å virkeliggjøre formål av verdi. Dømmekraft trengs å utvikles. Å tenke, ønske og sette seg mål inngår i frihetens vesen. Tenking trenger tid. De voksne oppfordres til å holde elevene igjen, sørge for tid for tenking, slik at også indre aktivitet kan folde seg ut. Slik kan elever utvikle erfaringer, som stimulerer til selvkontroll. Dewey kaller skapelsen av ”styrke til selvkontroll” for oppdragelsens ideelle mål (ibid.). For meg betyr det som sies en pedagogisk vektlegging av å sette av nok tid til refleksjon og bygge opp et felles språk for det klassen er med på, opplever og lar inngå som del av å bli bedre kjent med seg selv og andre. Det handler om muligheter for selvutvikling og bygging av identitet.

3.4.3. Samspill mellom lærere og elever

Prinsippet om ”samspill” betyr for Dewey (1974) tolkingen av en erfarings oppdragelsesmessige funksjon og betydning. Begge faktorer i erfaringen; de objektive ytre og de indre vilkår er likeverdige. Til sammen eller i vekselvirkning utgjør de en ”situasjon”. De ytre faktorer som læreren utfører i kraft av egen person, det saken gjelder og den sosiale rammen rundt, hevder Dewey skolen har tradisjon for å kunne regulere. Han framholder at det er de indre og subjektive sidene knyttet til erfaringen, som har fått lite omtanke og pedagogiske konsekvenser. Ifølge Dewey trengs det å ta hensyn til elevenes evner og hensikter. Det er ikke noe lærestoff som i seg selv har oppdragende virkning. Det er måten stoffet blir formidlet på, om det treffer elevene, som er det avgjørende. Derfor er det nødvendig å ta utgangspunkt i elevenes ståsted for å skape interesse mellom stoff og elever.

Lærerens virkefelt og oppgaver endres når oppdragende erfaringer praktiseres som tilnærming til undervisningen. Læreren inngår i et arbeidsfellesskap sammen med elevene og framstår som deres arbeidsleder i kraft av sin kompetanse, sin person og sine erfaringer. Han utdyper: ”Undervisningen essensielt er en social proces. Denne egenskap virkeliggøres i det omfang individerne udgør et gruppefællesskap. Det er absurd at udelukke læreren fra det å være medlem af gruppen” (ibid:68). Dewey holder fram samtalen som selve livet for gruppen. Det er den voksnes ansvar å holde den aktiv og formålstjenlig. Dewey utdyper det å sette mål for arbeidet sammen med elevene, som en viktig del av prosessen. Han viser de vanlige fasene i målarbeidet fra impuls, til ønske, videre til mål som forestilling, deretter sjekking av vilkår og konsekvenser før arbeid bestemmes. Han understreker betydningen av at den som skal lære, deltar i utformingen av de mål, som styrer virksomheten under læreprosessen. I tillegg til at elevene skal være med å sette mål, er kriteriet for oppdragende erfaringer at de skal være verdifulle for elevenes vekst og utvikling. Framtiden må tas i betraktning, slik at erfaringene elevene gjør seg fører til sammenheng og rekonstruksjon. Det aller viktigste er det holdningsmessige. ”For det er disse holdninger, som for alvor kommer til å telle i fremtiden. Langt den viktigste holdning, der kan skapes, er ønsket om at fortsatte med at lære”(ibid:60).

Nåtidens erfaringer påvirker framtidens erfaringer. Det gjelder å hente ut potensialet av nåtiden slik at elevene får med seg videre det som er gunstig for framtiden. Dewey framhever den sentrale evne å kunne lære av sine erfaringer. Han påpeker viktigheten av å bevare gleden

ved ting som har verdi, det verdiene inntre i relasjon til og til å anvende det de har lært seg. Det hjelper ikke å ha kunnskaper den enkelte ikke ønsker eller har lyst til å anvende. Han advarer mot å gi elevene erfaringer som fører til at de mister evnen til å se betydningen av sine framtidige erfaringer. For meg betyr det å sørge for at barn får erfaringer som bygger opp under deres framtidstro.

Skoleerfaringene mine bygger på en stor tro på å skape noen intense stunder sammen med elevene. Intensiteten fordrer full arbeidsinnsats og vilje til å prestere noe bestemt. Forestillinger, konkurranser og ulike arrangementer gir læringsbetingelser og muligheter for å oppnå det jeg er ute etter. De fleste tidligere elevene jeg har fått innspill fra husker spesielt godt episoder fra slike arbeidsøkter. Jeg bruker språkspillet knyttet til teatermetaforen hos Goffman for å studere hva som skjer under disse spesielle rammene. Kilden min er *Vårt rollespill til daglig* (Goffman 1992) og *Erving Goffman- Sociologien om det elementære livs sociale former* (Hviid Jacobsen&Kristiansen 2002).

3.5. Mikrososiologi og metaforisk tilnærming til skolefortellingene

Goffman (1992) sier at mennesket skiftevis opptrer som skuespiller og publikum. Skuespillerens prestasjoner, lagets samarbeid og publikums reaksjoner understøtter tilværelsens teater som helhet, der Goffman ser på hele samfunnet som scene. Metaforene omtales som teoretiske verktøy.

Hverdagslivets dramaturgi kan sammenfattes i fem begreper ifølge Jacobsen og Kristensen (2002). Det er mening, selv, samhandling, identitet og motivasjon. Dramaturgien tilfører mening til menneskets handlinger. Mennesket inngår i relasjoner med seg selv og i forhold til sine omgivelser. Selvpresentasjonen skjer i samhandling med andre mennesker. Ens dramaturgiske presentasjon speiler egen identitet, slik mennesket ønsker å bli oppfattet. Den dramatiske selvpresentasjonen motiveres ved at man ønsker å presentere et bestemt og innøvd uttrykk for en selv overfor andre.

3.5.1. Teatermetaforen som verktøy til skolebruk

Teatermetaforen brukes som teoretisk verktøy for å studere menneskets liv og samspill i hverdagen. Hvordan handler folk og hvorfor gjør de det de gjør? Rollebegrepet fokuserer på samfunnsmessige forpliktelser og rettigheter. Metaforene Goffman bruker, bidrar til å gi rammer for å forstå samhandlingssituasjoner og mønstre.

Han omtaler ikke skolen som forskningsfelt spesielt. Likevel finner jeg likheter i det han får fram som kan overføres og bidra til å utdype problemstillingen min i forholdet til kvaliteter knyttet til gyldne øyeblikk, klassen, lærestoffet og elevenes driv og lyst til å lære. Goffmans intensjon er å vise hvordan "selvet" skapes og presenteres i samhandling med andre.

Det dukker fram detaljer hos Goffman som bidrar med innsikt til å forstå hva som skjer gjennom selve arbeidsprosessen, dynamikken og drivet i klassen fra start til mål. Ikke minst peker han på en måte å forstå hvorfor vi handler som vi gjør. Mennesket ønsker å presentere et bestemt og innøvd uttrykk av seg selv overfor andre. Flere av situasjonene i skolefortellingene handler om fenomenet framførelse og presentasjon etter lang tids forberedelse. Det er et av kjernepunktene i situasjonene jeg beskriver. Elevene er med å forestille seg en framtidig situasjon, en scene, der de selv er aktører, med en bestemt handling og hensikt. I planleggingen har de andre betydningsfulle personer i tankene. Elevene ønsker å vise andre noe bestemt og forbereder seg for å få det til å skje. Oppmerksomheten rettes både mot egne forestillinger og det som de ser for seg skal bli framtidig virkelighet. Hvordan skape de inntrykk vi ønsker å gi uttrykk for? De læreprosessene som settes i gang gjennom en slik tilnærming, utfordrer og skaper tydelige rammer med klare mål og tidsbegrenset mulighet for forberedelse. Oppdraget er tatt og skal utføres.

3.5.2. Teater og skolearbeid sammenlignes

Jeg trenger et utvalg av Goffmans metaforer i undersøkelsen og knytter dem til studiematerialet mitt. Han omtaler teatergruppen som "lag", noe jeg oversetter til klassen som fellesskap med sin lærer. "Laglederen" blir i mitt bilde læreren. To sentrale oppgaver nevnes for laglederen. Den første dreier seg om å fordele roller til de mest hensiktsmessige personene for å oppnå en mest mulig ordentlig forestilling. Den andre er å styre begivenhetenes gang,

holde forestillingen på sporet. Opptreden inndeler han i ulike områder, ”på scenen” (frontstage) og ”bak scenen” (backstage). I min sammenheng kan begge begrepene brukes for å belyse arbeidet klassen gjennomfører når de byr på et ønskelig resultat gjennom framføringen for andre. Elevene setter seg selv i situasjoner, der de presenterer seg selv på måter de ønsker å framstå for andre. De trener seg på å være indrestyrte med egen vilje og motivert ut fra egne ønsker og forestillinger om hvem de vil være. Publikum skal ikke se forberedelsene og de hemmelighetene laget har seg imellom. På scenen framføres forestillingen. Laget, gjennom sin valgte regi, prøver å definere situasjonen ved å kontrollere det inntrykk andre får av dem.

3.5.3. Muligheter i framføringen

Et annet aktuelt begrep for studien min er det som kalles ”uttrykksspill.” Uttrykksspill betyr for Goffman (1992) vår evne som sosiale individer, til å oppnå, avsløre og skjule informasjon. Det er strategiske situasjoner med et publikum, som er interessert i å få informasjon fra et bestemt subjekt, fra aktøren på scenen. Aktøren har ønske om å kontrollere denne informasjonen. Publikum, eller observatøren, forsøker å avkode aktørens signaler. Samtidig studerer aktøren publikum for å finne ut hva den andre vil ha. Det foregår et dobbeltspill. Mollenhauer (1996), med sin pedagogiske innfallsvinkel til dannelsesprosessene og det som foregår internt i barnet, sier at pedagogen må tolke de spor barnet setter etter seg i det ytre, for å komme i kontakt med barnets dannelsesprosesser. Goffman er sosiolog, uttrykker seg annerledes, men er, som Mollenhauer, opptatt av vår selvframstilling og hvordan aktøren synliggjør seg åpent og mer skjult.

Jacobsen og Kristensen (2002) viser til essayet *Strategisk samhandling*, som Goffman skrev i 1969. Der analyserer Goffman hvordan vi rent praktisk og strategisk planlegger og utfører våre handlinger på mest mulig rasjonelt vis. Dette gjøres for å sikre en best mulig innflytelse over utfallet, gjerne med usikker og risikovillig innsats. Det trengs planlegging i forkant for å sikre et best mulig resultat for det en vil oppnå. De andre, publikum, -motparten, må analyseres m.h.t. handlingsrepertoar og interesser. Jacobsen og Kristensen (2002) skisserer to hovedelementer i den strategiske samhandlingen. Det er den konkrete handlingen som spilles ut. I tillegg må det tas med i beregningen hva den andre part med sine handlinger, mønstre og motiver vil gjøre. Begge forhold må overveies allerede i planleggingsfasen. Aktørene, som

utgjør et fellesskap, framstår som skjebnefellesskap, med konsekvenser for alle de involverte på laget. Handlingene opptrer alltid sammen med risiko eller sjansebetont atferd. Handling innebærer alltid at deltakerne tar sjanser, gjør en innsats og utsetter seg for risiko og mulig tap. Det sosiale liv byr på farer. Det er ikke mulig å forutsi hvordan andre mennesker vil reagere på lagets utspill. I tillegg til å utsettes for farlige sosiale situasjoner, oppsøker mennesker bevisst sosial risiko, som erstatning for det moderne samfunns mangel på virkelige og reelle farer. Sivilisasjonen og velferdssamfunnet har overvunnet de fysiske farer tidlige samfunn kjempet mot (ibid).

Karakterkamper nevner Goffman (1992) som eksempel på en type maktkamp som foregår i dag. Hvem setter dagsorden? Her gjelder det å vise seg fram som en sterk karakter i handling og væremåte. Spenning søkes av mange. Det typiske i dag er at mennesker søker til steder der det skjer noe, ikke der det kan tas mange sjanser, men der de blir utsatt for press og tvang til å ta sjanser, ta risikoen både som noe ubehagelig og noe stimulerende. Det å stå fram foran andre med sin forestilling uten å vite hvordan den blir mottatt av de andre, innebærer risiko. Dette fenomenet forteller de tidligere elevene mine en del om hvordan de opplevde. De kan gjenfortelle situasjonene der de deltok og er i stand til rekonstruere egne følelser og hva de husker som både skummelt og spennende.

Tidligere elever forteller om bestemte episoder som har gjort et spesielt inntrykk på dem. De oppstod underveis når elevene arbeidet med en bestemt oppgave og de skulle utføre egne oppdrag. For å få tilgang til å studere fenomenet ”møte” bruker jeg Bollnow og hans bok *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (1969) og *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (Dale 1999) som kilder.

3.6. Eksistensfilosofi som inspirasjonskilde for å studere skolefortellingene

De gygne øyeblikk jeg viser til og som har pedagogisk betydning, omhandler læresituasjoner som skiller seg ut fra den vanlige og daglige skolerytmen. Læresituasjonene utgjør et tydelig og adskilt handlingsforløp med en bestemt begynnelse og en markert avslutning. Det er det som skjer av læring underveis i disse forløpene som har interessen min i den videre undersøkelsen.

3.6.1. Ulike typer læreprosesser

Bollnow (1969) bruker betegnelsen ”kontinuerlige” og ”diskontinuerlige læreprosesser” for å forklare forskjellen mellom to typer undervisning. Begrepene er aktuelle for meg.

De ”kontinuerlige læreprosessene” kjennetegnes av rutinen og vanen og er det gjenkjennelige. Bollnow påpeker nødvendigheten av å ha den hverdagslige og faste rytmen i undervisningen. Faren er at kjedsomheten kan snike seg inn fordi det som skjer er forutsigbart.

”Diskontinuerlige læreprosesser” skaper brudd og byr på noe helt annerledes. De bringer med seg følelse av desorientering, før elevene samler seg på nytt og kan arbeide med noe som gir dem et rikere erfaringsrepertoar. Min erfaring tilsier at desorienteringen handler om at konsentrasjonen til elevene rettes mot noe nytt og uventet. Bruddet mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige inntreffer plutselig. Elevene opplever å bli overrasket. De følger spent med på hva som nå skjer. Arbeidet i klassen jeg forteller om, peker på en rekke diskontinuerlige læreprosesser. De spenner fra små episoder med kort varighet til lange og vidtrekkende undervisningsforløp over flere måneder.

3.6.2. Møter med eksistensiell karakter

Gjennom det daglige arbeidet og de kontinuerlige læreprosessene opparbeider elevene forutsetninger for å kunne komme i posisjon for det Bollnow kaller ”møter” med en eksistensiell karakter. Han sier: ”I møtet stilles jeg alltid overfor noe overraskende og tilfeldig som er uavhengig av min planlegging”(ibid:107). Et møte handler om å støte imot noe. Ofte er det andre mennesker. Men det kan gjelde andre forhold som for eksempel møtet med et bestemt lærestoff. Møtet har karakter av å være en slags skjebne som griper inn og krever forandring i livet. Kravet om forandring i måten å være på utgjør diskontinuiteten. Kravet om forandring kommer ikke innenfra, men er en konsekvens av at to virkeligheter støter sammen. Ingen vil vike. Bollnow viser til det ubønnhørlige i slike møter. Det er med å forandre et menneskets liv. Møtet byr verken på veiledning eller svar. For at møtet skal komme i stand, må det aksepteres og skje i frivillighet. Samtidig krever det menneskets fulle innsats. Mennesket settes på prøve. Trekkene ”...prøve og avgjørelse stiger fram som det vesentlige ved møtet”(ibid:109). Bollnow hevder at prosessene som skjer i eksistensielle møter, har

avgjørende betydning for menneskets selvrealisering. Møtet har karakter av en plutselig hendelse. Det er bare til en viss grad mulig å forberede et møte. Likevel sier Bollnow at undervisningen får som oppgave å formidle møter som har eksistensiell karakter for elevene.

Med dannelse forstår Bollnow for det første en form for organisk tenking. For det andre forstås dannelse som en utvidelse av egne muligheter ved å bli stilt overfor det som er forskjellig fra seg selv. Det tredje momentet gjelder allsidigheten. Dannelsen dreier seg om harmonisk utvikling av elevenes evner. Elevene har behov for å komme i kontakt med et bredest mulig stoffvalg. Det eksistensielle møtet har ikke et organisk preg. Mennesket stilles overfor både krav til endring og behov for å holde fast i seg selv.

Dale (1999) forstår dannelse som at elevene står i et dialektisk forhold til virkeligheten, og med det også til sine omgivelser. Elevenes dannelse viser seg i viljen til ytterligere å arbeide med seg selv ved å arbeide med undervisningens objekt. Elevene dannes ved at undervisningens kunnskapsforråd inkorporeres i deres kulturelle selvforståelse. Han henviser til Buber og Bollnow og presenterer det han kaller ”Gyldig normalitet med dialektisk dannelse”. Dale sier den pedagogiske planleggingen må rettes mot å gi dramaturgisk spillerom til fruktbare jeg-du øyeblikk. En ”undervisning med gyldig normalitet” oppretter et beskyttet rom for skapende prosesser og muligheter for subjektets dannelsesprosesser.

Flere av læresituasjonene jeg beskriver handler om hvordan elevene i klassen arbeider med skuespill, er med i konkurranser og arrangerer møter. De utgjør rammer for at elevene skal få muligheter til å ta del i bestemte opplevelser. Opplevelsene bearbeides til erfaringer. Undervisningen tilrettelegges og gir muligheter for gyldne øyeblikk for elevene. Om gyldne øyeblikk inntreffer, kan bare den enkelte elev avgjøre. Svarene jeg har fått fra tidligere elever i klassen forteller om bestemte møter som jeg tolker har eksistensiell karakter.

Det eksistensielle møtet får betydning for elevenes læringsprosesser og deres arbeid med å gjøre lærestoffet til sitt eget. Dialektisk dannelse gir elevene større selverkjennelse i møtet med lærestoffet. Dale (1999) sier at det ikke er nok at elevene møter det Buber kaller et ”jeg-du forhold”. Det må handling til for å stimulere til dialektisk dannelse. Elevene skal ha noe å bryne seg på. Noe nytt skal skapes. Undervisningen kan slik rettes mot elevenes egne selvpoppbyggelige dialoger. I en dialektisk dannelsesprosess er undervisningens innhold i dialog med elevens egen forståelseshorisont.

3.6.3. Gylne øyeblikk – en subjektiv opplevelse

Dale (1999) peker på hva læreren, gjennom undervisningen, kan gjøre. Dersom læreprosessene skal ha mulighet for å bli dialektiske og ha danneskvalitet for elevene, må lærestoffet og undervisningssituasjonen fordre og mobilisere interesse og indre dialoger hos elevene. Den skal være nærværende, ikke bare nåtidig. Elevene skal kunne gjøre stoffet til sitt eget også gjennom å kunne påvirke stoffet. Gyldig normalitet i undervisningen betyr for Dale, med utgangspunkt i Buber, at ethvert undervisningsobjekt, enten før eller etter at det er blitt en gjenstand, kan framstå for elevsubjektet som et ”du”. Det å få del i et rikt erfaringstilfang og bli fortrolig med innholdet, skaper større muligheter for at eksistensielle møter kan oppstå. Elevene må opparbeide kraft til å kunne klare utfordringene møtet byr på. De må kunne være i stand til å involvere seg (ibid). Det vil jeg undersøke nærmere i kapittel 5.

Svarene jeg har fått fra tidligere elever forteller om hvordan de deltok og planla det de skulle arbeide med fra starten til avslutningen. De har vært med å sette seg sine mål. Pedagogen kan tilrettelegge og skape mulighetene. Elevene må selv fortelle om målene innfris og virker etter hensikten.

Jeg avslutter kapittel 3 med å trekke tråder mellom de ulike teoretiske tilnærmingene og hvordan jeg oppfatter de vektlegger og uttrykker hva ”selvet” innebærer. Det gjør jeg for seinere å kunne bruke de ulike forklaringene til å belyse lærelysten som fenomen.

3.7. 5 forskere, 4 perspektiver og forskjellige måter å uttrykke ”selvet”

Det teoretiske grunnlaget jeg bygger oppgaven på, har dannelsesprosesser og barns utvikling som felles interesseområde. På ulike måter bidrar teoriene, modellene og begrepssystemene til å belyse hvordan utviklingen av selvet foregår og spesielt fokusert på hva som fremmer lærelyst som læringsutbytte. Det innebærer å se lærelyst som en del av hva elevene skal gjøre til sitt eget. Lærelyst inngår i lærings - og utviklingsløpet for elevene. Jeg tar ikke stilling til hvilke forståelser som er den mest riktige. Jeg bruker de ulike innfallsvinklene for å kunne få øye på flere nyanser, betydninger og forståelser. Hva har påvirkningskraft og bidrar til å oppnå lærelyst som læringsutbytte? Jeg nevner kort hva som vektlegges i de ulike teoretiske innleggene og peker på likheter og forskjeller mellom dem.

Bae og Waastad (1992) bruker begrepet ”det relasjonelle selvet” og sier at selvet defineres som relasjonen mellom selvets jeg-side og selvets meg-side. Jeg -siden ses som den organiserende, reflekterende og velgende siden som gir kraft til forandringspotensialet til selvet. Meg-siden forstås som selvets innholdsside og handler om resultatene av alle tidligere påvirkninger og relasjonserfaringer. Meg-siden av selvet skaper stabilitet og identitet over tid. Selvaktelsen knyttes til meg-siden.

Forholdet mellom det intrapsykeiske og det interpersonlige nevnes og må forstås ut fra dobbeltrefleksjonsprinsippet. Det betyr at den måten personen forholder seg til seg selv på, vil gjenspeile seg i relasjon til andre. Hva er det personen forteller om seg selv ved å handle på en bestemt måte? Hva forteller personen andre gjennom måten å behandle seg selv? Jeg siterer følgende: ”Når selvet forstås som en åpen relasjon som inkluderer andre, istedenfor for eksempel som en instans, en kjerne eller egenskap inni individet, blir det lettere å se selv- og relasjonsutvikling som to sider av samme sak”(ibid:17 (min understreking)). Jeg tolker dette til å bety at ”selvet” brukes som overordnet teoretisk begrep for å forklare hvordan mennesket er involvert i ulike relasjoner og prosesser. Selvet ses som foranderlig og i utvikling. Selvet er åpent for å påvirke og påvirkes. Tilnærmingen brukes for å studere skolefortellingen: ”Jeg liker ikke å ha kallenavn” (situasjon 3 i kapittel 5).

Mollenhauer (1996) utdyper hvordan han tolker utviklingen av selvet. Identitet er for han et konstruert begrep, en fiksjon som egner seg når egenutvikling og utvikling av selvet studeres. Det er en relasjon som jeg-et har til seg selv.

Han benytter ikke selvet, men selvbilde som eget begrep. Flere krefter spiller inn og påvirker selvbildet. Mennesket kan innta ulike roller. Også press og nødvendigheter kan føre til behov for endring av selvbildet. Det kan komme både innenfra og fra ytre forhold. Selvbildet kan prøves gjennom å forestille seg selv i en tenkt framtid, som mulighet. Selvbildet kan prøves ut som tenkt mulighet gjennom drømmer, fantasier og ønsker. Mulighetene kan deretter realiseres. Selvbildet kan justeres ut fra hva andre gir av respons. Det må gå an å forstå seg selv som individualitet, som annerledes og enestående og samtidig en som kan veksle mellom roller, posisjoner, områder og tilhørighet. Slik jeg tolker denne forståelsen av selvet, peker Mollenhauer på prøvingen av ulike selvbilder som del av prosessen knyttet til selvutviklingen. Han får fram betydningen tankene har for å kunne skape forestillinger og mulige framtidige

uttrykk for bestemte selvbilder. Det labile ved selvbildet er tydelig i hans tolking. Han er opptatt av å gi elevene framtidstro. De framtidige målene, der elevene ser seg selv i framtidige situasjoner, må preges av det samme synet. Tilnærmingen brukes for å studere skolefortellingen: ”Det er telefon til frøken” (situasjon 2 i kapittel 5).

Hos Dewey (1974) og Dewey tolket gjennom Løvlie (1997) benyttes ikke begreper som selvutvikling, selvbilde eller identitet. For Dewey er det viktig å få fram aspektet ved utvikling som handler om at enhver sak, eller ting må ses i lys av begreper som kontekst og prosess. Det sies slik: ”Ideen om at forholdet mellom meg og verden er en relasjonell, kontinuerlig og foranderlig sak, er bærebjelken i Deweys pedagogiske bygning, enten det gjelder læring, interesse eller disiplin ”(Thuen&Vaage 1997:158). Ting er forhold for Dewey. De er kontekstuelle og kontinuerlige. Ting betyr noe i en sammenheng. En ting er en ting i en sammenheng. En ting er en ting i en prosess. Tingene i verden må ses som uferdige og må skapes.

Måten tingene ses på, bestemmer ofte måten å reagere på. Personer kan ikke beskrives i isolerte størrelser, men må oppfattes som relasjoner. Stimuli og respons er ikke ledd i en reaksjonskjede, men faser i et handlingsforløp. Alle faser er kontekstbestemt. Siktemålet er med å bestemme stimulus. Bevisstheten er et handlingsforløp. Ved å beskrive at også motiver, interesser og planer inngår som aktiviteter, får Dewey fram at bevisstheten ikke er en ting i oss, men forhold mellom ”meg og andre personer og ting”. De er ikke umiddelbare, subjektive og private, men formidlet og sosiale. Ideen om forholdet mellom meg og verden er en relasjonell, kontinuerlig og foranderlig sak. Også Dewey peker på meg`et som relasjon. Han får tydelig fram hvordan selvet får sin betydning i lys av kontekst og prosess. Jeg bruker tilnærmingen for å studere skolefortellingen: ”Hørespillkonkurransen er beregnet for 5, vi er 32” (situasjon 6 i kapittel 5).

Goffman (1992) har dramaturgien som metafor for å få fram dynamikken i hvordan han forstår utviklingen av selvet. Han ønsker gjennom tilnærmingen å vise hvordan selvet skapes og presenteres i samhandling med andre. Goffman gir tilgang til å se personen som en som ønsker å iscenesette en opptreden, å etterlate et bestemt inntrykk. Samtidig inngår personen i et rollespill som figur i stykket. Han viser hvordan publikum skal vinnes. Han viser hvordan publikum dømmer.

Den dramaturgiske presentasjonen speiler egen identitet – slik det er ønskelig å bli oppfattet. Selvets struktur kan ses på bakgrunn av hvordan vi arrangerer opptredener. Selvet forstås på to måter. Selvet kan betraktes som den som opptrer - opptatt av å iscenesette sin opptreden. Selvet kan betraktes som rolleskikkelse, en som ønsker å skape et bestemt bilde av seg selv overfor andre. Dette er en måte å uttrykke utviklingen av selvet på som jeg studerer i lys av skolefortellingene: ”Skolestoff i avisen er triste greier – vi ber dem komme til oss” (situasjon 7 i kapittel 5) og ”Foredrag på lærerskolen, blir dere med” (situasjon 8 i kapittel 5).

Bollnow (1969) viser til møtet som har eksistensiell karakter når han utdyper sin forståelse av selvet. Mennesket blir stilt på prøve gjennom møtet. Ektheten blir prøvet. Gjennom møtet blir mennesket først seg selv. Denne menneskets innerste kjerne som kalles selvet eller eksistensen, trer aldri fram i jegets ensomhet, men bare i møtet. Selvet er til vanlig ikke tilgjengelig. Bare i møtet med et ”du”, kan mennesket komme til seg selv (ibid). Møtet med en slik karakter har avgjørende betydning for menneskets selvrealisering. Selv om Bollnow bruker betegnelsen kjerne om selvet, får han fram det dynamiske i karakteren selvet har. Bevisstheten om selvet og tilgjengeligheten trer fram i møtene med eksistensiell karakter. Det er i slike øyeblikk selvet er påvirkelig, slik jeg forstår han. Denne måten å forstå ”selvet” på trenger jeg i forhold til skolefortellingen: ”Far har fått kreft” (situasjon 9 i kapittel 5).

4. METODISK TILNÆRMING OG FRAMGANGSMÅTE

4.1. Innledning

Hensikten med kapittelet er å få fram det refleksive perspektivet for studien, og hvilke sentrale valg og framgangsmåter som er benyttet underveis. Jeg ønsker å formidle hvilke sentrale valg som er tatt og hvorfor de er gjort. Flere ulike metoder benyttes. Jeg gjør rede for dem og knytter forklaringer til som peker på sammenhenger til feltet jeg studerer.

Først utdyper jeg hvorfor jeg velger *hermeneutisk* metode og *abduksjon* som metode i tilnærmingen til problemstillingen. Deretter tar jeg opp og problematiserer forhold knyttet til kvaliteten av resultatene jeg kommer fram til. Hva er utfordringene for å kunne presentere ”sann kunnskap” i min oppgave? Eget ståsted og nærhet til stoffet utgjør en åpenbar risiko for

å snuble i flere feller underveis. To ulike former for hermeneutisk metode tas i bruk for å oppnå kontakt med stoffet. Forankringen er boka *Tolkning og och refleksjon* (Alvesson&Sköldberg 1994). Feilkilder omtales spesielt.

4.2. Oversikt over metodene

Den ene formen for hermeneutisk metode kalles *objektiverende hermeneutikk*, og egner seg til å studere overflatestrukturer med særlig vekt på kontekst, mening og forståelse. Metoden inkluderer forskeren i tolkningen. For å studere gyldne øyeblikk ut fra perspektivet pedagogen har for sin undervisning, brukes i stor grad objektiverende hermeneutikk som hjelpemiddel. Det er i hovedsak de ytre, synlige og beskrivende tegn i undervisningen som kan nås ved bruk av metoden. I første omgang legges grunnlaget for få tak i hovedlinjene. Begrepene ”del” og ”helhet” er sentrale i objektiverende hermeneutikk. ”Kildekritikk” inngår som verktøy i retningen. Den brukes når jeg retter kritisk lys på egen oppgave.

En annen form for hermeneutisk metode kalles *aletisk hermeneutikk*. Den trengs for å studere dypereliggende mønstre og strukturer ved fenomener mennesker er involvert i. Jeg knytter utvikling av lærelyst til prosesser som har med identitet og selvutvikling å gjøre. Utfordringen blir å finne mer ut av hvorfor og eventuelt hvordan pedagogiske føringer medvirker til gyldne øyeblikk for elevene. I aletisk hermeneutikk er ”forforståelse” og ”forståelse” hovedbegreper. Aletisk hermeneutikk hjelper meg å studere mer inngående hvilke spill, mekanismer og prosesser som inntreffer i undervisningen når for eksempel metaforer og forestillinger brukes som redskaper i undervisningen. Gyldne øyeblikk forstått som opplevelsen av å ha vært med på noe vesentlig, i form av møter med eksistensiell karakter, er også forhold jeg vil finne mer ut av. Hva skjer egentlig?

For å studere feltet slik at også teori kan kaste sitt lys over problemstillingen, har jeg i tillegg valgt en tredje vei inspirert av *abduksjon* som metodisk innfallsvinkel. Den beskriver en tilnærming som jeg synes får fram trekk ved framgangsmåten min gjennom arbeidet med problemstillingen. ”Teoriladet fakta” og ”faktapreget teori” er sentrale begreper. Det handler om at en forsker, en som studerer feltet, har med seg en bakgrunn og en forfortåelse inn i undersøkelsen. Det gjelder enten det er teori som studeres eller praksis som undersøkes. Jeg

trenger tilnæringsmåten for å oppnå kontakt mellom faglitteraturen, skolefortellingene og problemstillingen.

Et spesielt trekk ved studien gjelder datagrunnlaget oppgaven tar utgangspunkt i. Det er utformet som skolefortellinger og skriver seg fra en skoletid ca. 20 år tilbake. Det gir muligheter for ”refleksiv forskning” i etterkant og til å studere det som da skjedde i lys av seinere erfaringer. Disse erfaringene har medvirket til å problematisere tidligere praksis ut fra en bestemt interesse. Hva stimulerer elevene til lærelyst?

En mer praktisk og kronologisk framgangsmåte for hvordan de forskjellige skolefortellingene er blitt til, omtales i kapittel 5 og 6.

4.2.1. Tilgang for å studere overflatestrukturer i feltet

Objektiviserende hermeneutikk er en spesiell tilnærming innen hermeneutisk metode og omtales hos Alvesson og Sköldbberg (1994). Jeg presenterer Bettis fire ”kanons” som legger til grunn to forhold av betydning for å tolke studiefeltet (objektet) og to forhold knyttet til forskeren (subjektet). Jeg har valgt å studere lærelysten i en undervisningssammenheng. Hvordan kan elevene oppnå lærelyst som læringsutbytte? Undervisning er en ytre ramme for å medvirke til at noe spesielt og ønskelig kan skje. Begrepene ”kontinuitet” og ”samspill” hos Dewey (1974) utgjør en del av perspektivet i oppgaven min og bidrar til at metoden passer som tilnærming for å studere sider ved problemstillingen min.

Den første kanon omhandler kravet til å forstå objektet ut fra egne vilkår og kalles objektets hermeneutiske autonomi. Det er i oppgaven forsøkt ivaretatt ved å ha avstand til de skolefortellingene jeg presenterer. Hver fortelling står på egne føtter. De tjener som selvstendige undervisningsforløp. Historiene hviler i seg selv. For å få det til har jeg forsøkt å skape en prosess der jeg flere ganger går inn i materialet, sorterer og gjør nye valg basert på bestemte kriterier. Hensikten har vært å la fortellingene fortelle sin egen historie. Den andre kanon omhandler også studiefeltet. Det gjelder forholdet mellom deler av feltet og det hele, som i denne oppgaven utgjør konteksten for studien. Siden problemstillingen drøfter tema som innebærer utvikling over tid, er det naturlig å presentere mange ulike eksempler for å få fram deler i en større sammenheng, helheten. Det forsøker jeg å ivareta ved å sortere

fortellingene i tre utvalgte kategorier. Historiene inngår i et hele og må ses i lys av hverandre. De supplerer hverandre og gir til sammen et mer overordnet bilde av det fenomenet jeg undersøker. ”Vi leser sosialt handlande som en tekst” (Alvesson&Sköldberg:121).

Kanon tre omhandler forståelsens aktualitet. Forskeren er i fokus med sin medlevelse og forståelse av stoffet. Forforståelsen spiller med i tolkingen av studiematerialet. Vekslingen mellom forforståelsen hos forskeren og studiet av mening i feltet, bidrar til en skapende reprodutiv akt, nemlig forskerens tilegnelse av objektets mening. Kritikken reises mot en slik framgangsmåte. Studiefeltet kan forsvinne med sin egenart gjennom forskerens forutinntatte bilde og forestilling. Jeg har forsøkt gjennom et flerleddet sorteringsarbeid å la de 10 skolefortellingene framstå med sin egenart. Deretter har jeg undersøkt materialet på nytt for å studere det mer inngående. Det ligger 20 år med nye erfaringer mellom det jeg skriver om og det jeg i dag kaller fram og undersøker på nytt.

Det fjerde kanon berører nødvendigheten for forskeren å ha en innlevende innstilling til det materialet som studeres. Det må opprettes en ”resonans” for formålet, et bånd mellom forsker og felt. Studiens karakter, forskningsfeltet og forskeren er forbundet og vevd sammen.

Slik jeg tolker de ”fire kanons”, inngår både del – heldimensjonen og forforståelse – forståelsesdimensjonen i tilnærmingen. Jeg trenger ytterligere innfallsvinkler for å komme i posisjon for å kunne studere dypere strukturer i materialet mitt og for å komme i berøring med fenomenet lærelyst og de mekanismer og krefter som fremmer den.

4.2.2. Tilgang for å studere mer enn det som umiddelbart ses og høres

Mens den objektiviserende hermeneutikken skaper en polaritet mellom objekt og subjekt og forsøker å skape helhet og forståelse gjennom tilnærming fra to sider, retter *aletisk hermeneutikk* oppmerksomheten mot ”avsløjande av något fördolt”(ibid:131). Jeg har latt meg inspirere av to underkategorier i retningen. De kalles *eksistensiell hermeneutikk* og *poetisk hermeneutikk*.

Den eksistensielle hermeneutikken retter interessen mot det som berører menneskets livsverden. Det fokuseres på det enkelte menneske og opplevelsesdimensjonen. Metoden

brukes for å studere enkelttilfeller og det enestående. De gygne øyeblikk er av en slik karakter. Hva skal til for å gi den enkelte elev lærelyst? Hva husker de tilbake på som sine gygne øyeblikk fra barneskolen? Eksistensiell hermeneutikk har flere kjennetegn. Jeg nevner de tre mest aktuelle i forhold til problemstillingen.

Det første bygger på at ethvert menneske møter et fenomen eller en situasjon med en ”forforståelse” som er preget av tanker og følelser. Mennesket er allerede innstilt på å ”forstå” noe på en bestemt måte. Tanker og forestillinger om fortid, nåtid og framtid spiller inn. Det andre kjennetegnet gjelder synet på mennesket som selvstendig individ. ”Människan är placerad i världen som *möjlighetens* element i *verkligheten*” (Alvesson&Sköldberg 1994:133). Den enkelte har mulighetene, må gjøre sine valg og stå for dem. Det tredje handler om selvforståelse. For å oppnå en stadig økende innsikt stilles spørsmålet: ”Hva mener du egentlig?” Det er de bakenforliggende og lite tilgjengelige motiver og mønstre som vekker interesse. De har innflytelse og er med å styre handlingene, gjerne ubevisst. Målet er å få tilgang til de krefter som påvirker eget liv. Forståelse handler om å beherske praktiske situasjoner og på den måten kunne realisere egne muligheter i tilværelsen. Enhver forståelse er samtidig et bidrag til bedre selvforståelse.

Følelser og stemninger er områder eksistensiell hermeneutikk viser spesiell interesse for. Det følelsesmessige og ikke språklig tilgjengelige er drivkrefter som styrer handlingene. Problemstillingen i oppgaven handler om å finne spor som kan relateres til lærelyst som læringsutbytte for elevene. Antakelsen min er at utvikling av lærelyst kan relateres til selvutvikling og utgjøre en vesentlig komponent i selvbildet.

Metoden gir tilgang til å kunne studere hva som egentlig hadde betydning for elevene den gang - og som de i dag forteller framstår som gygne øyeblikk. Jeg har hentet begrepet ”møtet” fra Bollnow (1969) og vil bruke tilnærmingen seinere.

Poetisk hermeneutikk omhandler blant annet bruken av metaforer for å få fram noe bestemt, ifølge Alvesson og Sköldberg (1994). Metoden gir muligheter for å benytte språkspill fra en livsverden, i min sammenheng teatermetaforen, for å få fram nye måter å se kjente forhold på. Teatermetaforen trenger jeg for å studere klassen når de holder på med arbeidet sitt. Klassen er bokstavelig talt vanligvis ikke ”på scenen”, men det å presentere noe forberedt for andre, kan sammenlignes med det å stå på scenen. Metaforen har et utall av begreper knyttet til seg.

Teatermetaforen, med sitt begrepsrepertoar, får fram stemningsbilder, relasjoner, prosesser og dynamikk som egner seg å studere skolefortellingene i lys av.

4.2.3. Tilgang til forskningsprosessen der forholdet felt, forsker og teori utdypes

Jeg knytter studien til metoden Alvesson og Sköldbberg (1994) kaller *abduksjon*. Metoden gjør det mulig å bidra til økt forståelse. Den er, som aletisk hermenutikk, innrettet for å få øye på underliggende mønstre og dypstrukturer. Både induktiv og deduktiv metode hevdes å egne seg for å få fram overflatestrukturer i mer åpenbare og beskrivende forhold. ”Abduksjon” utgjør en tredje tilnærming. Metoden tar utgangspunkt i at det som studeres av fakta allerede har navn og opptrer i en sammenheng som tolkes ut fra et bestemt perspektiv. Derfor brukes begrepet ”teoriladet fakta”. Prosessen i abduksjon starter med utgangspunkt i at det allerede finnes en teori om fakta. Språket har gjort fakta til et kjent begrep. Rådata er noe annet. Den som studerer faglitteratur, leser stoffet og tolker det ut fra sin sammenheng. Det vil si at teori oppfattes forskjellig av ulike lesere. Teorien sies å ha karakter som faktapreget teori. Forskeren lar seg påvirke av både fakta og teori. Teorien er med å inspirere til å se fakta fra flere innfallsvinkler. Den stadige vekslingen mellom det å undersøke feltet og det å studere faglitteratur, gjør at oppfatningen hos forskeren gradvis forandres. Dette er et aktivt arbeid. Etter hvert dukker det fram nye måter å forstå studiefeltet på. Forskeren har i tillegg tidligere kunnskaper og preferanser å legge til i tolkningsprosessen. Den stadige tilbakevendingen til stoffet, vekslingen mellom fakta og teori og innstillingen for å lete etter noe mer enn det som til nå er kommet fram, er gradvis med til å forandre bildet og oppfattelsen av det som studeres. De dypere mønstre og strukturer trer fram og gir nye forklaringer. Sanne svar finnes ikke. Nye runder gir muligheter for tilgang til flere perspektiver og andre tolkninger.

For å sette metoden inn i min sammenheng handler det om å studere fenomenet lærelyst. Hva dreier lærelyst seg om? Lærelyst har en karakter som jeg regner inn i kategorien teoriladet fakta. Jeg har gjennom utdanning og arbeid skaffet meg kunnskap om motivasjonspsykologi og kognitive prosesser. Det knytter seg allerede forestillinger hos meg til lærelyst. Problemstillingen i oppgaven setter lærelysten inn i en bestemt ramme. Valget er gjort ut fra en interesse for å skape økt innsikt for hvordan lærelyst utvikles. Forforståelsen min tar utgangspunkt i egne erfaringer. Ny forståelse kan jeg bare opparbeide gjennom å skaffe meg nye innsikter. Faglitteraturen hjelper meg. Den er valgt ut for å belyse fenomenet lærelyst fra

perspektiver jeg mener har vesentlige bidrag å tilføre for å forstå lærelysten hos elevene. Slik framstår faglitteraturen i min oppgave som faktaladet teori. Jeg har gjennom en egen prosess skaffet meg tilgang til skolefortellinger som utgjør empirisk materiale i oppgaven. De er forsøkt skrevet ut som beskrivende fortellinger.

Vekselvis dukker jeg inn i skolefortellingene og deretter fordyper jeg meg i teori. Hele tiden har forhold med relevans til problemstillingen vært ledetråd. Framgangsmåten ligner det Alvesson og Sköldbberg (1994), kaller ”sammensmelting av horisonter” og det ”å banke på hos teksten”. Det er utsagn som brukes som metaforer i hermeneutisk metode for å forklare hva som skjer for å oppdage mer underliggende betydninger ved et fenomen, situasjon eller lignende. Forskeren beveger oppmerksomheten vekselvis fram og tilbake mellom teori og empiri. Det reflekteres, tolkes, forstås og oppdages stadig nye sider ved materialet. Hensikten er å skaffe seg økt innsikt for å få fram noe nytt og betydningsfullt knyttet til et bestemt fenomen eller område.

4.3. Mulige feilkilder og krav til validitet i et feltstudium

Egen bakgrunn, interesser, fordommer, oppfatninger og ønsker er med å påvirke utfallet av studien. Ekstra utsatt for kritikk kan jeg bli fordi jeg henter empirisk materiale ved å huske tilbake på en bestemt periode fra egen praksis. Jeg er en del av feltet jeg undersøker. Jeg gjør oppmerksom på at det var flere lærere involvert i klassen hele veien fra 1.-6. klasse. Jeg var klasseforstander. Grunnen til at de ikke omtales gjennom mine skolefortellinger, skyldes kort og godt at jeg velger eget ståsted og det jeg selv har tilgang til av informasjon. Fokuset rettes ikke spesielt mot læreren. Problemstillingen løfter fram klassen, oppgavene og læreprosessenes betydning for lærelysten.

Tiden kan også utgjøre en feilkilde. Skolefortellingene jeg har skrevet ut, hentes fra en periode for ca 20 år siden. Fordreining, ønsker og sammenblanding kan inntreffe når minnet og hukommelsen settes i arbeid for et bestemt formål. Særlig sårbart er det når forskeren selv er den som skal framkalle historiene som legges til grunn for studien. I boka *Samfunnsvitenskapelig metode* (Johannessen, Tufte&Kristoffersen 2004) presenteres fire begreper etter Guba og Lincoln, med betydning for kvaliteten i kvalitative undersøkelser. Det er kravet til pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse.

Påliteligheten, som kvalitet, handler om datagrunnlaget og hvordan utvalget er framkommet. Spørsmål stilles til hvilke data som benyttes, hvordan de er samlet inn og på hvilken måte bearbeidingen skjer. Forskeren bruker seg selv som instrument. Derfor er det nødvendig å gjøre greie for sammenhengen studien settes i. Likeledes skal leseren kunne følge prosessen forskeren har fulgt trinn for trinn. Jeg vil gjøre rede for hvordan skolefortellingene er blitt til og de ulike valgene som er tatt underveis, i kapittel 5.

Troverdigheten, som kvalitet, handler om "...i hvilken grad våre observasjoner virkelig avspeiler de fenomener eller variabler som interesserer oss"(ibid:195). Kvalitativ forskning dreier seg om i hvilken grad forskerens funn makter å reflektere formålet med studien og representere virkeligheten. Tre ulike måter presenteres for å øke sannsynligheten for troverdighet. Vedvarende observasjon er en måte. En annen gjelder bruk av triangulering. Tredje måte handler om å gi informantene muligheter for å bekrefte resultatet. Jeg har hatt anledning til å skaffe meg både avstand til feltet jeg studerer og tid nok til å sortere både tanker og ideer underveis. Trianguleringen gir tilgang til flere perspektiver å studere et fenomen i forhold til. I min oppgave forsøker jeg å belyse fenomenet lærelyst ut fra forskjellige vitenskapsteoretiske perspektiver jeg mener har relevans for problemstillingen. Jeg har forsøkt å finne fram til metodiske framgangsmåter som bidrar til å oppdage nye sider for hvordan lærelyst som læringsutbytte oppnås. Informantene er i min sammenheng tidligere elever og foreldre. I kapittel 6 gjør jeg rede for hvordan jeg ivaretar deres forståelse og innspill.

Overførbarhet, som kvalitet, innebærer i hvilken grad resultatene og funnene oppgaven fører fram til har noen overføringsverdi ut over egen horisont. For å innfri siktemålet må studien klare å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som andre kan kjenne seg igjen i og kunne være nyttige i andre sammenhenger. Klassen som arbeidsfellesskap, gyldne øyeblikk og læringsutbytte er mine hovedbegreper og utgjør sentreringspunkter for å studere lærelysten hos elevene. Jeg har bedt tidligere elever gi innspill til hva slags type erfaringer de mener er viktig at skolen sikrer alle elever. Svarene tas inn i kapittel 6 og 7 og bidrar med innspill til blant annet pågående skolereform og utfordringene knyttet til lærelyst.

Overensstemmelse, som kvalitet, betyr at funnene forskningsoppgaven fører fram til skal relateres til forskningen, ikke til subjektive holdninger hos forskeren. Det anbefales å la

leseren få innsikt i alle beslutninger i forskningsprosessen. Selvkritikk bidrar til å øke kvaliteten i undersøkelsen. Jeg er klar over at jeg sitter ”ved mange sider av bordet”. Jeg er deltaker i feltet jeg studerer, den som gjenskaper og velger ut skolefortellingene som skal fortelles, og på hvilken måte og er den som forsker på det jeg selv legger til grunn. Det er å håpe at jeg klarer å legge åpent de trekk, motiver og valg jeg har foretatt underveis. Kontakt med tidligere elever og foreldre, tilgang til primærkilder i form av avisutklipp (vedlegg 4) og en tidligere skoleutviklingsoppgave (Skjeseth 1989) tas med for å supplere bildet jeg presenterer.

Jeg trenger elementer fra *hermeneutisk metode og kildekritikk* med dens krav til gyldighet (Alvesson&Sköldberg 1994), for å unngå åpenbare fallgruver og dermed bidra til å minske mulige feilkilder. Kildekritiske kriterier anbefales å bruke som tilnærming i eksempelstudier, slik jeg oppfatter min studie å være, når disse har tangeringspunkter med historieskriving. Det har mitt materiale. Jeg benytter kategoriene ”ekthet, tendens, samtidighet og beroenhet” for å stille kildekritiske spørsmål. Til spørsmålet om ekthet av kilden har jeg, i tillegg til den valgte og systematiske framgangsmåten i egen framstilling, tilgang til dokumenterte referanser i form av elev - og foreldreuttalelser og en avisreportasje. De er å betrakte som primær- og førstehåndskilder. Når det gjelder tendens er det supplerende kildematerialet tatt med for å øke datagrunnlaget studien baserer seg på. Tidsdimensjonen samtidigheten, berører også mitt kildemateriale. Fortellingene er skrevet ca. 20 år etter at hendelsene fant sted. Det er forskerens vinkling og perspektivering som legges til grunn. For å forankre materialet bedre, er et utvalg tidligere elever og foreldre invitert til å gi sine bidrag til studien. Utvelgelsen av elever og foreldre følger en egen operasjon. Det gjør jeg rede for i kapittel 6. Beroenhet handler om at stoffet kan være ”smittet” av andre kilder. Det er ikke en aktuell problemstilling for arbeidet mitt.

Jeg nevner forholdet og relasjonene jeg har til tidligere elever og foreldre som mulig feilkilde. Henvendelsen og svarene er gjort gjenkjennelige. Åpenheten om at det er deres tidligere klasseforstander fra barneskolen som har henvendt seg, hva saken dreier seg om og vissheten om at jeg vil vite hvem som svarer hva, kan være med å påvirke de svarene som gis. Det er også kjent i hvilken sammenheng svarene skal brukes.

4.4. Fasene i arbeidet med studien

Jeg gjør rede for de ulike arbeidsoperasjoner som er foretatt underveis. Arbeidet har beveget seg gjennom mange og ulike faser. Flere undersøkelser pågår samtidig. Det hører til som del av framgangsmåten. Innhold fra teori, empiri, eget engasjement og skapende arbeid skulle spille sammen og berike hverandre for å oppnå økt innsikt relatert til problemstillingen. Som aktiv deltaker i prosessen skifter jeg både perspektiver og roller underveis. Koreograf, organisator, leder, oppdager, filosof, terapeut, skriver, strateg, konstruktør og sporfinner er metaforer som passer for å beskrive utfordringer i arbeidet.

4.5. Etisk refleksjon

Arbeidet med studien har pågått over flere år. Det har vært rikelig mulighet for å tenke seg om underveis. For meg har det vært vesentlig å få belyst fenomenet lærelyst slik at også andre har nytte av arbeidet. Skolereformen, med *Kultur for læring* St.meld. nr 30 (2003-04) som utgangspunkt, inspirerte meg til å finne andre innfallsvinkler til hvordan lærelyst kan inngå som del av elevenes læringsutbytte. Faglitteraturen som tas inn i oppgaven har en grunntone som medvirker til optimisme, håp og tro på framtiden. På ulike måter fokuseres det på menneskets mangfoldige muligheter til å skape sitt eget liv. Selvutvikling og identitetsbygging er gjennomgående tema. Samtidig pekes det på den enkeltes ansvar både for egne valg og konsekvensene de fører med seg. Ansvar for andre inngår også. Erkjennelse og anerkjennelse er begreper som går igjen og viser et menneskesyn som preges av demokratiske idealer. Dialektisk dannelsesforståelse utgjør grunnlaget for studien.

Jeg benytter et knippe med egenopplevde skolefortellinger for å gi problemstillingen en praktisk skolevirkelighet å brynes mot. Fortellingene fortelles på en måte jeg håper får fram verdiene og holdningene som preget klassen som arbeidsfellesskap.

Elevene, som omtales i fortellingene, er gitt andre navn. Det har to hensikter. Den ene gjelder å anonymisere enkeltpersoner. Den andre handler om at historiene er skrevet i en beskrivende form og er ment som eksempler flere forhåpentligvis kjenner igjen. Det er de små hverdagsfortellingene og de små forskjellene jeg forsøker å si noe om. En liten forskjell kan ha avgjørende betydning for menneskets selvutvikling. Derfor er det av største betydning å få

tilgang til å forstå – ved å begrepliggjøre de forhold og mekanismer som er med å styrke ønskelige selvbilder hos barn.

Klassen som begrep, kjenner jeg som et fenomen som rommer rikelige muligheter for selvutvikling i et dannelsesperspektiv. Tidligere elever og foreldre er kontaktet. Dette materialet er også kodet. De gir egne og uavhengige uttalelser og kan ikke spores til navngitte personer. Jeg vet hvem som uttaler seg om hva. De fleste av dem som har svart uttrykker interesse for tematikken i oppgaven. Flere ber om å få lese den i etterkant. Mange er i dag foreldre til barn i skolen. Spørsmålene de ble bedt om å reflektere over, er aktuelle i deres situasjon i forhold til egne barns skolegang. Spørsmål om klassen og hvilken betydning den hadde for dem, ble stilt. Kan de dag fortelle om hva som er blitt gylne øyeblikk fra tiden på barneskolen?

5. SKOLEFORTELLINGENE GIR TEORIEN BETYDNING OG RELATERES TIL PROBLEMSTILLINGEN

5.1. Innledning

Jeg har, gjennom ulike teoretiske perspektiver, undersøkt forskjellige sider ved problemstillingen. Dette kapittelet skal bidra til å gi teorien praktisk betydning. Det er de ytre påvirkelige forhold som tas opp i kapittelet. Jeg velger ut en rekke eksempelfortellinger fra skolen og undervisningen. Nå er det fortellingene fra undervisningen i klassen som skal brukes aktivt inn mot problemstillingen. Jeg lar følgende formulering innlede kapittelet: ”Læring er altså den proces, som sættes i gang af ydre eller indre faktorer, og som afstedkommer udvikling. Læring går således forud for udvikling og sætter den i gang, men læring og udvikling indgår så igen i interaktion. Man kan med rimelighed sige, at udvikling og læring indgår i en gensidig dialektik, hvor de betinger og befrugter hinanden” (Hermansen 1996:60).

Skolefortellingene settes i en rekke så de følger klassen fra 1. til 6.trinn. Det er gjort for å ta vare på utviklingsdimensjonen problemstillingen reiser. Hver skolefortelling har ulikt fokus og innebærer forskjellige utfordringer for klassen og elevene. Problemstillingen danner

grunnlaget for hvorfor de bestemte skolefortellingene er valgt som eksempler fra skolehverdagen og undervisningen. Klassen som arbeidsfellesskap utdypes. Kvaliteter knyttes til valg av lærestoff og arbeidet med det. De belyses gjennom eksemplene. Jeg har fått tilgang til en rekke teoretiske begreper som skal brukes aktivt. Siktemålet med kapittelet er å finne de drivkrefter og mekanismer som virker, uten at det ligger tydelig i dagen, men som trolig har betydning for utvikling av lærelysten hos elevene. De gode følelsene, som har med lyst å gjøre, knyttes til læringsarbeidet. De er med å prege eksemplene og stemningen i fortellingene. Hvor er de gyldne øyeblikk som bidrar til lærelyst?

5.2. Metodisk framgangsmåte for å velge ut representative skolefortellinger

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg tenkt og beveget meg tilbake i tid og valgt ut en bestemt tidsperiode av lærerpraksisen min, 1982 – 1988, der jeg fulgte en klasse fra 1.-6.trinn med 32 elever som klasseforstander i 100% stilling. Erfaringene fra denne tiden stemmer ikke overens med bildet *Kultur for læring* St.meld. nr 30 (2003-04) etterlater som inntrykk av hvordan lærelyst skal fremmes hos den enkelte elev. Jeg bruker egne skoleerfaringer for å finne mer ut av hva som faktisk kan skje når klassen utgjør arbeidsfellesskapet og oppgavene engasjerer elevene til full innsats.

Perspektivet er eget ståsted. Jeg ønsker å studere fenomenet lærelyst med bakgrunn i opplevde undervisningsforløp fra egen praksis. Jeg presenterer framgangsmåten.

Først noterte jeg en rekke læresituasjoner i form av stikkord ut fra hukommelsen som jeg antok hadde tilknytning til problemstillingen. Stikkordene ble deretter ordnet i kronologisk rekkefølge og knyttet til klassetrinn. Blant disse gjorde jeg et utvalg. Jeg bestemte meg for å skrive erindringene ut som fortellinger. Hvert tema ble rekonstruert som undervisningsforløp fra start til avslutning. Skolehistoriene viste utviklingen i klassen over tid og det pågående pedagogiske arbeidet som dannet de ytre rammene for påvirkninger. Lærelysten var ikke direkte siktemål verken da undervisningen fant sted eller da historiene ble skrevet ut. Jeg forsøker å rekonstruere fortiden i beskrivende form og med den distanse tiden har gitt meg. Det gjør det lettere å komme tilbake i stoffet denne gangen for å kunne vinkle det ut fra interessen for å studere lærelysten mer i dybden. Jeg ønsket å skaffe meg mulighet for å reflektere over egen praksis med distanse og i metaposisjon.

Jeg er klar over flere kritiske forhold forbundet med å bruke egne eksempler som kildemateriale. Det er omtalt under punktet om feilkilder i kapittel 4. For å øke validiteten i oppgaven har jeg supplert egen rekonstruksjon med tidligere elever og foreldres innspill og synspunkter. De vil også kunne bidra med refleksjoner i dag over det de opplevde som betydningsfullt i skolesammenheng den gangen. Livet de har levd seinere setter minnene fra skoletiden inn i en adskillig større forståelsesramme enn om elevene var blitt spurt mens de var skoleelever. De kan i dag utdype og begrunne synspunktene sine for hva det er viktig å sikre alle elever for å gi dem en god skolegang. Tidligere elevers og foreldres innspill er tema i kapittel 6.

Også avisutklipp og uttalelser fra elever og foreldre fra perioden 1982 -1988 tas med og brukes i det videre analysearbeidet. Jeg fletter innholdet inn der det er naturlig når skolefortellingene studeres.

Måten jeg har forholdt meg til arbeidet på ligner det som i metodisk sammenheng kalles for hermeneutisk metode, omtalt i kapittel 4, med stadig veksling mellom ”del og helhet” og ”forforståelse og forståelse” Hver skolefortelling framstår som noe eget med et spesielt budskap. Til sammen utgjør historiene en slags essens av helheten og forteller om elevenes skolegang fra 1.-6. klasse vinklet for å få fram et bestemt innhold.

Metoden ”abduksjon” har også vært til nytte. Den har bidratt til at jeg kunne forklare framgangsmåten jeg har brukt underveis for å skape kontakt mellom de praktiske skolefortellingene i form av ”teoriladet fakta” og tolking av bestemt teori i lys av problemstilling og fakta. Dermed framstår teorien som ”faktaladet teori”. Vekselvirkningen gir muligheter for å bli oppmerksom på sammenhenger og betydninger for å forstå fenomenet lærelyst mer inngående.

Før de enkelte skolefortellingene undersøkes, viser jeg oversikten over de 23 mulige læresituasjonene i form av stikkord, jeg kunne ha skrevet ut og brukt som grunnlag i oppgaven. Jeg bestemte meg for de ti som på hver sine måter gir innblikk i forskjellige sider ved problemstillingen. Dem har jeg merket med stjerne.

1. Hvem er for mange, fra 32 til 28

2. Petter samler på kongehuset*
3. Det er telefon til frøken *
4. Besøk på meieriet
5. Vi får en ny elev i klassen
6. Jeg liker ikke å ha kallenavn *
7. Vi har fått så mange egg*
8. Nå får jeg det til *
9. Hvordan skal alle høre hva vi sier
10. Hva betyr Rosseland egentlig
11. De tar skoleveien vår
12. 17. mai talen som ble vår
13. Hva er det riktige svaret
14. Skolegården er ørken og alle klager på sanda
15. Hvem fortjener det
16. Noen har klippet i stykker trærne vi plantet
17. Hørespillkonkurransen er beregnet for 5, vi er 32 *
18. Frøken gråter
19. Jeg har en kusine som skal på leirskole
20. Skolestoff i avisen er triste greier, vi ber dem komme til oss *
21. Faren min har fått kreft *
22. Foredrag på lærerskolen, blir dere med *
23. Ungdomsskolen neste*

Alle læresituasjonene har det felles at de skiller seg ut fra den daglige skolehverdagen med sine faste mønstre og forutsigbare hendelser. De inngår i kategorien Bollnow (1969) kaller ”diskontinuerlige læreprosesser.”

5.3. Rammer og tilrettelegging gjør det mulig å studere de små forskjeller

Jeg trenger en ny måte å gruppere fortellingene på for å kunne møte de spørsmålene problemstillingen reiser. Jeg har valgt å strukturere stoffet i tre ulike kategorier. Den første kategorien åpner for de eksempelfortellingene som legger vekt på arbeidet med å bygge opp klassen som arbeidsfellesskap og kalles: ”*Gylne øyeblikk legger grunnlaget for lærelyst*”.

Neste kategori gir rom for de fortellingene som på ulike måter viser hvordan klassen tar tak i utfordringer og arbeider seg fram til resultater den enkelte er stolt over. I denne kategorien viser eksemplene hvordan deltakerne i klassen spiller en aktiv rolle i forhold til hva elevene våger seg i kast med av utfordringer. Det som er trent av oppgaver i forrige kategori, anvendes som grunnlag i nye sammenhenger. Jeg har kalt den: ”Gylne øyeblikk bygges opp for lærelyst”. Tredje kategori har jeg gitt navnet: ”Gylne øyeblikk utnyttes for å fremme lærelyst”. Det dreier seg om de gangene det skjer noe spesielt, en sak eller episode som utløser uro og ubehag. Ved å skifte perspektiv, undersøke mulige ønskelige løsninger og deretter realisere dem, får elevene erfaringer med å kunne påvirke sin egen framtid også når det i utgangspunktet oppleves vanskelig.

Begrepet jeg kaller gylne øyeblikk betyr i dette kapitlet muligheter og anledninger pedagogen benytter seg av for å skape kontakt mellom elevene og lærestoffet slik at elevene skaffer seg mange og ulike erfaringer, der lysten til å lære mobiliseres igjen og igjen. Elevene skal få oppleve anerkjennelse for både innsatsen og resultatet. Det er gylne øyeblikk når pedagogen opplever læreprosesser der elevene deltar med engasjement, full innsats og etter hvert kan vise seg fram på nye og ønskelige måter for andre. Det er de ytre tegn, som kan leses ut av konteksten i den aktuelle undervisningssituasjonen, som her kalles gylne øyeblikk.

Flere av eksemplene kan plasseres under andre kategorier enn der de nå er. Jeg har prøvd å få fram særlige trekk med betydning for problemstillingen og som går igjen i de fortellingene som settes sammen og utgjør en gruppe med fortellinger. Når jeg går inn og fordyper meg i eksemplene, starter jeg med å studere fellestrekkene. Deretter undersøker jeg hvert eksempel mer inngående.

5.4. Gylne øyeblikk legger grunnlaget for lærelyst

Kategori 1 består av fire skolefortellinger som på ulike måter viser sider ved det å få sveiset en gruppe med elever og lærere sammen til det jeg kaller ”utvikling av klassen som arbeidsfellesskap”. Kulturen skal etableres. Vanene dannes. Verdier og holdningene prøves ut i skolehverdagen.

Det ble lagt spesiell vekt på å gi elevene erfaringer med å være sammen på en slik måte at alle skulle bli trygge og fortrolige med å høre til i klassen. Elevene skulle oppleve å føle seg verdsatt. Klassen skulle utvikle sine interne spilleregler der læreren satte standard. Skolehverdagen gikk sin "kontinuerlige" gang, for å bruke et begrep fra Bollnow (1969).

Mens det daglige skolearbeidet pågikk, dukket det fra tid til annen opp spesielle situasjoner. I pedagogisk sammenheng dukker de opp for læreren som "gylne øyeblikk". Det byr seg en naturlig anledning for elevene til å gjøre en innsats innenfor et område der elevene trenger trening. Det gir muligheter til å arbeide med oppgaver elevene kjenner seg igjen i. Det er gjerne situasjoner som hentes fra hverdagen på skolen eller i omgivelsene og handler om "det virkelige liv". Elevene får gjennom disse situasjonene muligheter for å vise seg fram på nye måter enten for hverandre eller andre. Dersom læreren griper anledningen og bruker situasjonen som ledd i undervisningen, oppstår et brudd i den daglige rytmen. Bollnow kaller fenomenet "diskontinuerlige læreprosesser"(ibid).

Skolefortellingene handler om læreprosesser der klassen ble satt på prøve og viste seg selv kvaliteter relatert til fellesskapet i klassen. For pedagogen var det viktig å statuere eksempler og sikre erfaringer som fikk fram kvaliteter i fellesskapet som bygget opp under ønskelige verdier og holdninger.

Et annet gjennomgående trekk gjelder samtalsplass i klassen. De ulike eksemplene viser hvordan samtalen følger læreren og det lærer gjør. Samtalen brukes for å sikre at det som skjer får den oppmerksomhet som trengs for å støtte opp om læringen og utviklingen hos elevene. Elevene skal bli fortrolig med å bruke de andre i klassen som støttespillere. De diskontinuerlige læreprosessene jeg presenterer, i form av skolefortellinger fra skolen, er tydelige for elevene. Det skjer noe konkret det er lett å snakke om. Det er praktiske situasjoner som trenger løsning og er avgrenset både i tid og rom. Samtalene brukes for å mobilisere til bestemt innsats der hensiktene kommer tydelig fram for elevene. Det de gjør får betydning i en større sammenheng og skal snakkes om i samtaler som følger selve arbeidsprosessen. Elevene skal oppleve hverandre som del av et fellesskap. De skal merke en anerkjennende holdning ved å være forskjellig fra de andre. Spenningen som virker mellom de to grunnleggende behov hos mennesket, behovet for tilhørighet til et fellesskap og behovet for å framstå som en person er, ifølge Schibbyes "Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen" (Bae&Waastad 1992) drivkraften i barns selvutvikling.

Jeg trenger modellen og de ulike begrepene som hører til for å analysere eksemplene fra skolen i lys av hennes forståelse av selvutvikling. Siden lærelysten ikke kan måles direkte, undersøker jeg kvaliteter som ligger vedv inn i det sosiale feltet elevene er en del av og som høyst sannsynlig har betydning for utviklingen av lærelysten.

Det er særlig tre forhold jeg konsentrerer meg om når jeg studerer utviklingen av klassen som arbeidsfellesskap. Jeg ser nærmere på lærers arbeid og rolle i arbeidet med å bygge opp den ønskelige kulturen i klassen. Det andre forholdet gjelder punktene i læreprosessene der selve utfordringen og fordringen skjer, det skjøre øyeblikket som bærer potensial for vekst og utvikling i seg. Deretter konsentrerer jeg meg om avrundingen av læreprosessen og hva som gjøres ut av den.

Første eksempel gir et innblikk i spenningsfeltet mellom behovet for tilhørighet og behovet for å framstå som en spesiell person. For å bygge beredskapen i klassen til å romme det den enkelte elev representerer, trenger elevene erfaringer med å oppleve forskjelligheten som ressurs for klassen som helhet. Klassen trenger erfaringer med å gi plass og oppmerksomhet til hverandre som personer som betyr noe viktig for hverandre. De behøver erfaringer for hvordan de best kan bidra til hverandres utvikling. Klassen settes på prøve. Læreren er klar over risikoen og sårbarheten i situasjonen og må ta sine forholdsregler.

Situasjon 1.

PETTER SAMLER PÅ KONGEHUSET

Vi holder fortsatt på å bli kjent med hverandre. Det er høst i 1.klasse. Mange av elevene bor i samme boligfelt et par kilometer fra skolen. De som bor i samme veien, tar ofte følge til og fra skolen og kjenner hverandre fra lek i gata. Jeg vil at klassen skal fungere sammen med de ulike personlighetene sine. Det er mer spennende og utfordrende med et miljø der alle kan delta slik de er. Det vil si at jeg for eksempel aktivt motarbeider tendenser til lagdelingen gutter og jenter og rollemønstrene som tradisjonelt knyttes til. Det gutter kan gjøre, kan også jenter. Det jenter tiltrekkes av, kan også gutter melde seg interessert i. Dette er holdninger som må praktiseres.

Fra en i klassen får jeg høre: "Petter samler på kongefamilien!". Hun som forteller om hobbyen til Petter er bestevennen. De er nære naboer, leker sammen og tar følge på skoleveien. Uten fordommer kan jeg ikke være på området, for tanken streifer meg raskt og gjør meg litt ekstra oppmerksom. Hvordan komme eventuelle tullete kommentarer i forkant? Samtidig ser jeg en gylden anledning til å bruke opplysningen i en større sammenheng.

En morgen, ganske like etter at jeg hadde fått vite om Petters overraskende hobby, elevene er i fredelig lynne, samler jeg dem og sier det er noe jeg gjerne vil snakke med dem om. De følger med. Jeg sier vi ikke enda kjenner hverandre særlig godt. Det er viktig at vi blir godt kjent, vi som skal arbeide sammen så mye og så lenge. Dette er de enige i og venter på fortsettelsen. Vi snakker om hvem som kjenner hverandre fra før, fra gata, fra barnehagen, noen er i slekt, andre kjente ingen da de startet på skolen. Hva vet vi om hverandre nå da? Hva kunne det være interessant å vite mer om? Hva kunne vi trenge og hva har vi lyst til å fortelle om oss selv. Kanskje vi kunne få oss noen skikkelige overraskelser av hva til sammen kan og vet eller ønsker å finne mer ut om. Klassen blir ivrig. De blir rett og slett pirret og lar seg utfordre.

Samtalen fortsetter vi neste dag. Flere vil si noe om seg selv og det de bryr seg om. Nå velger jeg å henvende meg til Petter. ”Jeg har nylig fått vite at du samler på kongehuset! Den samlingen hadde jeg jammen likt å se nærmere på. Er det mulig å ta den med til klassen så vi alle får se?” Petter smiler og nikker. Jeg fortsetter: ”Enn om vi lager en ”visedag”, der dere tar med dere noe dere har lyst til å vise og fortelle om til hele klassen!”

To dager etter har vi ”visedag” med glansbilder, kanin, skilpadde, frimerker, dokker.....og kongehuset. Petter trenger bord og veggplass. Han har orden i sakene sine. Her er system, fargekoder og grupperinger. I tur og orden presenterer elevene sakene sine og hvorfor de har valgt å ta med akkurat dette til klassen. Etterpå lager vi en ordning der elevene kan kontakte hverandre for å bli bedre kjent med noe de er blitt interessert i.

Dagen etter samler jeg klassen og vi snakker om ”visedagen”. Er vi blitt bedre kjent? Er det noe som overrasket dere? Fikk noen lyst til å gjøre noe liknende som det vi så i går? Elevene synes Petter hadde en flott utstilling med kongehuset. Han fikk full beundring og anerkjennelse. Det var jo det jeg så gjerne ville få til, visedagen som ble eksempel på at den enkelte kan arbeide med det de er interessert i og bryr seg om. Gutter må gjerne samle på kongehuset. Det spennende er å få oppleve engasjementet som fanger oppmerksomheten og bidrar til skapende arbeid og originale resultater. Hva driver den enkelte?

Hva gjør læreren for å knytte relasjoner, statuere eksempler og skape grunnlaget det skal bygges videre på? Pedagogen etablerer rammer for å få det til å skje som støtter opp under elevenes selvutvikling og møtet deres til å gå i gang med nye utfordringer. Rammene i eksemplet ble skapt ved å invitere til ”visedag” der alle elevene skulle by på seg selv. Læreren la vekt på å få fram alles tilhørighet til fellesskapet på hver sin måte. I eksemplet er lærer aktivt med å prege det sosiale feltet med egen væremåte. Hva får oppmerksomhet, anerkjennelse og støtte? Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen får fram betydningen av at de som deltar i et fellesskap må ha et gjensidig ønske om både åpenhet og anerkjennelse. Det er forutsetningen for at den enkelte kan oppleve tillatelsen til å uttrykke sider ved seg som selv som krever mot og innebærer risiko. Samtidig går det fram av modellen at det er i en slik kultur vitaliteten, kraften og potensialet ligger for utvikling.

Et begrep i Shibbyes modell kalles ”relasjon som vågestykke”(Bae&Waastad 1992). I skolefortellingene er læreren rollemodell for elevene og viser eksemplarisk væremåten det er ønskelig å praktisere i klassen som arbeidsfellesskap. Læreren gir oppmerksomhet, bruker bestemte begreper og benevnelser, understreker og kommuniserer interesse og engasjement. Anerkjennelse til elevene inngår i repertoaret gjennom å vise åpenhet, støtte og positive følelser. Shibbye omtaler dette som skjult læring, ”medlæring”. Holdninger og verdier bringes videre gjennom væremåten. Læreren må få fram og gjort tydelig at modige handlinger får anerkjennelse blant deltakerne i fellesskapet.

Språket spiller en betydelig rolle i kommunikasjonen. Læreren er med å prege atmosfæren i klassen også gjennom ordene som brukes og spørsmålene som stilles. I eksemplet viser lærer

tydelig gjennom en rekke spørsmål at det å lage ”visedag” gir muligheter til å bli bedre kjent med hverandre og at det trengs. Lærer brukte ord som preget stemningen og framkalte bestemte følelser som vekket begeistring hos elevene. Her følger et eksempel: ”...Jeg har nylig fått vite at du samler på kongehuset! Den samlingen hadde jeg jammen likt godt å se nærmere på. Er det mulig å ta den med til klassen så vi alle får se(...)enn om vi lager en ”visedag” der alle tar med noe dere har lyst til å vise og fortelle om...”.

Et sentralt begrep i den dialektiske selv-og relasjonsmodellen kalles ”overskridende delprosess”. Jeg forstår begrepet på samme måten som jeg har tolket diskontinuerlige prosesser, men rettet spesielt inn for å få øye på nyanser, motsetninger og forskjeller i det sosiale feltet, i kommunikasjonen. Med henvisning til Schibbye peker Bae og Waastad (1992) på kvaliteter som framkommer i et sosialt fellesskap preget av romslighet og anerkjennelse for deltakernes opplevelser, følelser og forståelse. Enkelte øyeblikk gir mulighet for ny orientering. Det skjer når noen våger å vise seg fram på nye måter for andre uten å miste seg selv av den grunn. Noen prøver seg ut på nye områder og overrasker seg selv. Å komme hverandre nær åpner for grenseoverskridende opplevelser med nye erfaringer. Når elevene og læreren viste seg nærværende for hverandre, ble det utviklet innsikt på flere plan. Det gylne øyeblikket for pedagogen i dette eksemplet var nettopp hvilke muligheter den aktuelle situasjonen, ved å få greie på Petter sin hobby, bød på for at elevene skulle bli bedre kjent med hverandre. De ble utfordret til å vise noe som var betydningsfullt for dem selv og ville samtidig få vite om de andres interesser. Deltakerne i klassen skulle gi verbal anerkjennelse til hverandres bidrag.

”Visedagen” avsluttes med samtalen. Avslutningsforløpet skulle markere en slutt og samtidig gi elevene anledning til å fortelle hverandre hva de hadde likt ved det de har gjort. Elevene inviteres til refleksjon og gjennomgang. Samtidig ble det åpnet for å sette ord på at elevene har lært seg noe mer enn de kunne før. Refleksjon, åpning mot muligheter og anerkjennende holdninger framheves som ytre krefter som bidrar til selvutvikling slik modellen for selv- og relasjonsutvikling presenteres i boka *Erkjennelse og anerkjennelse* (ibid 1992).

Neste skolefortelling handler om litt mer trente elever og er tatt med for å vise en helt annen type erfaring elevene skaffer seg. De settes og setter seg på prøve som arbeidsfellesskap. De har vært sammen en stund og har lært seg å fungere som klasse og begynnende arbeidsfellesskap. Det byr seg et gyllent øyeblikk for læreren til å la elevene prøve seg som

arbeidsfelleskap, også når lærer er borte. Det handler om å utvide handlingsrepertoaret for klassen. De skal prøve seg i forhold til det å være uten lærer. Hvordan går det? Elevene vet de skal prøve på noe de ikke har gjort før. Det er spennende og litt pirrende.

Situasjon 2

DET ER TELEFON TIL FRØKEN

Det er i 2.klasse. Vi er et stykke ut i timen og arbeidet pågår. Alle 32 elevene og jeg holder på. Noen regner, andre leser. Rommet er rigget for arbeidsprogram og forskjellige gjøremål.

Det banker på døra. Rektor kommer inn og sier det er telefon til meg. Jeg får ikke vite hvem det er som vil ha tak i meg og vurderer hva jeg skal gjøre. En telefonsamtalebeøver ikke ta lang tid. Jeg må gå vekk fra elevene. De blir aleine og må klare seg selv. Dette gir en fin anledning for elevene å trene seg på å være på egen hånd, uten meg til å passe på. De kan trene selvdisciplin. De kan teste seg selv ut som arbeidsfelleskap. Siden det dreier seg om kort fravær og jeg ser at elevene er i inne i ei god arbeidsøkt med kjente rammer, bestemmer jeg meg for å gjennomføre telefonsamtalen. Ikke på grunn av telefonsamtalen, men fordi her byr det seg en anledning og naturlig mulighet for å trene på noe jeg er opptatt av at elevene skal kunne beherske bedre og bedre, indre disiplin og egen kontroll.

Før jeg går, spør jeg elevene om det er greit at jeg går og om det er noe vi må avklare først. Vi sier høyt, bare for å gjenta kjente strofer, hvilke regler som gjelder og forsikrer oss om at alle har oppgaver. Jeg ber to elever være kontaktpersoner mens jeg er borte. De skal hjelpe til i forhold til de andre, hvis noe spesielt skulle oppstå. På tampen hvisker jeg ”Lykke til!” og lukker døra stille bak meg. Jeg lytter ved døra og forsikrer meg om at det er stille på innsiden.

Nå gjelder det å være kort tid vekk fra elevene. Telefonsamtalen er viktig og jeg ber om ny samtale på et mer gunstig tidspunkt for meg. Når jeg kommer tilbake til elevene, lister jeg meg inn. Elevene er fortsatt engasjert og fordypet i arbeidet sitt. Derfor holder jeg lav profil og søker ikke kontakt verken med blick eller ved å gå bort til elever. Jeg går bare langsomt rundt i klasserommet, kikker på oppslagstavla, blar i bøker, rydder og er tilstede.

Når det nærmer seg slutten på timen og ringeklokka snart skal ringe, samler jeg elevene og vil ha oppmerksomhet. Jeg skryter av elevene mine og forteller dem hva jeg la merke til da jeg kom tilbake etter telefonsamtalen. Her har de klart å holde på med sitt eget arbeid og i tillegg latt andre være i fred med sitt. Vi snakker om at denne gangen har de vist at de har kontroll på seg selv og vist respekt for de andre. Vi nevner hva som kunne ha ført til at det hele bare ble tull og tøys og kaos og sløsing med tid og krefter. Jeg spør de to elevene som har fått spesialoppdrag om hvordan det hadde vært å ha jobben. De sier de har likt å ha ansvar og at de godt kan gjøre en slik jobb en annen gang også. Jeg er nøye med avslutningen av slike samtaler med elevene. Her skal deles ut anerkjennelse og gode bebreftelser. Det som ikke fungerer eller mislykkes, skal snakkes om for å plasseres på konto over hva det trengs mer trening i. De to elevene som har tatt på seg et ekstra ansvar, får takk for jobben fra meg. Klassen hører det som blir sagt. Jeg takker også klassen for at de er på en måte som gjør det mulig for meg å overlate dem til seg selv. Avslutningsvis kommer det fra elever: ”Hvorfor skulle ikke vi klare å være alene? Du trenger ikke være barnepike for oss! Du må bare gå ut en annen gang også. Jeg synes det er gøy å være alene uten lærer jeg!”

Hva fikk klassen prøvd ut? Hva slags type erfaringer og bebreftelser får de nå med seg for å bygge videre på til en annen gang når læreren må forlate klassen? Hvordan bidrar erfaringen til å bygge klassen som arbeidsfelleskap? Hva er det i dette skoleeksemplet som bygger opp under lærelysten?

For å gå til modellen Shibbye har utviklet, handler det om å vise elevene at læreren tror og stoler på at elevene klarer utfordringen med å være for seg selv, når de sier at de kan klare det.

Læreren vurderte situasjonen i forhold til stemningen i klassen. Siden elevene var godt i gang med arbeid og fraværet ville bli kort, lå forholdene godt til rette for å gjennomføre opplegget. Oppdraget innebar risiko for å ikke lykkes. Det visste både elevene og læreren. Likevel ble situasjonen prøvd ut fordi læreren ønsket å gi elevene trening i hva indre disiplin og egen kontroll innebar. Eksemplet viser nettopp spenningen som knytter seg til det uforutsigbare. Elevene ville prøves. De ville vise at de klarte å være alene uten lærer. De var til å stole på. Det å snakke høyt sammen om hvordan det skulle være i klassen når læreren ikke var tilstede sammen med elevene, forsterket avtalen. Læreren etablerte en muntlig kontrakt med klassen som fellesskap. Elevene ble mer bevisst hva som var forventet av dem. Samtidig forberedte de seg for å gjøre noe de ikke hadde vært med på tidligere. Det var klassen som helhet som fikk utfordringen. Her måtte alle hjelpe til for at kontrakten kunne innfris. Læreren la inn enda en forsterkning ved å gi to elever oppgaven med å være kontaktpersoner, en slags assistentlærere. Dette ble gjort i åpenhet og tolket positivt av elevene.

Læreren viste tydelig at det nærmet seg et situasjonsskifte. Fra å snakke høyt med elevene om regler og oppgaver byttet læreren stemme og hvisket ”Lykke til”. Samtidig det ble markert stillhet gjennom hvordan døra ble lukket bak læreren og viste ønskelig stemning i klasserommet. Læreren gjorde enda et grep for å gjøre sitt slik at elevene skulle lykkes. Det ble gjort ved å lytte på utsiden en liten stund. Siden det fortsatte å være taust på innsiden, gikk læreren.

Da læreren kom tilbake etter kort tid, markerte igjen læreren ved egen væremåte selvfølgeligheten av at elevene hadde klart oppgaven sin. Læreren listet seg inn og lot elevene fortsette med arbeidet sitt. Også blikket ble styrt slik at det skulle være tydelig for elevene at læreren ikke ville forstyrre dem. Avrundingen av denne læringsprosessen handler om å gi anerkjennelse og støtte til hverandre for å ha klart det klassen hadde bestemt seg for. Det å snakke sammen om det klassen hadde vært med på gir en ekstra bekreftelse av at klassen har lykkes med noe de har ønsket å få til. Alle får hørt på hverandre og fortalt hvordan de har opplevd stunden. I dette eksemplet viste elevene hverandre at de var fornøyd med å være slik at læreren kunne stole på dem. De holdt avtalene og gjorde arbeidet sitt. De trengte ikke barnepike. Denne måten å vise seg fram på ble opplevd positivt av alle. Læreren la vekt på at elevene skulle få de siste ordene og hva som da ble sagt høyt: ”Du må bare gå ut en annen gang også. Jeg synes det er gøy å være uten lærer jeg!”. Elevene har fått erfaringer de ønsker å bruke i en ny sammenheng og blir forbundet med noe positivt.

Den neste skolefortellingen belyser spenningsforholdet og skjørheten i forholdet mellom behovet for tilhørighet og behovet for å være en selvstendig og spesiell person. Her utfordres klassen som fellesskap til å gi anerkjennelse til en elev som har behov for å tydeliggjøre grensene sine i forhold til de andre.

Situasjon 3

JEG LIKER IKKE Å HA KALLENAVN

I løpet av 2.klasse, på høsten, er guttene begynt å gi hverandre kallenavn. Det gjelder ikke så mange, men de er markerte typer i klassen. De kommer inn etter friminuttet og er enda opptatt, som om de er ute. Høyrøstet vandrer de omkring, tar hverandre i neven og gir noen karslige klask. Nye navn er i omløp - Bønna, Kjella, Fidus og Eide. Dette har de moro med. Elevene, som har fått nye navn, spankulerer rundt og tøffer seg. Stemmene legges dypere. De andre elevene i klassen merker forandringen i oppførselen til medelevene og begynner å bruke de nye navnene. Det er som om klassekameratene får en ny identitet. Jeg følger med noen dager for å se om fenomenet brer seg til flere og tiltaler elevene med sine vanlige navn, ikke kallenavn. Trolig går det tre uker med full oppmerksomhet på guttene med ny image og tilhørende nye navn.

Så kommer en av guttene, med kallenavn, og ber om å få snakke med meg aleine. Han vil ikke ha kallenavn lenger. Han vil hete det han heter.

Jeg tenker meg om og vurderer hvordan jeg kan følge opp guttens ønsker. Samtidig opplever jeg å få en enestående mulighet for å gi elevene erfaring med hva mot handler om. Vi to snakker sammen og er fortrolige. Samtalen ender med en plan vi er enige om. Neste time samler jeg klassen, ber om oppmerksomhet og sier det er en sak Ole-Bjørn vil ta opp med klassen. Ole-Bjørn går opp til tavla. Jeg står ved siden av og sier: "Vær så god". "Jeg har ikke lyst til å ha kallenavn mer! Og det var det jeg ville si til dere." Deretter setter han seg på plassen sin. Jeg kommenterer høyt at jeg synes at han er modig. Det bekrefter flere elever også.

Litt stille blir det før vi kommer i gang med å lure sammen på hvor kallenavnene kommer fra, hva betyr de ordentlige navnene våre i grunnen og hvorfor har vi de navnene vi har? Klassen enes om at hver enkelt har fått sitt navn for å bruke det. Mange liker navnet sitt godt. Flere har navn som "går i arv" i slekten. Noen vet hva navnet deres betyr. Det er til og med elever som har litt hemmelige navn, navn de ikke sier, men står i dåpsattesten. Vi vil gjerne vite mer om navn og elevene går hjem og undersøker mer om sitt navn.

Kallenavnene blir borte. Elevene i klassen har seinere vært nøye med at navnet skal skrives og sies riktig. Selv bindestreken skal med !

Denne situasjonen krever særlig varsomhet fra lærerens side for å kunne brukes som gyllent øyeblikk i pedagogisk betydning. Læreren vurderte situasjonen og bestemte seg å gi elevene erfaringer med hva mot handler om. Det ble mulig siden eleven kom og bad om hjelp.

Læreren og eleven opprettet en allianse, ble fortrolige og laget en plan de var enige om å følge. Læreren hadde allerede etablert et tillitsforhold til eleven i eksemplet. De andre elevene skulle få anledning til å møte en modig elev. Det er avgjørende at eleven selv forteller hva det gjelder. Læreren fungerte som reservestyrke ved å stille seg ved siden av eleven og passet på at de ønskelige ordene kom i riktig rekkefølge. "Jeg har ikke lyst til å ha kallenavn mer! Deretter setter han seg på plassen sin". Læreren var snar til å bruke begrepet modig om det eleven hadde sagt høyt. Klassen fulgte opp med å bekrefte. Dette viser hvordan selvet kan

komme til uttrykk når elevene opplever tilhørighet til klassen sin og våger å vise seg fram som en person forskjellig fra andre. Elevene er involvert i ulike prosesser og relasjoner og trenger både å påvirke og påvirkes for at ønskelig utvikling skal skje.

Er plattformen klassen bygger på solid nok til å takle situasjonen med en nødvendig anerkjennende holdning? Spenningen og utfordringen i eksemplet med Ole-Bjørn var knyttet til om planen som var lagt, kunne bli gjennomført slik at elevene fikk oppleve den gode følelsen av å kunne ta kontrollen over noe som var viktig. I denne sammenhengen handlet det om å beholde sitt eget navn. Samtidig som at denne eleven markerte seg som person med egen vilje og mot til å stå fram, var han også modell for de andre elevene når lignende situasjoner kunne dukke opp. Klassen hadde fått en ny erfaring med at det var både mulig og ønskelig å si fra når noen følte seg presset eller ubekvem som person.

Igjen legges det vekt på avrundingen av læringsøkta. Kvaliteter som å vise mot som enkeltperson og samtidig skaffe anerkjennende bekræftelser fra de andre, trenger praktiske situasjoner å trenes i. Læringsøkta må avsluttes slik at de husker det de har lært som viktig. Her ble det gjort et poeng ut av å følge det med navn videre for å finne ut mer om hva navn virkelig betydde. Det er mulig å se avslutningen som vendepunkt for å skape nye områder å fordype seg i. Læreren er med å spore nysgjerrigheten til elevene og interessen for navn.

Den eleven som bad om hjelp fikk trolig erfaringer med seg videre om at det er hjelp å få hos andre når det trengs. Klassen fikk med seg en ny erfaring for hva det går an å ta opp av saker i klassen. ”Overskridende delprosesser” innebærer grensesprengende opplevelser med muligheter for videre utvikling av både selvbilde og identitet. Dette eksemplet skiller seg fra det forrige ved å ha risikomomentet spesielt rettet til en enkelt elev. Det forrige omhandlet hele elevgruppa.

Klassen skal skaffe seg mange og varierte erfaringer med å arbeide sammen. Den skal kunne romme behovene til elevene i klassen slik at den bygger opp om den enkeltes dannelsesprosesser. Både tanker og følelser skal gis plass. Neste skolefortelling brukes for å få fram et gyllent øyeblikk som anvendes for å gi elevene trening i å gi rom til avslørende følelsesutbrudd. Muligheten for å kunne bli avvist er tilstede i form av latter i klassen.

NÅ FIKK JEG DET TIL

Vi er i 4.klasse. Det er vinter. Klassen er i gang med matematikk. Timen startet med at jeg har gjennomgått stoff fra pensum. Elevene holder nå på med egne bøker og utfordringer. De befinner seg ulike steder i boka og er kommet ulikt langt. Det er stille i klasserommet. Jeg kikker på dem og går til vinduet. Slik ser jeg alle og forstyrrer ingen.

Plutselig er det en av jentene, Liv, som roper høyt og hendene hennes fyker i været. ”Nå fikk jeg det til!” Hun puster et stort pust. Så fortsetter hun å regne og ser seg ikke rundt.

Det gjør jeg. Jeg ser at de andre ser opp og bort på Liv. For meg selv tenker jeg at vi nå har mulighet for å prøve ut verdier i arbeidsfellesskapet vårt i klassen. Jeg vil at elevene og jeg skal kunne gi uttrykk for følelser, vise hverandre når vi er glade, er lei oss eller vil dele noe annet. Det skal være romslighet for å være forskjellige. Det er bra for klassen at vi har mange talenter og ulike interesser. Vi skal kunne være som vi er. Liv gir anledning for å praktisere verdiene. Hun er tydeligvis trygg nok til å si høyt at hun hadde forstått matematikkoppgavene, og uttrykke glede for å lykkes.

Jeg beveger meg langsomt i rommet i retning av Liv og viser, med fingrene på leppene, at de andre skal være stille og fortsette arbeidet sitt. Det fortsetter å være stille. Jeg vet at Liv strever med matematikken. Det vet også de andre elevene i klassen. Derfor er det viktig for meg at ingen begynner å le eller si noe som kan oppleves sårende. Jeg står i nærheten av Liv, som fortsatt er konsentrert i gang, og viser klassen at jeg smiler til henne (de som ser på da). Det er fortsatt stille.

På slutten av timen, ber jeg om oppmerksomhet. Jeg spør elevene om vi har lært noe spesielt denne timen, ser på Liv om hun vil si noe. Hun sier det har vært en gøy mattetime. Det kunne vi merke. Hun spør om hvordan vi kunne vite det. ”Du sa høyt at nå fikk jeg det til!”. Liv blir overrasket. Jeg gratulerer og bekrefter at det er bra å vise at en er glad og fornøyd med egen innsats. Det er jo slik vi vil ha det!

Eksemplet viser hvordan klassen gradvis trenes opp som fellesskap med en kultur som preges av bestemte kvaliteter. Læreren har vurdert å bruke situasjonen med Liv som en gylden anledning for å gi elevene erfaringer med verdier som toleranse i forhold til hverandre. Da trengs både tryggheten hos den enkelte til å kunne uttrykke følelser for glede og sorg. Samtidig må fellesskapet vise romslighet og inkluderende holdninger. Læreren fungerte som modell og var tydelig i måten å forholde seg til situasjonen på. Det markerte læreren ved å bevege seg nærmere Liv for å vise at læreren var på lag med henne. Liv merket det ikke, men flere av de andre elevene fulgte med. De fikk se at læreren gikk på lag med Liv også ved at læreren smilte til henne. Spenningen og utfordringen i læringsøkta ligger i om klassen makter å forholde seg til situasjonen slik at både Liv og resten av klassen får bekreftelser med seg videre på at de er en klasse som gir hverandre muligheter til å være seg selv. Denne gangen var det Liv det handlet om. Læreren skapte en avslutning på læringsøkta ved å stille et åpent spørsmål. ”Har vi lært noe spesielt denne timen?” Ved å invitere slik, gis Liv muligheten til å fortelle klassen at hun hadde hatt en gøy mattetime. Det gav i tillegg de andre elevene i klassen og læreren anledning til å si høyt til henne at hun hadde gitt uttrykk for det. Igjen ble det skapt en forsterkning av relasjonene i klassen ved at det settes ord på at verdier som å vise glede og tilfredshet er ønskelig og uttrykkes på følgende måte: ”Slik vi vil ha det!”.

Ekseplene i kategori 1 har oppmerksomheten rettet mot bestemte forhold og kvaliteter med stor betydning for om klassen utvikler seg til det arbeidsfellesskapet som fremmer blant annen lærelysten hos elevene. De er studert i lys av lærerens arbeid og rolle i arbeidet med å bygge opp den ønskelige kulturen i klassen. Jeg har undersøkt forhold i læringsforløpene som ble forbundet med utfordringer og spenningsmomenter. Avrundingen av læreprosessene har jeg også gått nærmere inn på for å finne fram til fellestrekk og spesielle pedagogiske hensyn som er tatt. ”Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen”(Bae&Waastad 1992) framhever betydningen av opplevelsedimensjonen for å åpne for handling og refleksjon. Det mener jeg å ha fått fram i eksemplene.

5.5. Gylne øyeblikk bygges opp for lærelyst

Kategori 2 åpner for å studere hvordan lærestoffet får betydning for elevene. Det gjør jeg i form av fire skolefortellinger som på ulike måter viser arbeidet i klassen når de skal lære seg noe bestemt. Både valg av lærestoff og arbeidsprosessene inngår som komponenter og virkemidler i problemstillingen. Mollenhauer (1996), Dewey (1974) og Goffman (1992) knyttes til refleksjonene og relateres til eksemplene.

Ekseplene har det felles at klassen som arbeidsfellesskap brukes aktivt for å løse oppgaver der resultatet og presentasjon tilhører framtiden. De gylne øyeblikk dukker plutselig fram som en gyllen anledning for lærer til å gjøre en innsats innenfor et område der elevene trenger trening. Situasjonene kjennetegnes av at de gir elevene nok tid til å opparbeide ny kompetanse for å løse den aktuelle utfordringen situasjonen reiser. Slike situasjoner gir muligheter for å arbeide med oppgaver elevene kjenner seg igjen i. Det er som i forrige kategori, gjerne situasjoner som hentes fra hverdagen og det som kalles ”det virkelige livet”. Situasjonene involverer, i større grad enn eksemplene i forrige kategori, personer utenfor klassen.

De gylne øyeblikk virker som igangsettere og inspirasjonskilder. De har en beskaffenhet som gjør det mulig for elevene å opparbeide seg betydningsfulle erfaringer for livene sine. Gylne øyeblikk gir kun en antydning og fungerer som spore for fortsettelsen. Det er nettopp poenget. Fortsettelsen skaper klassen sammen. De gylne øyeblikk hentes fra ulike livsområder og har derfor ulikt preg. De er med å si noe om hvilken karakter oppgaven vil få.

Læreren vurderer og bruker bare de situasjonene det gir mening å ta videre til klassen som helhet. Klassen skal utfordres som arbeidslag. Det skal være mulig for alle elevene å hente ut passende utfordringer. Elevene skal oppleve at de hører til et arbeidslag som gjør ulike oppgaver og samtidig bidrar til et felles resultat. Akkurat dette resultatet er det bare mulig å oppnå gjennom innsatsen hver enkelt bidrar med. Et gyllent øyeblikk blir enda mer gyllent når elevene tenner og vil i gang med arbeidet.

I problemstillingen settes søkelyset på hvilke sentrale forhold som har betydning for at arbeidet med lærestoffet gir elevene lærelyst. Fire forhold er sentrale å undersøke i denne kategorien. Det gjelder temavalg, krav til målene, fasene i læreprosessene fra start til avslutning og det jeg kaller framføringen. De tas opp i tilknytning til undersøkelsen av de ulike skolefortellingene som følger. Jeg kunne ha studert hver skolefortelling ut fra alle fire forhold, men velger å ta for meg et forhold av gangen og relaterer det til den skolefortellingen jeg synes best kaster lys over temaet. Det samme gjør jeg med den teoretiske forankringen i oppgaven. Jeg kunne brukt de ulike teoretiske innfallsvinklene for å belyse den enkelte skolefortellingen, men velger å holde meg til en teoretisk referanse for hver fortelling. Den velges som best får fram sider ved problemstillingen søkelyset rettes mot. De praktiske eksemplene fungerer som illustrasjoner på hva det handler om i ”skolevirkeligheten”.

Det som er felles for læresituasjonene i kategori 2 er at klassen har erfaringer fra skolen å bygge på. Klassen brukes som arbeidsfellesskap. Klassen utgjør basis. Når lærer kommer med en sak til klassen, tas den opp til drøfting. Hva er det i denne saken? Hvilke muligheter ser vi for oss? Hva kan vi få ut av dette? Hvorfor skal vi arbeide med dette? Har vi tid nok? Passer den for oss? For alle eller noen? Er det viktig? Saken analyseres og koples til hva klassen kan lære ved å gå inn i ulike oppgaver den reiser og utfordrer med. Læringsforløpene strekker seg over lengre tid. De er mer kompliserte enn dem som inngikk i forrige kategori. Elevene skal benytte det de har lært tidligere i nye sammenhenger. Utfordringer inngår som element også i denne kategorien. Det handler om å realisere muligheter. Elevene deltar aktivt i utformingen av kommende arbeid og følger med i alle fasene underveis. Hvordan går det? Hvor er vi nå? Trenger noen grupper forsterkninger? Er det behov for endringer? Klassen følger sine egne arbeidsprosesser og vurderer egen innsats. Resultatene av arbeidet har klassen allerede forestilt seg i planleggingen som ”ønskelig mulighet”. Det ferdige resultatet innebærer gjerne et element av overraskelse. Klassen har bestemt seg for å overraske noen andre personer. Det er nok tid til planlegging og trening før resultatet presenteres. Det skal være noe å glede seg

over underveis mens arbeidet pågår. Elevene skal oppleve spent forventning over å skulle presentere det de har arbeidet med til bestemte og utvalgte andre personer. ”Se hva vi får til!”.

Første skolefortelling i kategori 2 hentes fra våren i 2.klasse. Elevene har nesten gått to år på skolen. De trenger erfaringer med å arbeide med saker over tid, gjøre dem ferdig. Elevene skal oppleve å være med på noe spennende og hemmelighetsfullt og stort. De skal oppleve å påvirke hele skolen på en måte de andre vil like. Andre skal overraskes. Eksemplet setter søkelys på temavalg og gir trolig svar på hvorfor episoden inngår som gyllent øyeblikk på flere måter.

Situasjon 5

VI HAR FÅTT SÅ MANGE EGG

2.og 3.klasse inngår i valgfag. Mine 32 elever i 2.klasse utgjør halvparten av elevgruppen. De er delt inn i mindre grupper med hver sine gjøremål - ”Idrett”, ”Vi hjelper andre” og ”Landbruk”. Valgfaget pågår to timer hver 14.dag. Elevene i min gruppe, Landbruk, er stort sett elever fra egen klasse. Vi er til sammen 20 stykker. I programmet for landbruksgruppa har vi fått til en avtale om besøk på Prior, eggessentralen.

Når vi er ferdige med rundturen og omvisningen, får vi med oss en stor gave hjem. Flere brett med egg, -klinkegg! Vi blir overlykkelige og takker henrykt Priordirektøren for gaven. I bussen tilbake ler vi og ler vi og lurer på hva vi skal med alle disse eggene. Det er også foreldre med i valgfagsgruppen. Det er fem foreldre med til eggessentralen. De har meldt seg til tjeneste for landbruksgruppa.

Jeg må snakke med elevene om hva vi skal gjøre videre. Foreløpig er samlingen med egg overveldende og heller komisk. Vi er i det latterlige hjørnet. Jeg merker på stemningen i klassen, når vi er tilbake i samlet klasse, ikke valgfagsgruppen, at elevene humrer og ler og tøys. De koser seg over situasjonen med alle eggene. Alle disse eggene, oi og oi! Her trengs gode ideer. Elevene utfordres. Jeg noterer. ”Gi dem til Kvileheimen! De som vil, kan ta dem med seg hjem! Vi kan lage eggedosis til hele skolen!” Ideene spiller på hverandre. Eggedosis til hele skolen, det tenner forsamlingen. Tenk om vi kunne lage eggesselskap – overraskelsesselskap for hele skolen. Hva kan lages av egg? Elevene er i humør. De vet om eggedosis, eggerøre, kokt egg, speilegg, pannekaker, vafler og egg på skive. Dette har de lyst til. Men er det mulig å få til? Elevene fra 3.klasse, som var med til Prior, involveres og hemmeligheten forsegles. Nå skal det arbeides med noe bare de innvidde skal ha innsikt i foreløpig.

Det følger en periode med planlegging. Hva går an å få til? Hvor kan det gjennomføres, og når? Hvordan ser vi for oss selskapet? Hva skal i hvert fall skje? Vi inviterer vaktmesteren en gang og rektor en annen. Begge blir begeistret for ideen og støtter oss. Ekstra bonus for ideen får vi ved at det er rett før påske. Det er eggtid. Hva passer bedre enn å invitere til eggesselskap nå. Vaktmesteren hjelper oss med å rigge gymsalen med ekstra strømuttak, slik at vi kan ha i gang forskjellige matstasjoner. Foreldrene i landbruksgruppa stiller på hver sin stand og tar ansvar for eggmeny og produksjon på sitt sted. Elevene fordeler seg på stasjonene. Slik etablerer vi 5 -6 arbeidslag med hver sine spesialiteter i ”eggveien”. Vi trenger både invitasjonsgruppe og pyntekomite. Elevene melder seg der de mener de kan gjøre en best mulig jobb. Dato for festen er satt og vi arbeider målrettet og iherdig med forberedelsene. Er noen ferdig med sin jobb, melder de seg for nye oppdrag. Alle trengs. Alle har ansvar for å se til at festen blir vellykket og oppgavene ivaretatt. Tiden går i ett. Her er det om å gjøre å bli ferdig til festen starter.

Vi rekker det, holder eggesselskap med varierte eggretter. Hele skolen kommer og smaker på godsakene. Vi synger høne, hane og kyllingsanger. Noen har kledd seg ut. Alle eggene ble skapt om til eggretter, som gjestene spiste opp. Rektor takker for selskapet vi har invitert til og berømmer fantasien som har frambrakt meny for festen og rammene for festen. For en god ide å bruke gymsalen. Foreldrene takker for å få være til nytte på skolen og synes det har vært gøy å lage til fest sammen med elevene. Elevene er stolte.

Vi gjennomsnakker selskapet dagen etter på skolen. Elevene deler ut verbale blomster til hverandre. De ler og koser seg og synes de har fått mye igjen for besøket på eggcentralen. De er godt fornøyd med egen innsats – og er klar over at de har gjort en solid jobb for å få selskapet slik det ble. ”Tenk at vi glemte at det var frikvarter!”

Gjennom eksemplet rettes hovedfokus på kvaliteter som berører valg av tema i det pedagogiske arbeidet. Jeg trenger begrepene til Mollenhauer (1996). Han bruker betegnelser som ”danningsberedskap” og ”selvvirksomhet” for å vise oppdragets oppgave i dannelsesprosessen. ”Å trekke barnet over grensen” uttrykker lærers og etter hvert hele klassens oppgave med å gi den enkelte del i språk, kultur og konvensjon som ikke tidligere har vært tilgjengelig. Dannelsesberedskapen er en disposisjon hos barn. Mollenhauer holder fram flere forhold med betydning for å mobilisere denne disposisjonen. Voksne må stole på at barn vil lære. Saken må være meningsfull. Elevene må vite hvorfor de skal arbeide med den. Samværsformen er viktig. Oppgavene må være rettet mot fremtiden. Han sier dannelsesberedskapen kommer til uttrykk i konfrontasjon med forventninger. Elevene møter en fordring. De gir svar på tiltale og er med å ønske for fremtiden.

Jeg går inn i skolefortellingen og undersøker den i forhold til kvalitetene Mollenhauer knytter til dannelsesberedskap. Temavalget innebar praktiske oppgaver det var lett for elevene å forestille seg. Det var alle disse eggene og hva de kunne brukes til som var utfordringen. Det å forestille seg alle mulige utganger for hva eggene kunne brukes til, modnet fram ideen om eggeselskap. I eksemplet sies det slik: ”Gi dem til Kvileheimen! De som vil kan ta dem med hjem! Vi lager eggedosis til hele skolen!”. Det var klassen som sammen fant fram til tankene om og skapte det mentale bildet av hvordan det ville være å invitere til selskap. De satt sammen og lot samtalen gå i gruppen. Hvem som foreslo hva huskes ikke. Alle forslag ble tatt i mot og analysert som muligheter. Det pedagogiske temaet har en slik beskaffenhet at det finnes mange utganger eller innganger for fortsettelsen. Et annet trekk som kommer fram er humoren som fulgte med arbeidet. Jeg siterer fra fortellingen: ”Foreløpig er samlingen med egg overveldende og heller komisk(...)De koser seg over situasjonen med alle eggene. Alle disse eggene, oi og oi!”

Eggeselskap for hele skolen var for et lite øyeblikk siden en utenkt tanke. Så ble ideen sådd. Elevene tok på seg en stor oppgave med følger for hele skolen. Klassen utformet oppgaver der de skulle overraske andre. Det hele var avhengig av klassen. De skulle realisere eggeselskapet. Uten dem, ikke noe eggeselskap! Dannelsesberedskapen aktualiseres gjennom selvvirksomhet ifølge Mollenhauer (ibid).

Selvvirkomheten innebærer handling. Oppgavene skulle gi mening for elevene. De må kunne sette sitt eget preg på løsningene. Det ligger en oppfordring fra læreren i det som møter elevene. Mollenhauer kaller det en spent oppmerksomhet på forskjellen mellom mulighet og virkelighet. Han sier at både følelser og intellekt skal mobiliseres. Temaet med eggene har elementene i seg som Mollenhauer kaller krav for å utløse selvvirkomhet hos elevene. Læreren var aktivt med og preget stemningen ved egen væremåte og gav oppmerksomhet til spenningsmomentet og det komiske skjæret oppgaven inviterte til. Skoleeksemplet viser hvilke ulike arbeidsoppgaver som ligger som naturlige utfordringer for elevene dersom eggeselskapet skal gjennomføres slik elevene ønsker. Selv om oppgaven handlet om egg, ble den brukt som gyllent øyeblikk i pedagogisk betydning for å spore elevene til innsats på mange ulike felt. Jeg henter et passende utdrag fra fortellingen: ”Vi etablerer 5-6 arbeidslag med hver sine spesialiteter i ”eggeveien”. Vi trenger både invitasjonsgruppe og pyntekomite. Elevene melder seg der de mener de kan gjøre en best mulig jobb”. Eggene var kun et nyttig og egnet virkemiddel for å gi elevene erfaringer med å mestre det å invitere hele skolen til selskap og arbeidsinnsatsen som måtte til for å oppnå det ønskelige resultatet.

Mollenhauer hevder selvbildet hele tiden kan endres. Han bruker metaforen ”utkast” for å forklare hva han legger i det (ibid). Temaet må innebære muligheter for elevene til å prøve seg ut i ulike roller og i ulike sammenhenger. I skoleeksemplet fikk elevene vist at de kunne skape noe ønskelig om til virkelighet. De hadde selv laget planen. De hadde selv forberedt det som skulle skje. De fikk merke hvordan de andre både lot seg overraske og begeistre over eggeselskapet. Det kommer fram på følgende måte: ”Rektor takker for selskapet vi har invitert til og berømmer fantasien som har frambragt meny for festen og rammene rundt”. Også foreldrene takket elevene for innsatsen og samarbeidet. Det fortalte elevene at det klassen gjorde ble satt pris på. Klassen og elevene har fått vist seg selv fram på måter de har ønsket og som bekrefter det utkastet av seg selv de har skapt. Temaet må oppleves meningsfullt for elevene å arbeide med. Det skal kunne gi utfordringer som er framtidsrettet. I eksemplet oppsummerte klassen arbeidet sitt med å si seg godt fornøyd med innsatsen. De har likt det de har vært med på. Jeg tar med et utdrag fra fortellingen som får fram dette: ”De er klar over at de har gjort en solid jobb for å få selskapet slik det ble.” Det å sette ord på hva elevene og læreren har fått til, når det er vellykket, er med å forsterke opplevelsen av å ha vært med på noe verdifullt. Også det å invitere skolen til eggeselskap.

Skolefortellingene i kategori 2 brukes for å studere hvilke sentrale forhold som har betydning for at arbeidet med lærestoffet gir elevene lærelyst. Forrige eksempel hadde søkelyset på forhold knyttet til temavalg. I fortsettelsen undersøker jeg en skolefortelling med hensyn til bestemte krav som skal oppfylles for å tjene som mål for skolearbeidet når siktemålet er lærelyst. Jeg har lagt vekt på å få fram betydningen av å sette seg framtidige mål og latt det aspektet være sentralt i måten jeg studerer læringsøkta klassen deltar i. Elevene er i 5.klasse. Foreldrene er solide støttespillere. De inngår på sin måte i klassens arbeid. Fra første dag har de stilt opp og bidratt med innspill og assistanse. Ulike familier har tilgang til forskjellige ressurser og muligheter. Foreldrene byr raust i forhold til hva slags opplevelser klassen skal få være med på. I dette eksemplet er det en av elevene som har mor og far med tilgang til et lydstudio.

Situasjon 6

HØRESPILLKONKURRANSEN ER BEREGNET FOR 5, VI ER 32

Det kommer invitasjon om å delta i konkurranse, hørespillet "Det mystiske huset." Vi er i 5.klasse. Temaet er spennende og aktuelt i forhold til stoffet i pensum. Kapertiden er hovedtema og stedet er Loshavn(et tettsted i nærheten av Farsund). Teksten er skrevet som drama. Slik jeg vurderer materialet, kan vi lage vår egen vri på løsningen slik at det blir oppgaver for hele klassen. Jeg samler klassen og forteller dem om invitasjonen vi har fått til å delta i hørespillkonkurransen, utfordrer dem og spør om saken er noe for oss å gå løs på. Hva kan vi lære gjennom å delta?

Vi pleier ikke flytte på oss når vi har samling og felles samtale. Pultene står som de står, noen ganger er de rigget for en og en, de kan stå gruppevis eller som hestesko. Det har ikke noe å si for gjennomføringen av samtalen som har felles oppmerksomhet. Kravet er at en og en snakker og at vi kan se og høre på den som har ordet. Nå sitter vi i hestesko. Å samle klassen betyr å ha oppmerksomhet rettet inn på en bestemt sak, eller tema, som for eksempel – Er vi interessert i å arbeide for å få fram et hørespill? Vi diskuterer, undersøker og prøver å finne fram til om oppgaven passer for oss. Er det meningsfullt å bruke tid og krefter på saken. Hvordan skal vi gjøre det for at alle skal få oppgaver? Hva slags oppgaver kan det være snakk om? Jeg noterer forslagene på tavla. De foreslår at vi skal dele klassen opp i ulike arbeidslag med forskjellige oppdrag. For å trenge dypere inn i temaet, trenger vi å vite mer om kapertiden. Er det noe i pensum som handler om den? Terje Vigen! Vi kommer opp med fem ulike grupper med forskjellige oppgaver som: teknisk ansvarlige, lesere, skrivere, lyd og musikk inklusiv en plystregruppe, samt en gruppe som skal koordinere og drive arbeidet framover. Jeg ønsker at elevene skal trene seg i å tenke grundig gjennom en oppgave før gjennomføringen starter opp. Også konsekvensene må gjennomgås i forkant. Vi undersøker oppgaven vår og vurderer om vi har med de funksjonene og innsatsen som trengs. Vi snakker også om hvilken kompetanse som trengs i de ulike gruppene. Elevene forteller om egne ønsker, begrunner dem og foreslår i tillegg andre elever i klassen som kunne passe til de ulike oppdragene. Inngenting bestemmes der og da. Vi lar saken modne.

Neste runde handler om å sjekke ut hvem som kunne tenke seg å lære noe nytt i sakens anledning, eller trenger mer trening på et område. Her kan også nybegynnere melde seg. Vi har tid nok for å trene nye rekrutter på ulike felt slik at klassen til sammen øker kompetansen sin. Bare slik kan vi stadig utvide repertoaret for hva vi kan ta på oss av utfordringer. Er det korte tidsfrister, benytter vi elever som allerede har vist at de mestrer jobben. Har vi tid nok, før noe skal være ferdig for presentasjon, bruker vi mulighetene for at flere får lære seg nytt. Det skal helst knyttes til situasjoner de ønsker å prøve seg i, teste egen innsats og på egne måte -sin måte.

Først når oppgaven er undersøkt og vi vet mer om hva vi går til og hva det vil koste oss av innsats, blir vi bedre i stand til å finne ut hva vi kan lære ved å delta. Nå er vi klare til å foreta beslutningen –ja eller nei! Det er vi klar for. Elevene skal vite at bordet fanger. (Det har de erfaring med fra tidligere også) Har de vært med å si ja, forplikter den til resultatet foreligger og vi mener vi har gjort den innsatsen vi vil legge i oppgaven. Alle husker jo samtalen i forkant og minner hverandre på dem underveis. "Vi var jo enige!" Den måten klassen arbeider med situasjoner på, forplikter fellesskapet og den enkelte. Den enkeltes innsats og bidrag blir avgjørende for resultatet og hvordan vi har det sammen underveis. Ved å være grundig innledningsvis, trener vi bl.a.tålmodighet, forestillingsevne og kreativitet. Det blir tydelig for alle og

enhver at innsats og utholdenhet er nødvendig å mobilisere. Elevene passer på hverandre og hjelper til med å holde konsentrasjon og innsats oppe. De som sniker unna, passes opp og får høre det når vi samles og drøfter framdriften.

Flere ganger underveis kommer vi sammen for å finne ut hva de ulike gruppene gjør, hva de lykkes med og hva som oppleves strevsomt og vanskelig. Vi hjelper hverandre med forslag til løsninger og gir applaus til gode innspill.

Det viser seg snart at Jorun blir riktig ivrig mens vi holder på med arbeidet til hørespillet. Hun er til vanlig ganske stille og tilbakeholden. Nå er hun med. En dag er hun heller sprekkeferdig når hun kommer på skolen. Hun trekker meg til siden og spør om vi vil komme til familiens studio for å ta hørespillet opp der. Det stemmer. Foreldrene hennes driver eget studio like i nærheten av skolen. Koplingen hadde ikke jeg gjort tidligere. Vi samler oss og jeg gir Jorun ordet samtidig som jeg annonserer at Jorun har en spesiell nyhet til oss. Hun stråler og skinner og gjentar invitasjonen om å komme i studio for å spille hørespillet inn. ”Klart vi vil, kan vi få lov til det da, hele klassen, jeg har aldri vært i studio før jeg.” Slik lyder det. Fra nå skrur arbeidsinnsatsen og intensiteten opp enda mer. Jorun går rundt og er som ”gullforgylt”. Hun gir oss tilgang til en enestående begivenhet.

Vi besøker studioet en første gang for å bli kjent. Det er koordineringsgruppa sammen med meg som går. Der møter vi en god hjelper som arbeider i studioet. Han blir vår mann underveis. Utstyret og mulighetene kjenner han. Vi gjør som han sier. Først får alle omvisning og demonstrasjon av hva et studio er og hvordan det brukes. Siden de fleste ikke har erfaring fra studio, er det spennende med lyden og alt teknikeren kan få ut av den. Her er mange ulike rom, også lydette rom for spesielle opptak. Atmosfæren og de ukjente lokalene øker pulsen på dem som har leseroller. Gruppene melder seg til tjeneste etter hvert som deres innsats er aktuell. Lyd og musikkgruppa har vært på oppdagelsestur ulike plasser for å fange skumle lyder. Knirk, banking, subbene skritt og nifse mannestemmer er samlet på bånd. Nå skal lydene danne bakgrunn for fortellingen. Det samme skal musikken. Den skal tone inn og tones ut. Pausene er det viktig kommer på riktig plass. Her trenes det. Innspilling først og avspilling etterpå! Vurdering av resultatet og om igjen med det som ikke er bra nok, eller ikke gir den effekt vi er ute etter. Dette tar tid og mer tid. Elever, som ikke har noe å gjøre knyttet til hørespillet, har fått låne et rom ved siden av. De har tatt med annet skolearbeid de kan jobbe med. De ligger på golvet, eller andre plasser de finner til seg og sitt.

Forfatteren, som har skrevet stykket, lever og bor i Kristiansand. Vi får lyst til å invitere han til studioet for å vise han hvordan vi arbeider med stykket hans og hvordan et stykke for 5, kan omskapes til arbeid for 32. En av gruppene forbereder en overraskelse som skal overrekkes forfatteren. Det er en stor rull med nydelige vers skrevet fra Terje Vigen. Den peneste skriften i klassen og flotte illustrasjoner pryder verket. Vi har spesielle kaligrafipenner til slikt. Når han kommer, har gått rundt og sett på hvordan vi arbeider, snakket med flere om hvordan de liker å holde på med hørespillet, er det tid for overrekkelsen av overraskelsen. Gruppa veksler på å lese versene av Terje Vigen. Klassen står bak dem og forfatteren står vendt mot klassen. Han blir rørt og viser tydelig at han setter pris på det vi gjør. Han tar imot gaven, takker og klassen klapper og takker han for hørespillet.

Vi vinner ikke konkurransen. Vi har for mange ulike stemmer med på båndet. Hva er det de tror? Vi er jo 32! Samlingen i etterkant, der vi snakker gjennom opplevelser, kommenterer det vi husker og kan le av, da det var nesten så vi gav opp (det var ikke lett å finne skumle nok lyder - takk til faren til Petter) er gull verd. Fornemmelser av å tabbe seg ut, ødelegge eller være i veien snus. Vi snakker om hva vi har lært, om overraskelser, om elever som har våget noe de egentlig synes er flaut og ubehagelig. Hva er de fornøyd med o.s.v. Hva er komisk og til å flire av etterpå? Hvordan fungerte gruppene? Hva mer kan vi få ut av denne saken?

Vi kopierer kassetene og selger dem til venner og bekjente. Inntektene går til oss selv. Pengene settes på bok til seinere bruk.

Hva går det an å finne ut om det å sette seg framtidige mål ved å studere eksemplet? Jeg bruker Mollenhauer (1996) som referanse og inspirasjonskilde når jeg studerer betydningen av å gi elevene erfaringer med å sette seg framtidige mål. Oppgavene skal rettes mot fremtiden, sier han. Målene skal tjene som tankemessige forestillinger over en tenkt og ønskelig framtid. Han bruker metaforen ”utkast” for å forklare hva han mener. Den mentale forestillingen utgjør en mulighet som har utfordringer innebygget for elevene. Utfordringene

skal ligge som spenningsfelt mellom tenkt mulighet og realisert virkelighet. Slik settes dannelsingsbevegelsen i gang. Målene skal realisere noe som elevene opplever er viktig og ønskelig for framtiden. De skal bygge opp under elevenes framtidstro. Elevene skal se betydningen av det de er med på. De skal ha klart for seg hva de skal lære gjennom det å delta i realiseringen av framtidige mål.

Skolefortellingen med hørespillet, som gyllent øyeblikk i pedagogisk betydning, var en anledning til å skaffe en ramme for å arbeide med mange ulike oppgaver. ”Hørespillet” gav en felles overskrift for det som foregikk. Klassen ble gjennom å delta i konkurransen med på et forløp med en tydelig begynnelse og en like tydelig slutt. Elevene kunne lett se for seg hva resultatet skulle handle om. Læreren benyttet anledningen arbeidet med hørespillet gav til å veve mange utfordringer elevene trengte trening i sammen under paraplyen ”hørespill”. Hørespillet var ikke noe entydig mål. Det skulle skapes gjennom felles diskusjon i klassen. Læreren i eksemplet stilte et åpent spørsmål: ”Er vi interessert i å arbeide for å få fram et hørespill?” og visste at oppgaven var krevende. Manus var ikke beregnet for en klasse. Oppdraget kom til å strekke seg over lang tid. Det å sette framtidsrettete mål innebærer å vurdere tidsdimensjonen. I eksemplet med hørespillet var det rikelig tid, slik at elevene fikk muligheter til å tenke nøye gjennom om hørespillkonkurransen var noe de ville bruke tid på. Hva kunne de få ut av arbeidet som læringseffekter?

Tidsdimensjonen har betydning for arbeidet med mål. Jeg gir to eksempler fra fortellingen, som peker på nødvendigheten av å ha tid nok til disposisjon. Det ene er: ”Elevene forteller om egne ønsker, begrunner dem og foreslår i tillegg andre elever i klassen som kunne passe til de ulike oppdragene. Ingenting bestemmes der og da. Vi lar saken modne.” Modning krever tid. Samtalene og drøftingene tar tid. Refleksjon, ettertanke og nye runder med samtaler behøver tid. Det andre utdraget er: ”Vi har tid nok for å trene opp nye rekrutter på ulike felt slik at klassen til sammen øker kompetansen sin”. Saken og tiden klassen hadde til disposisjon, gav anledning til å arbeide på en slik måte. Hørespillet gav muligheter for å skape både nødvendige rammer og driv for å oppnå tydelige og ønskelige måter elevene kunne få prøvd seg ut på. Skulle målet nås raskt, måtte klassen ha benyttet dem som allerede mestret deloppgavene og hadde kompetansen på plass. Gjennom å ha nok tid, fikk klassen rikelig mulighet til å følge sine egne læreprosesser i metaposisjon. De kunne følge sitt eget arbeid med kritisk blick og komme med forslag til justeringer om nødvendig. Jeg gir eksempler fra fortellingen: ”Elevene passer på hverandre og hjelper til med å holde konsentrasjonen og

innsatsen oppe. De som sniker unna, passes opp og får høre det når vi samles og drøfter framdriften”.

Mollenhauer framhever betydningen av at målene må være åpne mot framtiden. De skal åpne for muligheter. Elevene fikk være med å prege utformingen og kunne underveis inkludere nye ønskelige momenter i læreprosessene. Her er et eksempel: ”Vi snakker om det vi har lært(...)hva mer kan vi få ut av denne saken?”. Klassen utfordres til å tenke over om nye ideer og muligheter skal koples til arbeidet som pågår.

Mål som ”utkast” kommer fram i eksemplet flere ganger. Det framtidige målet revideres fortløpende etter hvert som nye muligheter dukker opp. Målet gjelder i utgangspunktet resultatet som skal sendes inn som klassens bidrag til hørespillkonkurransen. Samtidig forandres karakteren av hva klassen var med på da en elev inviterte klassen til å bruke et ordentlig studio for å gjøre opptakene. Her følger et utdrag fra fortellingen: ”Hun er til vanlig ganske stille og tilbakeholden. Nå er hun med. En dag er hun heller sprekkeferdig når hun kommer til skolen. Hun trekker meg til siden og spør om vi vil komme til familiens studio for å ta hørespillet opp der”. Dette er eksempler på utsagnet ”målene må være åpne mot framtiden”, som Mollenhauer framhever betydningen av. Elevene får være med å prege arbeidet.

Enda et eksempel på ”de åpne målene” kommer fram i fortellingen da klassen underveis fant ut at forfatteren skulle inviteres. Jeg siterer fra fortellingen: ”Vi får lyst til å invitere han til studioet for å vise han hvordan vi arbeider med stykket hans og hvordan et stykke for 5, kan omskapes til arbeid for 32”. Det framtidige målet klassen er i ferd med å realisere, gav en anledning for å oppdage enda flere muligheter som passet perfekt sammen med det klassen var i gang med. Følgende poeng finner jeg ikke hos Mollenhauer, men kommer fram i eksemplet. Når klassen har satt målet og arbeidet er i gang, er det lettere å berike arbeidet med nye elementer. De kan koples på som naturlige forlengelser av det som allerede pågår. Målet bygges ut. ”Når du vet hva du leter etter, er det enklere å finne både det og mer til!”

Jeg undersøker forhold som har betydning for at arbeidet med lærestoffet gir elevene lærelyst. Etter å ha studert krav til målene som elevene skal arbeide med, vil jeg i fortsettelsen se nærmere på fasene i læreprosessen fra start til avslutning. For å få fram hvilke kvaliteter som har relevans for å studere fenomenet lærelyst som læringsutbytte, bruker jeg et skolefortellingen der klassen tar kontakt med media. Elevene er i 6.klasse.

Situasjon 7

SKOLESTOFF ER TRISTE GREIER I AVISEN, VI BER DEM KOMME TIL OSS

Vi skal på bedriftsbesøk til Fædrelandsvennen. Det er vår i 6.klasse. I lengre tid har klassen fulgt med i avisen og vi er ganske overgitt over alt det negative som skrives om skole. Det stemmer ikke med bildet vi har av skolen og hva skole er. Jeg samler elevene i forkant av bedriftsbesøket og spør dem om de vil være med på noe jeg ikke vet utfallet av. Det vil de. Vi planlegger hvordan vi skal få journalister til å komme til oss - til vår klasse. Så kan vi fortelle en annen historie i avisen om hva skole handler og dreier seg om. Hvordan skal vi få dette til? Journalister kommer erfaringsmessig til de begivenheter de selv ønsker å skrive om, ikke når vi vil ha oppmerksomhet. Vi drøfter, diskuterer og noterer ideer. En kommer med ideen om å skrive et brev, et stort og veldig pent brev, der klassen inviterer avisen på besøk. Det må handle om hvorfor vi vil de skal komme til oss. Klassen blir enig om framgangsmåten. Vi lager brevkomite. Lise utfordres. Hun har den peneste håndskriften i klassen. Knut får oppdraget med å lage en tegning som passer og Inge må hjelpe med formuleringene. Der er han den beste. Vi gir innspill til hva innholdet i brevet skal være. Deretter finner vi ut av hvem som skal overrekke brevet når vi stiller på bedriftsbesøk og hvem det passer å gi det til.

Bedriftsbesøket gjennomføres. Brevet leveres til en av journalistene som viser oss rundt, han som så ut til å bry seg mest om oss. Det blir høytidelig overlevert ved at jeg sier at elevene har noe å overrekke. Elevene går sammen i ring og slipper dem med brevet fram. "Vær så god og takk for oss. Nå håper vi det som står i brevet lar seg gjøre!". Brevet bytter hånd. Klassen klapper.

Avisen melder at de kommer. Vi planlegger. Alle innspill og alle ideer er viktige. Hva ønsker vi å lese i avisen etter møte med journalisten? Han kommer med fotograf. Klassen er spent og forventningsfull. Hvordan skal dette gå? Det kommer til å bli bra, det er spennende. Vi former programmet for besøket. Igjen spør vi hverandre om hvem som er interessert i å gjøre en ekstra innsats under besøket. Det kan de fleste. Hvilke oppgaver skal gjøres? Som vanlig skrives oppgavene på tavla, slik at alle får oversikt og kan danne seg et bilde av regien for det som skal skje. Programmet viser en mulig rekkefølge, det innholdet vi vil presentere og hvordan det skal skje. Alle vet hvilke forventninger som venter og hva den enkelte har ansvar for. Når oppgavene og rollene skal fordeles, er klassen vant med at oppdrag og utfordringer går på omgang. Alle elever i klassen skal få muligheter til å prøve seg i ulike situasjoner og begivenheter. De passer på at oppgavene sirkulerer. Har du lyst, får du sjansen! Siden mange elever gjerne vil ha en spesiell utfordring, pleier elevene å si til hverandre: "Hvem fortjener det i dag?" Sykdom, triste dager, betydelig innsats i en sammenheng, stor interesse for tema eller lenge siden sist, kan være kriterier vi legger til grunn når det skal velges personer til spesialoppdrag. De som blir nevnt og foreslått, setter tydelig pris på det. Likevel hender det forslaget blir besvart med: "Nei takk- ikke meg i dag!" Det blir stort sett respektert, særlig dersom det følger begrunnelse med avslaget. Jeg er sliten, jeg er ikke opplagt eller det tør jeg ikke enda, kan være grunner de gir. Andre ganger stiller de betingelser som å be om å ha en til på laget, de trenger "hjelpemark" eller ønsker å stå på et bestemt sted.

Når avisen kommer, er vi klare for besøk. Journalisten og fotografen blir lenge sammen med oss. Vi får trykket historien vi ønsker å formidle til andre.

Etterpå snakker vi om artikkelen i avisen. Vi deler kommentarer vi har hørt fra andre. Hva sa foreldrene deres? Har bestefar ringt og sagt at han har lest om deg? Har du sendt en avis til Oslo? Elevene sier høyt og tydelig at de er stolte. De skryter av hverandre for innsatsen, av brevet gitt i avislokalene til den riktige journalisten. Brevet ble så flott. Det gjorde helt sikkert inntrykk. Det sa også avisfolkene da de kom på besøk. De sa at brevet hadde gjort dem nysgjerrige. De hadde ikke opplevd før at elever tok kontakt på denne måten. Slik snakker vi hverandre gjennom situasjonen med avisen. Gode opplevelser nytes. Vi takker dem som hadde gjort en særlig innsats. Her handler det om ankring av gode opplevelser og forsterking av bestemt og solid innsats for klassens beste. Som vanlig avslutter vi med å spørre hverandre om hva vi har lært av det vi har gjort og vært med på. Klassen nevner at det var modig å ta kontakt med avisen for å få dem til å skrive det vi ville. Det hadde vi ikke fått til hvis vi ikke hadde snakket så mye og nøye om hva vi akkurat var opptatt av at avisen skulle skrive om. Og så kunne vi vise dem hvordan det fungerte hos oss. Vi har sagt noe vi synes er viktig i avisen og det er hilsen oss!

Bedriftsbesøket brukes som gyllent øyeblikk, i pedagogisk betydning, for å gi elevene det Dewey kaller oppdragende erfaringer. Dewey (1974) trengs for å utdype og forklare hva det er som gjør at fasene i læreprosessene er interessante å studere mer inngående i sammenheng

med problemstillingen. Han bruker betegnelsen oppdragende erfaringer. Det er bestemte krav som skal oppfylles til undervisningen dersom elevene skal oppnå de ønskelige resultatene av skolegangen sin. Prinsippene om kontinuitet og samspill må følges. Dette er prinsipper jeg vil studere skoleeksemplet mitt i lys av.

Dewey (ibid) sier at det er noen sentrale vilkår som skal oppfylles for å innfri prinsippet om kontinuitet. Erfaringene skal bygge på hverandre. Hvilke erfaringer elevene skal få med seg videre må følges nøye. De skal ha verdi for elevenes ønskelige utvikling. Begreper som ”forberedelsen” og ”vanen” hos Dewey, handler om at elevene allerede, når de forbereder seg, kan se for seg hvordan resultatet blir. Det gjelder å forberede seg på en slik ”måte” at elevene gjennom arbeidet får til noe mer enn tidligere. Dewey gir et ytre perspektiv på dannelsesprosessen. Han viser til de pedagogiske grepene som handler om hva pedagogen gjør for å gi elevene gode rammebetingelser å fungere innenfor. Det er gjennom de nøye utvalgte rammene det skapes vilkår for at elevene skal kunne høste seg ønskelige erfaringer. Holdningene inngår som del av de ytre forhold som skaper vilkår for elevene. Det gjør også måten erfaringen praktiseres på. Den skal vekke nysgjerrighet, forsterke initiativ og peile ut nye mål (ibid).

I historien om avisen la rammene og vilkårene elevene arbeidet under, føringer for resultatet. Elevene ønsket å vise seg fram på en mest mulig gunstig måte. Klassen skulle oppnå kontakt med pressen og måtte legge en plan. Jeg siterer: ”En kommer med ideen om å skrive et brev, et stort og veldig pent brev, der klassen inviterer avisen på besøk. Det må handle om hvorfor vi vil de skal komme til oss”. Klassen skulle fortelle en virkelig historie om hvordan skolen i dag var. Den skulle nettopp være forskjellig fra bildet media pleide å skape av skolen. Rammene elevene selv hadde vært med å legge for eget arbeide, drev dem til å yte sitt beste. Alles forslag var viktige bidrag. Det kommer fram på følgende måte i fortellingen: ”Vi gir innspill til hva innholdet i brevet skal være.” Også regien for overrekkelsen av brevet da klassen var på bedriftsbesøket, ble nøye planlagt. Her fokuseres det på regi, vilkår og strategiske grep med virkning for læreprosessene.

Da klassen tok kontakt med pressen, hadde de allerede mange erfaringer å bygge videre på. De hadde forberedt mange oppgaver og oppdrag tidligere. De kjente framgangsmåten. Klassen hadde trening i å utfordre og påvirke omgivelsene sine. De brukte det de har lært i en sammenheng, som grunnlag for å løse nye oppgaver. Eksemplet med media handlet om å gi

elevene erfaringer der de aktivt kunne bruke media, i form av avisen, til å formidle noe det er viktig for elevene å fortelle til andre. Erfaringen med media førte med seg opplevelsen av å kunne ha innflytelse, oppnå kontakt. Læreprosessene og fasene bygger på hverandre. Det kommer fram ved at elevene bruker det de tidligere har lært i nye sammenhenger og viser hva prinsippet om kontinuitet handler om. De ulike fasene utgjør forskjellige deler som til sammen skaper hele fortellingen. Klassen fikk besøk av pressen. De ville høre hva klassen hadde å fortelle. Jeg henter følgende fra fortellingen: ”Hva ønsker vi å lese i avisen etter møtet med journalisten?”. Klassen fikk være med å gi et bilde av skole som de ønsket å formidle videre og brukte nok tid til å utvikle et ønskelig program for avisbesøket. Det sies må denne måten: ”Igjen spør vi hvem som er interessert i å gjøre en ekstra innsats under besøket. Det kan de fleste. Hvilke oppgaver skal gjøres?”. Forberedelsene handlet om å gjøre seg klare til å yte det beste klassen kunne by på, enkeltvis og samlet. Det var nok tid til å trene der det trengtes. Det var nok tid til å legge flid og innsats i alle de detaljene som skulle være på plass når øyeblikket kom for å vise resultatet på den ønskelige måten. Klassen hadde fulgt prosessene på flere nivåer. De deltok aktivt i utformingen av oppgaven og de fulgte sin egen innsats underveis. Klassen hadde en bestemt hensikt og var forberedt da avisen kom til dem. De var klare.

Det andre prinsippet hos Dewey (ibid), som skal oppfylles for at læreprosesser kan kalles å gi elevene oppdragende erfaringer, er kravet til ”samspill”. Pedagoger er vant med og har kompetanse for å styre de ytre forholdene i undervisningen. Samspillet retter oppmerksomheten på de forhold som virker på det indre plan. Måten arbeidet gjøres på, holdningene som kommer til syne gjennom væremåten, følelsen av glede ved å delta i gruppefelleskap og det å jobbe med noe som oppleves verdifullt, nevner Dewey inngår i prinsippet for samspill. Klassens arbeid med media hadde elementer i seg som fikk fram hvordan samspillet virket. Elevene gav hverandre oppgaver de mente passet og de tok utfordringer de gjerne ville ha. Planleggingen skjedde i fellesskap. Det som trigget elevene var hvordan klassen kunne få vist seg fram på en mest gunstig måte. Jeg velger et eksempel: ”Siden mange elever gjerne vil ha en spesiell utfordring, pleier elevene å si til hverandre ”Hvem fortjener det i dag?” Sykdom, triste dager, betydelig innsats i en sammenheng, stor interesse for et tema eller lenge siden sist, kan være kriterier vi legger til grunn når det skal velges personer til spesialoppdrag. De som blir nevnt og foreslått, setter tydelig pris på det”. De så på hvilke ressurser klassen til sammen disponerte. Den ene var god til det og den andre til noe annet! Den enkelte skulle bidra til å oppnå et best mulig samlet resultat.

Et annet forhold med betydning for læreprosessene omhandler holdningene mellom dem som deltar sammen om å utføre et arbeid. Holdningene kom til uttrykk ved å inkludere alle som nødvendige, for å kunne ta i mot avisen da den kom på gjenbesøk til klassen. Oppdragende erfaringer, som Dewey kaller det, innebærer også krav til målene elevene skal arbeide med. De skal være verdifulle. I eksemplet kommer det fram i sekvensen der elevene skulle være med å gi samfunnet sitt eget bidrag og sitt eget bilde av hvordan skolen var. Det var klassen som visste noe om hvordan skolen var. De brukte skolen daglig som sin arbeidsplass. Slik sies det: ”Vi har fått sagt noe vi synes er viktig i avisen og det er hilsen oss!”.

Framføringen er et kapittel i seg selv. Fasene i læreprosessen har jeg tidligere belyst ved å bruke begreper fra Dewey. Bestemte krav må oppfylles for å kunne oppnå betegnelsen ”oppdragende erfaringer”. Jeg trenger å studere enda nøyere det som omtales som resultat, avslutning, slutt eller ferdig produkt og som undervisningen skal føre elevene fram til. Jeg vil trenge en spesiell vinkling for å forstå mer av det som gir erfaringene karakter og tilfører dem nerve og intensitet. Læringsutbytte kaller jeg det i problemstillingen. Jeg vil ta utgangspunkt i begrepet framføringen når jeg studerer neste skolefortelling.

Det handler om en utfordring jeg hadde fått som lærer. Jeg ble bedt om å komme til lærerskolen for å fortelle studenter om klassemiljø og klassekultur. Jeg syntes det var en gyllen anledning til å gi klassen en spesiell utfordring.

Situasjon 8

FOREDRAG PÅ LÆRERSKOLEN, BLIR DERE MED

Det er på høsten i 6.klasse. Jeg blir spurt om å ha forelesning på lærerskolen for å fortelle studentene på samfunnsfagslinjen om arbeidet som lærer, med vekt på egne erfaringer og tanker om hva som skaper gode klassemiljø og klassekultur.

Jeg går til klassen min og forteller om forespørselen, hva jeg er bedt om å snakke om og legger til hvorfor jeg tror jeg er spurt. De lytter, ler og retter seg i ryggen. Jeg foreslår at vi skal gjøre denne jobben sammen. Dette er et oppdrag der de virkelig trengs. De synes det er spennende, nifst og rart og flere viser tydelig at de synes det er noe de gjerne blir med på. Det byr seg en gyllen anledning til å fortelle lærerstudenter om skolen og det som er viktig å sørge for skjer. Klassen tar utfordringen og blir med. Vi har en måned til å forberede oss. Jeg foreslår saken også fordi det gir en enestående mulighet for klassen til å gjennomgå seg selv med sine kvaliteter og særpreg. Det blir å lage historien om oss selv, der vi trekker fram egne eksempler vi mener har betydning for å skape en god klasse. Vi kan velge ut det viktige og det vesentlige. Vi gjennomgår klassen sin måte å arbeide sammen på, sammen med klassen. ”Hva gjør oss gode?”. Vi tar for oss rutinene vi bruker. Hvilke måter kan vi jobbe på, nevne eksempler. Finn resultater av arbeid vi allerede har ferdig og er klar til å vise fram. Elevene gir innspill, som noteres ned til videre bruk. Hva er viktig å fortelle til studentene? Hva gjør vi når det skjer noe leit eller dumt. Hvordan tar vi imot ny elev? Hva skjer når vi får besøk? Når vi feirer? Hvilke saker skal vi nevne vi har erfaring med? Hvordan fungerer klassemøter og klasseråd? Hva skal vi si om foreldrene og det de gjør? Slik holder vi på og undersøker hverdagen vår.

Etter å ha reist en rekke spørsmål, beveger samtalen seg over i en fase der elevene nevner hva som i hvert fall må med. De vil vi skal fortelle om at vi er en klasse som tar vare på hverandre og at klassen er god til å arbeide. Foreldrene må det også sies noe om. De er med når det trengs og når de blir bedt. Studentene må få se eksempler på arbeidsbøker og noe av det vi har laget. Forslagene er mange og varierte. De synes selv at det kommer opp utrolig mange gode forslag og sier det høyt i klassen. Anerkjennelsen er til å føle på. Stemningen er høy. Det er tid for å sortere og velge ut det vi skal konsentrere oss om. Vi bruker mange runder og dager for å snakke oss fram til det vi vil presentere for studentene. Alle har deltatt i å gi innspill til foredraget på lærerskolen. Vi har underveis snakket om at det er nok med en gruppe som reiser inn til byen og gjennomfører det vi har planlagt. Fire elever og en lærer fyller en bil. Det er passelig gruppe for et slikt oppdrag.

En uke før samlingen på lærerskolen, er det tid for å velge fram dem som skal være med sammen med meg. Mange melder seg og er interessert, selv om det er ganske skummelt. Det er slik at det går an å "gledegrue" seg. "Hvem fortjener å være med?", er en standardmåte å spørre på. Elever foreslår Grete. Hun har vært mye syk i det siste og har ikke hatt det noe greit. En annen elev foreslås med begrunnelse i at han ikke har vært med på så mye slike jobber før. Jon må være med for han snakker så godt for seg og blir ikke så nervøs. Fjerdemann velges fram og grunnen er at det er mange av hennes bøker klassen vil vi skal vise. De er så veldig fine. Det er ingen som protesterer og de utvalgte skjønner at de er ønsket til jobben.

Deretter finplanlegger den lille gruppa framføringen sin, lager program og fordeler oppgaver.

Vi ønskes lykke til den dagen vi skal av gårde.

Når vi kommer til lærerskolen, passerer vi et stort rom der studentene oppholder seg før forelesningene. De er der allerede før oss og vi baner oss fram gjennom forsamlingen bort til det rommet vi skal bruke. Elevene synes studentene er store. De har lange frakker, mange smykker og mye sminke. "Tenk om de ikke vil høre på oss?" Her er nødvendig med rammeskifte. Derfor spør jeg elevene mine om hvordan de vil studentene skal sitte for at det skal bli best mulig for oss. Hva med å sette dem slik vi pleier å ha det i klassen, hesteko? Jo, dette hjelper. De forandrer klasserommet. Jeg forteller at jeg går bort til studentene og ber dem henge frakker, skjerf og luer på gangen. Jeg vil også si at det er fordi vi er litt nervøse og ikke er så vant til studenter enda. De kommer, slik vi vil de skal komme, setter seg i hesteko og blir med på en presentasjon de etterpå forteller de aldri har hørt maken til. Studentene klapper og elevene og jeg bukker og neier.

I bilen hjem er det store stemning og deling av opplevelser og inntrykk. Dagen etter er det samling med hele klassen. De andre er nysgjerrige og spente på hvordan det er gått. Hva hadde studentene sagt? Det følger en gjennomgang av møtet med studentene. Elevene som har vært med, synes de har gjort en god jobb og fått fortalt om arbeidet i klassen slik at studentene ble helt stumme. De hadde sagt at de aldri kunne ha gjort noe tilsvarende. De var imponert over arbeidet i klassen og de likte godt at vi passet på hverandre.

Vi holder på å dele opplevelser så lenge det er energi og samlet interesse om temaet. De elevene som har vært med til lærerskolen takker de andre for tilliten og oppdraget. De sier også at de gjerne stiller opp igjen. Erfaringen fra lærerskolen gir mersmak til nye muligheter for noe liknende. Men ikke med en gang. Nå er det tid for annen slags jobbing, mindre nervepirrende og mer forutsigbart.

Ved å involvere elevene i møtet med lærerskolen, får elevene enda større bevissthet og blir klar over forskjellige måter å arbeide på i klassen og kvaliteter vi strekker oss etter.

For å studere framføringens betydning med relevans for lærelysten mer inngående og for å få tak i hva som tilfører erfaringene karakter i form av nerve og intensitet, vil jeg trenge "teatermetaforen" med tilhørende begreper hos Goffman (1992). Han sier mennesker ønsker å presentere et bestemt og innøvd uttrykk av seg selv overfor andre. Mennesket prøver seg ut i ulike roller. Selvbildet er å sammenligne med "utkast". På scenen kan mennesker prøve seg ut i ulike roller. Rollene og det valgte selvbildet kan beholdes videre eller forkastes alt etter om framstillingen oppleves gunstig for videre utvikling eller ikke. Selvbildet er å forstå som

flerfasettert. Selvets struktur kan ses på bakgrunn av hvordan vi arrangerer opptredener. Ulike sider av personligheten trer fram og blir mer tydelig enn andre sider avhengig av sammenhengen rundt. Selvbildet utgjør ikke noe fast, men forandres og utvikles over tid. Det kan prøves ut som en prøve og mulighet, for deretter å bli tatt opp som ønskelig del av selvet. Utkastet bekreftes. "Bak scenen" skjer forberedelsene som trengs for å kunne framstå i forestillingen slik det er ønskelig å presentere seg. "På scenen" handler om å vise seg fordelaktig og innstudert fram for bestemte personer. Aktørene er på scenen. Publikum er de som skal få oppleve forestillingen. Det er å håpe at publikum, de andre, blir overbevist og lar seg rive med at presentasjonen som gjøres (ibid).

Klassens forberedelser til å møte studenter på lærerskolen kan tolkes i lys av Goffmans teatermetafor og begreper som relateres til den. Klassen utgjør "laget". Læreren er "laglederen". Klassen brukte mye tid for å snakke seg gjennom hva slags bilde de ønsket å etterlate hos studentene. Overført til Goffmans begreper er de i planleggingsfasen "bak scenen". Planleggingen gav rikelig anledning for å velge på øverste hylle de sakene som fikk fram hva klassemiljø og klassekultur dreide seg om. Hele klassen var engasjert i planleggingen. Det skulle være hele klassens oppdrag. Derfor ble de beste elevarbeidene plukket fram. Bare det beste var bra nok. Elevene visste godt hvor "godbitene" var. Etter at innholdet var skaffet til veie, ble de aktuelle "skuespillerne" valgt ut. Klassen foreslo hvem det skulle være. I fortellingen uttrykkes det på følgende måte: "Mange melder seg og er interessert, selv om det er ganske skummelt. Det er slik at det går an å "gledegrue" seg. "Hvem fortjener å være med?" er en standardmåte å spørre på. Elever foreslår Grete". I eksemplet valgte klassen en gruppe på fire elever som skulle representere dem på lærerskolen.

Her var det et poeng å involvere alle elevene. Derfor ble utsendingene valgt ut til slutt i denne planleggingsfasen. I det videre arbeidet var det tid for å gå "bak scenen" igjen. Gruppen ble samlet for å gjøre de siste forberedelsene. Selve framføringen skulle planlegges ekstra nøye. Den rettet seg inn spesielt for presentasjonen på lærerskolen. Forberedelsene skiftet karakter. Stemningen ble alvorlig og målrettet og mobiliserte både tanker og følelser. Gruppen visste at de skulle representere klassen.

Da utsendingene fra klassen kom til studentene og møtte dem i fellesarealet ved inngangen, måtte det igjen gjøres nye forberedelser. Elevene ble overveldet av inntrykkene studentene skapte. Her var lange frakker, mange smykker og mye sminke. Elevene mistet motet.

Laglederen, læreren måtte skape et nødvendig rammeskifte for å gjenvinne kontrollen. Jeg siterer fra fortellingen: ”Derfor spør jeg elevene mine om hvordan de vil at studentene skal sitte for at det skal bli best mulig for oss. Hva med å sette dem slik vi pleier å ha det i klassen, hestesko? Jo, dette hjelper”. Læreren tok også andre grep for å vise elevene at det gikk an å påvirke det som skjedde til deres fordel. Jeg viser til fortellingen: ”Jeg forteller at jeg går bort til studentene og ber dem ta av seg frakker, skjerf og luer på gangen”.

Et annet moment framkommer ved at elevene ordnet rammene slik at ”scenen” og møtet med publikum ble mest mulig behagelig for dem selv, ”aktørene”. De tok kontrollen og kom på offensiven. De hadde trent seg godt. De hadde materiale med som støttet opp om det de skulle si. Studentene kunne se at det de fortalte var sant. Utsendingene fra klassen hadde klart å overbevise og skape det ønskelige inntrykket de ville overfor lærerstudentene.

Studentene gav seg over og uttrykte begeistring over det de hadde vært med på. Elevene vokste. Elevene vokste videre da gruppen dagen etter fikk full oppmerksomhet i klassen. De måtte fortelle hvordan det var og hva studentene hadde sagt og gjort. Dette handler om det Goffman skriver foregår bak ”scenen” igjen. Klassen delte gleder og hemmeligheter bare de skulle kjenne til. Skolefortellingen får fram hvordan læreprosessene flere ganger var preget av nerve og intensitet underveis.

Læreren er lagleder i Goffman sin terminologi. ”Laglederens oppgave” er i følge Goffman å fordele roller til de mest hensiktsmessige personer for å oppnå en mest mulig ordentlig forestilling. I tillegg skal det sørges for å styre prosessen underveis. Van Manen (2001) forklarer i boka *Pedagogisk takt- betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* de ulike overveielser, valg og væremåter læreren benytter seg av for å få i gang de ønskelige læreprosessene klassen skaffer seg erfaringer med. ”Takt” handler om å skape kontakt, relasjoner og forbindelser til det elevene skal ta med seg å bygge utviklingen sin videre på. Læreren blir å sammenligne med metaforen ”katalysator” slik jeg tolker han. Jeg viser til utsagn fra fortellingen: ”Det byr seg en gylden anledning til å fortelle lærerstudenter om skolen og det som er viktig å sørge for skjer. Klassen tar utfordringen og blir med”. Her er læreren bevisst språket som brukes og legger regien for at elevene skal bli med på verdifulle og viktige oppdrag. Det handler ikke om bare å stille opp. Et annet virkemiddel for å fremme ønskelige læreprosesser gjelder bruk av spørsmål. Jeg henter eksempler fra fortellingen: ”Hva gjør oss gode(...)Hva er det viktig å fortelle studentene? Hva gjør vi når det skjer noe leit eller dumt?(...)Hvem fortjener å være med?”. Disse spørsmålene hjelper både elevene og

læreren til å skaffe innspill og medvirkning fra alle. De brukes også for å sikre framdrift og at ulike elementer blir belyst.

Jeg trenger ytterligere et perspektiv for å få fram et spesielt fenomen jeg har utnyttet i undervisningen som jeg mener har betydning for om elevene utvikler lærelyst som læringsutbytte. Det tar jeg opp gjennom to ulike eksempler. Jeg har valgt å samle dem i en egen *kategori 3*. De ligner eksemplene i forrige kategori, men har et særtrekk.

5.6. Gylne øyeblikk utnyttes for å fremme lærelyst

Skolefortellingene i forrige kategori startet opp som tydelige og ønskelige saker å arbeide med. De utgjorde klart det jeg kaller gylne øyeblikk i pedagogisk betydning. Elevene viste følelser og engasjement som forbindes med glede og lyst. I denne kategorien finnes eksempler med en annen oppstart. Etter en vanskelig innledning, skifter læreprosessen karakter og går over til et forløp som ligner det jeg har presentert i kategori 2. Denne kategorien omhandler tema som forbindes med ubehag. Temaene fører uro med seg. De angår elevene og tar oppmerksomheten uten at lærer har hatt noen innvirkning på det som skjer. Læreren vurderer situasjonen og bestemmer seg for å bruke utgangspunktet som en anledning for klassen til å arbeide seg gjennom også vanskelige saker. Den ubehagelige og ofte vonde situasjonen vendes til noe mer konstruktivt. Klassen skal oppleve å kunne være med å påvirke utfallet på en måte som oppleves meningsfull for dem. Eksemplene viser læreprosesser som starter med en dyster stemning. Gjennom en omramming og skifte av perspektiv vendes læringsprosessen og kan medvirke til at elevene opplever å prege det som skjer på en konstruktiv og ønskelig måte.

Jeg bruker fortellingene for å sette søkelyset på det som i et eksistensfilosofisk perspektiv omtales som møte. Bollnow (1969) brukes for å reflektere over betydningen møter av en slik karakter har for selvutviklingen og det å oppnå lærelyst som læringsutbytte. Kan jeg finne tegn til noe som ligner ”møter” med eksistensiell karakter i skolefortellingene? Er det mulig å finne trekk ved slike møter der hele klassen er involvert? Jeg har allerede vurdert skolefortellingene jeg bruker i oppgaven som eksempler på det Bollnow kaller ”diskontinuerlige læreprosesser.” Nå går jeg inn og studerer nye diskontinuerlige

læreprosesser innenfor rammen som allerede utgjør en diskontinuerlig læreprosess. Det perspektivet finner jeg ikke at Bollnow benytter.

Neste skolefortelling viser en læreprosess som fulgte klassen over flere år. En bestemt elev ønsket å fortelle noe alvorlig og viktig for henne til de andre i klassen. Hun tok initiativet. Hun ordnet det slik at klassen satt slik det passet henne og det hun skulle fortelle. Klassen skjønnte at noe spesielt hadde skjedd og som de nå skulle få del i.

Situasjon 9.

FAR HAR FÅTT KREFT

Det er avslutningsfest i 6.klasse. Vi er invitert hjem til Karin - alle sammen. Familien bor et stykke fra der flesteparten av de andre holder til, et par kilometer fra hovedveien i enden av et stort vann og med skogen rett bak. De har bygget hus på eiendommen der faren er vokst opp. Stedet ligger idyllisk til med natur på alle kanter. Faren giftet seg i godt voksen alder og er en del eldre enn mor til Karin. Karin har en yngre søster. Nå er hele klassen samlet og er klare for oppgaver og leiker som passer å holde på med når vi kommer 32 stykker på besøk.

Hvorfor blir vi invitert til Karin? Vi vender to år tilbake i tid.

Det er i 4.klasse og vi er i gang med nytt skoleår. En dag kommer Karin til meg og sier hun har noe alvorlig å fortelle klassen. Hun ber om at vi setter oss i ring. Jeg skjønner at det må vi gjøre. Vi rigger stoler, flytter på oss og sørger for at alle får plass og kan se. Jeg sier høyt til Karin at ordet er hennes og hun begynner når hun synes det er klart. Det blir fort stille. Det er som vi skjønner Alvoret. Enda er det taust og vi venter. Alle ser på Karin. Det virker som om hun bøyer seg fram- og ser på de andre rundt seg. ”Far har fått kreft! Jeg måtte bare fortelle det til dere.”

Jeg visste ingenting på forhånd. Hvordan møte denne situasjonen? Her er det bare å bli med. Karin virker besluttet og bestemt. Elevene sitter musestille og er der. Jeg er usikker på hva jeg skal gjøre og prøver etter en stund å få bevegelse i gruppa, flytter på meg, ser på Karin og begynner ganske forsiktig å henvende meg til henne. Det går an. Hun vil snakke mer og forteller klassen om kreften. Hvor kreften sitter, om sykehuset, hva legene sier og hva slags behandling faren skal gjennomgå. Flere elever stiller spørsmål og Karin forklarer.

Jeg tar kontakt med moren. Hun sier at Karin har vært fast bestemt på å informere klassen om farens sykdom. Klassen skulle vite hva familien strevde med og hvordan det var. Moren synes Karin selv skal vurdere hva hun vil fortelle.

Og klassen følger med! Det holder ikke for Karin at bare de nærmeste venninnene vet. Hun ønsker vi skal sitte i ringen når hun forteller. Det gjør vi. Gjennom året får vi følge familien i forskjellige faser av farens kreftsykdom, satt ord på av Karin. Det er ikke så mange spørsmål å stille. Faren er kommet tilbake fra sykehus og skal bo hjemme, - nå er han så dårlig at han måtte legges inn igjen, - cellegiftkur og virkningene av den, - etter hvert er det klart at kreften har spredd seg. Karin holder klassen orientert. Faren kommer til å dø.

Vi har hele tiden sendt hilsninger til familien gjennom Karin. ”Hils din far – hils hjem!” Karin kommer tilbake med hilsninger fra faren – med takk! Faren dør. Klassen sender blomster til Karin, søsteren og moren.

Ved avrundingen av 6.klasse tar moren til Karin kontakt og sier at de gjerne vil invitere klassen hjem. Vi kommer og blir tatt i hånda en og en av moren. Velkommen til oss!

Etter å ha gjennomført lekene vi har planlagt for hverandre ute i hagen, inviteres vi inn. Her er det dekket til 32 og noen flere, slik det lar seg gjøre i en vanlig stue – spisebord, kjøkkenbord, ekstrabord og stoler tett i tett. De fleste møbler er tatt i bruk. Blomsterbuketter med markblomster nydelig dandert. Her er pyntet til fest! Og her er rikelig med mat og drikke som passer elever i 6.klasse.

Det er velkommen til bords. Moren til Karin fortsetter å stå. Vi andre sitter. Hun vil si noe. Det er Karin og hun sammen som ønsket å invitere klassen hjem for å takke. De vil takke for støtten og omsorgen familien har opplevd den tiden da Knut, faren, var syk. Det har vært til stor hjelp å ha klassen der, spesielt for Karin, men også for oss andre. ”Disse hilsningene som er sendt fram og tilbake. Tusen takk skal dere ha!” Det er dørgende stille, og vi lar det være slik. Jeg vet ikke hvem som sier noe, det dreier seg om å sende mat rundt, dele brus eller gå en liten tur på toalettet. Flere enn meg er beveget og strever med øyne og nese. Karin følger sin mor. Hun er vertinne. Praten kommer i gang igjen rundt bordene. Ingenting er avtalt. Her skjer det som skjer. Plutselig reiser Erik seg. Igjen blir det stille. ”Jeg vil si tusen takk for at vi fikk komme og det du sa. Dette vil jeg huske så lenge jeg lever!” De andre nikker.

Hvor er det i denne skolefortellingen det oppstod møter med eksistensielle trekk? Det

Bollnow (1969) sier kjennetegner møter med eksistensiell karakter innebærer noe overraskende og tilfeldig som ikke kan planlegges. De ”kontinuerlige læreprosessene” legger grunnlaget og danner beredskapen for å kunne oppleve møter med eksistensiell karakter. Det handler om den kompetansen som er bygget opp over tid i klassen til å kunne ta inn over seg opplevelser som utfordrer på en spesiell måte. Bollnow sier at ”møtet” skaper et brudd i læringsforløpet. Det oppstår det han kaller ”diskontinuerlige læreprosesser”. ”Møter” gjør det nødvendig å oppføre seg annerledes. To virkeligheter støter på hverandre og ingenting blir som før igjen. Prøve og avgjørelse stiger fram som det vesentlige i møtet. Bollnow framhever at det oftest oppstår møter med eksistensiell karakter der flere mennesker involveres.

Eksemplet med Karin handlet om det. Hun valgte å komme til klassen for å dele den alvorlige situasjonen og smerten familien hennes gjennomgikk. Slik jeg forstår Bollnow er nettopp stunden da Karin bad om ordet, samlet klassen og fortalte om faren, et møte mellom henne og resten av klassen, som berørte elevene slik at de ble grepet. Jeg siterer fra fortellingen: ”Jeg sier høyt til Karin at ordet er hennes og hun begynner når hun synes det er klart. Det blir fort stille. Det er som vi skjønner Alvoret. Enda er det taust og vi venter. Alle ser på Karin(…)”Far har fått kreft! Jeg måtte bare fortelle det til dere”.

Seinere, da klassen var invitert hjem til Karin og familien hennes, reiste moren seg og takket klassen for den støtten og oppmerksomheten Karin og familien hadde opplevd da de hadde det som vanskeligst. Igjen et eksempel på et møte med eksistensiell karakter. Det at moren reiste seg og stod foran gjestene sine og takket dem slik hun gjorde, grep forsamlingen. Jeg går inn i fortellingen: ”Det har vært til stor hjelp å ha klassen der, spesielt for Karin, men også for oss andre”. Klassen visste ikke at de var invitert som en takk for hvordan de hadde vært i forhold til Karin. Overraskelsen var merkbar. Det kommer fram på følgende måte: ”Det er dørgende stille, og vi lar det være slik. Jeg vet ikke hvem som sier noe, det dreier seg om å sende mat rundt, dele brus eller gå en liten tur på toalettet. Flere enn meg er beveget og strever med øyne og nese”.

Det neste som gjorde dette møtet spesielt var at en av elevene, Erik, takket og sa: ”Jeg vil si tusen takk for at vi fikk komme og det du sa. Dette vil jeg huske så lenge jeg lever!”. Bollnow framhever at det er den enkelte som kan oppnå ”møter av eksistensiell karakter”. Eksemplet med Karin viste at det er mulig for mange i en klasse å kunne oppleve møter med eksistensiell karakter samtidig. I følge fortellingen nikkete elevene da Erik takket og sa han ville huske det som skjedde. I etterkant og i forbindelse med studien av de ytre forholdenes betydning for lærelysten, reflekterer jeg over om nerven og intensiteten i situasjonen også hadde noe med at det var skapt flere lag med diskontinuerlige læreprosesser underveis i læringsforløpet? Elevene fikk anledning til å innstille seg på nytt innenfor en allerede skjærpet ramme. Konsentrasjonen var mobilisert og fininnstilt.

Dale (1999) sier den pedagogiske planleggingen må rettes mot å gi dramaturgisk spillerom til fruktbare ”jeg – du øyeblikk”. Han viser til bestemte krav som skal gjelde for at en undervisning skal være berettiget. ”Gyldig normalitet med dialektisk dannelse” kaller han det. I eksemplet med Karin var det hun som tok regien for å skape de betingelsene hun trengte for gi mulighet for fruktbare ”jeg – du øyeblikk”. Da klassen var på besøk hjemme hos Karin, var det familien hennes som skapte rommet for at det samme kunne skje igjen.

Dale (ibid) påpeker nødvendigheten av å gjøre undervisningen nærværende, ikke bare nåtidig. Deltakelse og gjensidighet trengs i forholdet for å ha i gang dialektiske dannelsesprosesser. Dialektiske dannelsesprosessen innebærer forandring og utvikling. I eksemplet med Karin var det mange som fikk ny innsikt. Klassen fikk oppleve verdien av å være i et fellesskap der det også er mulig å ta opp alvorlige og vanskelige saker. Klassen fikk erfare og være en gruppe det gikk an å stole på. De klarte å møte Karin slik at hun fortsatte å bruke klassen som venner og fortrolige. Karin og Erik markerte seg for de andre som personer med egenart og personlighet. De våget å fortelle høyt i fellesskapet om egne følelser og hva som betydde noe for dem. Eksemplet får fram det nærværende og hva det dialektiske handler om. Gjennom å være med Karin, fikk klassen innblikk og erfaringer ved sider av livet de kanskje ikke hadde kjennskap til fra tidligere. Klassen fikk sin første store prøve med å være i en situasjon mange ellers skygger unna. De kunne i tillegg være til hjelp.

Jeg fortsetter med å ha søkelyset rettet mot ”møtet” som har eksistensiell karakter. Andre læresituasjoner undersøkes for å få fram flere nyanser for hva slike ”møter” kan bety i skolesammenheng. Neste skolefortelling har også en vanskelig inngang. Elevene var i ferd

med å runde av tiden i barneskolen. De visste godt at skifte av skole og oppbrudd på mange måter ventet i framtiden. De visste at klassen skulle splittes opp. Ungdomsskolen hadde elevene blandete følelser for. I eksemplet med ungdomsskolen handler starten om mismot, gruing og ryktespredning. Det noen preges av, smitter til flere og får oppmerksomheten. Situasjonen trenger å vendes til mer kontrollerbare og ønskelige læreprosesser. Det skjer ved å samles for å ta opp temaet ungdomsskole som egen sak. Jeg spurte om de ville snakke om ungdomsskolen. Det ville de. Så følger arbeidsøkten der klassen vender en situasjon, som en stund virket umulig, om til muligheter.

Situasjon 10

UNGDOMSSKOLEN NESTE

Det er ved påsketider i 6.klasse. Elevene snakker om ungdomsskolen. De hører rykter. Guttene blir døpt! Noen vet om noen som må "på stanga". Andre har hørt at elever på ungdomsskolen skyter ekorn med sprettert. Klassen er spent og flere er tydelig urolige.

Vi samler oss og jeg spør om vi skal snakke om ungdomsskolen og det som venter. Det vil de gjerne. Vi undersøker ungdomsskolen på kryss og tvers. Hva vet de, hva tror de, hva gleder de seg til, hva er det å grue seg for. Har de noen de kjenner der allerede? Slik holder vi på. Etter å ha fått tavla sortert og full av synspunkter, innspill, pluss og minus, -kikker vi på resultatet av hva vi har foran oss så langt. Jeg benytter sjansen, som her byr seg, til å hjelpe til med at elevene forbereder og innstiller seg på det som kommer, ungdomsskolen. Både mentalt og faglig klare - ønsker jeg de skal være. Jeg ønsker elevene mine skal være offensive i møte med ny skole. Ungdomsskolen skal ikke være en skjebne samfunnet overlater dem til. Jeg vil de skal ha positive forventninger og beredskapen klar for å møte ny skole. Derfor bruker vi tid sammen i klassen til å gjennomgå overgangen grundig. Det handler om følelser. Det dreier seg om å få innsikt i hva den nye skolen innebærer. I tillegg vil vi gjerne at kommende lærere skal vite hvem vi er.

Vi legger planer for å møte ungdomsskolen best mulig forberedt. Vi inviterer lærere fra ungdomsskolen til klassen vår og viser dem hvordan vi arbeider, forteller om det som er viktig for oss og saker vi har trening i å arbeide med. Elevene har forberedt økta og deler oppgavene mellom seg. Alle vet hva programmet skal være og hvordan det skal gjennomføres når lærerne på ungdomsskolen dukker opp hos oss. Vi har en plan vi følger og trent har vi gjort. Alle elevene har deltatt i å utforme programmet. Noen elever velges ut til å lede det hele når lærerne på ungdomsskolen kommer. Vi er kjent med at klassen blir delt og elevene inngår i nye klasser på ungdomstrinnet. Besøket handler ikke om å be om å fortsette sammen som klasse. Det er viktig for elevene å presentere seg for kommende lærere.

En tid seinere blir klassen invitert på besøksdag til ungdomsskolen. På forhånd snakker vi gjennom hva de gjerne vil ha svar på. Den enkelte er ansvarlig for å finne ut av det de lurer på. Når elevene kommer tilbake, samles vi og deler opplevelser og erfaringer fra besøket. Jeg hadde ikke vært med til ungdomsskolen. De forteller at ekornene fikk være i fred. Det var strengt forbudt å "døpe" nye elever. "Å komme på stanga", var det lenge siden hadde skjedd. Elevene var positivt overrasket over ungdomsskolen. Det kunne gå an å glede seg litt.

Den faglige delen er også elevene opptatt av. Hvordan skal vi få vist hva vi kan? Alle kommer med innspill. Jeg skriver på tavla. Vi blir enige om å sende eksempler på stoff elevene har ferdig og som de gjerne viser fram. "Meg på mitt beste!" I tillegg vil elevene ha tentamen. Det skal være i norsk, engelsk og matematikk. Elevene vil vise alt det de kan og har lært. Derfor må prøvene være store. Det er ikke viktig med karakter, men de skal vise hvordan den enkelte klarer de ulike oppgavene. Så kan jo lærerne på ungdomsskolen selv se hva elevene allerede kan og hva som trengs å arbeide mer med. Dette blir elevene engasjert av. De foreslår selv regler for hvordan de skal arbeide med tentamen. Ingen skal ha oppgavene med hjem. Det skal være slik at de skal kunne jobbe med oppgavene over tre uker. Alle oppgavene skal inngå i ett hefte. Så kan den enkelte selv velge når de skal gjøre matematikk eller norsk eller engelsk. Faglærerne på barneskolen skal rette oppgavene, kopiere og sende dem til lærerne for nye 7.trinn.

Vi bruker mye tid på innstillingen mot ny skole og nytt skoleslag. I det vi avrunder arbeidet med ungdomsskolen, er det viktig for meg at vi oppsummerer ved å se tilbake på det vi startet opp arbeidet med, det vi ville finne mer ut av. Elevene bekrefter å ha fått svar på det de lurte

på den gangen. De har hilst på mulige lærere. Det betyr mye at ungdomsskolen har fått vite mer om klassen. Lærere har vært på besøk og har sett at elevene kan arbeide og at de har fått sagt fra om at de er en klasse som bryr seg om hverandre slik som de er.

Klassen har også kommet ungdomsskolen i forkjøpet ved allerede, før elevene kommer en og en til ny klasse, å få vist seg fram på en måte de er godt fornøyd med. De er rett og slett i stand til å legge sitt eget grunnlag for ungdomsskolen. Når vi oppsummerer, er det flere som sier at de nå er bedre forberedt til å begynne på ungdomsskolen. De ser på meg og vet at jeg ikke skal være med dem. En sier høyt: "Nå er jeg klar til å gå videre i livet!" og klassen ler.

Det som kan ligne "møtet" med eksistensiell karakter i denne skolefortellingen, er annerledes enn i eksemplet med Karin. Det minner om å forberede seg til en forestilling med sin framføring, slik jeg har utdypet ved hjelp av teatermetaforen til Goffman. Klassen hadde invitert mulig kommende lærere på ungdomsskolen til et møte. På det møtet ønsket klassen å presentere seg på en bestemt og planlagt måte. Verken elevene eller lærerne visste noe om hvordan ungdomsskolelærerne ville ta imot det klassen ville vise fram. Dette utgjorde et spenningsmoment. Klassen kjente ikke utfallet av det de hadde foran seg. De visste møtet var viktig for dem selv. De ønsket å vise seg fram på fordelaktige måter. Klarte de å få fram særpreget i klassen, det de selv var stolt over og opplevde som noe helt spesielt og ønskverdig? Det å få besøk og selv ha lagt føringene for det som skal skje, mobiliserte til full innsats. Klassen ønsket å overraske lærerne fra ungdomsskolen.

Skolefortellingen sier ikke hvordan selve møtet med lærerne på ungdomsskolen foregikk og hvordan utfallet ble. Det går fram av fortellingen at elevene fikk svar på det de lurte på om ungdomsskolen. De hadde fått hilst på mulige lærere. Jeg henter et utdrag fra fortellingen: "Lærerne har vært på besøk og har sett at elevene kan arbeide og at de har fått sagt fra om at de er en klasse som bryr seg om hverandre slik som de er". Slik jeg leser fortellingen, hadde besøket og møtet med lærerne på ungdomsskolen trekk som ligner møter med eksistensiell karakter.

En annen sekvens i fortellingen som omhandler noe som har karakter av eksistensielt møte, gjelder de faglige forberedelsene for ungdomsskolen i form av tentamen. Jeg går til fortellingen: "Elevene vil vise alt det de kan og har lært. Derfor må prøvene være store. Det ikke viktig med karakter, men de skal vise hvordan den enkelte klarer de ulike oppgavene(...). Dette blir elevene engasjert av. De foreslår selv regler(...). Faglærerne på barneskolen skal rette oppgavene, kopiere og sende dem til lærerne for nye 7.trinn". Det kommer fram at elevene gjorde det de kunne for å prestere og by på det beste de klarte å få til. Tentamen forbandt elevene med de eldre elevene. Nå skulle de være med på tentamen. En stor tentamen. Slik jeg ser det opplevde elevene denne tentamenen som noe enestående. Det ble et

møte mellom den enkelte elev og lærestoffet som hadde eksistensiell karakter. Resultatet skulle brukes av kommende lærere. Lærerne skulle forberedes slik at de visste hva elevene i klassen kunne av fagstoff når de begynte på ny skole. Lærerne på ungdomsskolen og elevene i klassen opprettet relasjoner for felles framtid på ungdomsskolen gjennom møtet i klassen og gjennom besvarelsene elevene hadde lagt ned i form av å gjennomføre tentamen i norsk, matematikk og engelsk.

5.7. Kildemateriale som supplerer skolefortellingene

Jeg har tidligere gjort rede for det jeg opplever kan utgjøre trusler mot kravet til validitet i oppgaven. Det å forske på egen praksis kan bli enøyet, smalsporet og utgjøre kilder til mange feil. I tillegg ligger denne praksisen langt tilbake i tid. Hukommelsen har sine glemselskurver. Minnet kan dreies og gi rom for fantasien. Ved å gi plass til flere innspill og synspunkter fra dem, som også har deltatt og vært en del av det jeg forteller om, har jeg ønsket å bidra til å øke troverdigheten i materialet. Samtidig bidrar innspillene til å få fram hva elevene har satt pris på og hva de har lært til videre bruk. Det har relevans for problemstillingen.

I forbindelse med avslutningen i 6.klasse, bad jeg elevene skrive et brev til meg hvor de fortalte om skolegangen sin på barneskolen. Jeg var i gang med videreutdanning og skulle skrive en oppgave om ansvarslæring. Jeg ønsket i tillegg at elevene skulle fortelle litt om det å begynne på ungdomsskolen. Utdrag fra brevene deres bad jeg om å få bruke i oppgaven. Jeg spurte også klassekontaktene om de ville uttale seg som foreldre om klassen og arbeidet som var utført gjennom barneskolen. Materialet skriver seg fra 1988 og finnes i oppgaven: *Situasjonsorientert undervisning som mulighet for ansvarslæring* (Skjeseth 1989). Stoffet trengs for å supplere egne fortellinger med andres innspill fra tiden fortellingene skriver seg fra. Utdragene tas med for å få fram elevenes egne kommentarer fra tiden jeg skriver om og skolefortellingene i hovedoppgaven henter innholdet sitt fra. Jeg har tatt med uttalelser med relevans for temaet i studien min. Elevene var opptatt av at de stod ved et veiskille. De stod foran en ny skolesituasjon. Klassen skulle løses opp. Ungdomsskolen ventet på dem.

En elev skriver: ”Takk for 6 fine år sammen. Vi har hatt god kontakt med hverandre. Og du har støttet meg i alle situasjoner”. En annen uttrykker seg slik: ” Nå er 6 år allerede gått. Jeg synes de har gått som en vind. Barneskolen er vi ferdig med, og ungdomsskolen venter. Takk

for 6 kjempefine år. Takk for at du har lært oss alt på en kjempefin måte. En ting jeg er veldig glad for er at du har lært oss å ta vare på hverandre. Takk for alt vi har fått vært med på". Utsagnene får fram bruddet mellom det som har vært og det som venter i framtiden. De takker for samhold, støtte, utfordringer og opplevelser.

Noen elever får fram at de er klare for å møte nye utfordringen og formulerer seg slik: "Tusen takk for 6 fine år vi har hatt sammen. Vi har lært kjempemye med matte og norsk. Jeg har også lært å bli med selvstendig. Det blir litt trist å ta farvel med skolen og lærerne. Valgfagstimene har vært lærerike". En uttrykker det slik: "Jeg har hatt det greit på skolen i de 6 årene og jeg synes jeg har lært mye. Jeg vil gjerne takke deg for det. Det er litt rart nå som vi skal bytte skole, men jeg føler meg forberedt!".

En annen elev forteller om at han opplever å ha brukt tiden godt: "Takk for seks gode og velbrukte år!". Relatert til skolefortellingene, er de diskontinuerlige læreprosessene intense og krevende arbeidsøker. Det kreves innsats og utholdenhet. Tiden var en viktig rammefaktor i det pedagogiske arbeidet. Noen utsagn i brevene peker på forhold som preget arbeidet i klassen: "Du har lært meg mye gjennom tiden. Du har vært en flink lærer for meg. Du har loset meg gjennom all striden. Du er en som får klassen til å jobbe". Striden eleven kommenterer, kan handle om at når noe nytt skulle læres, var det strevsomt. Noen elever strevde med flere utfordringer enn andre og la stor innsats i skolearbeidet.

Også foreldrene ble bedt om å uttale seg om arbeidet i klassen gjennom de seks årene på barneskolen i forbindelse med oppgaven om ansvarslæring. Foreldrene hadde vært klassekontakter i fire år og kjente både elevene, foreldrene, lærerne og skolearbeidet godt. Det er de samme klassekontaktene jeg har henvendt meg til på nytt relatert til hovedoppgaven.

Jeg presenterer hva foreldre har vektlagt om arbeidet i klassen skolefortellingene handler om: "Mye positiv teori om til praktisk handling, tenke i nye baner, planlegge godt før noe settes i gang, få planene gjennomført, finne samarbeidspartnere, bl.a. gjøre bruk av den ressurs foreldrene er. Som illustrerende eksempel vil jeg nevne: Utearealene på "Karmin" skole. Skolen ble valgt som prøveprosjekt for å bedre skolemiljøet. Utearealene ble prioritert. XX fikk i oppdrag å lede arbeidet. Ved overnevnte som utgangspunkt, gikk hun løs på oppgaven. Og ved hjelp av elever, foreldre og lærere ble det laget utearealer som få skoler har og skapt et godt miljø rundt skolen, og foreldreråd og samarbeidsråd skjøt fart. Pga dette mener de fleste

foreldre at dette miljøet og det samarbeidet var så viktig å verne når skolen i 1983 fikk beskjed om at den skulle nedlegges, og de senere konflikter med ”Karmin” senter.” Her peker foreldrene på et prosjekt jeg ikke har tatt inn i hovedoppgaven. Jeg kunne ha valgt å skrive om uteanlegget på skolen som en av skolefortellingene. Det var en gylden anledning som gav klassen og hele skolen muligheter for nye og viktige erfaringer. Arbeidet med uteanlegget ble brukt pedagogisk og hadde karakter av å være en diskontinuerlig læreprosess.

Foreldrene nevnte også et annet eksempel, som de trakk fram fra arbeidet med klassen og inngår som skolefortelling i hovedoppgaven. Det gjelder deltakelsen i hørespillkonkurransen – ”Det mystiske huset” og hva klassen har fått ut av den saken: ”Måten forberedelsene ble organisert på er positiv. Utgangspunktet var at alle elevene skulle ha oppgaver. I stedet for å plukke ut de antatt beste til å ha rollene, ble de fordelt slik at rollene i hvert avsnitt ble besatt av forskjellige elever. Innspillingen ble gjort profesjonelt i studio, skaffet pga. foreldrenes interesse og muligheter. Skolekontoret var til stede for å ta opp video. Til tross for spredning av oppgaver til alle i klassen, var resultatet så godt at det ble det beste innen området ”Rød” og ”Blå” og kom til finalen for de beste totalt. Videre ble hørespillet kopiert opp og solgt til forretninger og institusjoner, foreldre og besteforeldre. På den måten ble det skaffet midler til å pusse opp klasserommet etter eget skjønn”.

Foreldrene kommenterte i samme brevet også samarbeidet mellom foreldrene og lærerne om klassen: ”Vi har flere møter i løpet av året der vi samtaler om og planlegger en rekke ting: semesterplaner, planlegger turer og aktiviteter, hvordan skaffe hjelp utenfra når det er behov for det, informasjonsskriv til hjemmene. Det blir hele tiden lagt opp til toveiskommunikasjon”. Når jeg leser det som skrives på nytt i dag slår det meg hvilket engasjement for skolen foreldrene hadde. Det kan være et område å studere grundigere i en annen sammenheng for å få belyst betydningen av foreldres innsats og oppmerksomhet for at lærelysten blir til læringsutbytte for elevene.

Foreldrene var også opptatt av størrelsen på klassen og at elevtallet oversteg det som var vanlig. De viser til det faglige og sosiale utbyttet elevene har hatt av tiden på barneskolen: ”I klassen var det 32 elever i 1.klasse. I dag er det 31 elever. Det som kjennetegner klassen er: Høyt kunnskapsnivå, gode arbeidsvaner, godt samarbeid mellom elevene, ikke disiplinproblemer. Av kommentarer fra andre foreldre nevner vi: Lite aggressivitet i forhold til andre, mer hjelpsomme, mer tålmodige”(ibid). Foreldrene som har skrevet brevet legger

for dagen at de bryr seg om at elevene har lært seg kvaliteter som viser at klassen var et arbeidsfellesskap med bestemte særtrekk. De er i stand til å fortelle hva det innebærer. Ovenfor har jeg hentet fram uttalelser fra foreldre og elever direkte etter avslutningen i 6.klasse. I fortsettelsen vil jeg undersøke hva de samme elevene og foreldrene sier i dag. Denne gang er det ikke ansvarslæring som har hovedfokus, men lærelyst som læringsutbytte. Hva vil tidligere elever og foreldre gi av innspill og synspunkter som bidrag for å kaste lys over problemstillingen jeg har reist?

6. TIDLIGERE FORELDRE GIR INNSPILL

6.1. Innledning

Jeg har henvendt meg til tidligere elever og foreldre. I kapittelet analyserer og reflekterer jeg over hva de i dag formidler til meg om hva de husker og ønsker å bringe videre med relevans for de spørsmål jeg har reist i oppgaven. De ble bedt om å reflektere over tiden på barneskolen og hva de i dag husker tilbake på som minner om klassen. Jeg spurte dem også om de kunne fortelle om egne gylne øyeblikk.

Fungerte de gylne øyeblikk, i pedagogisk betydning etter hensikten? Gav de diskontinuerlige læreprosessene den virkning som var ønskelig å oppnå for elevene? Ble det skapt vilkår og rammer med de kvalitetene som skulle til for å kunne kalles oppdragende erfaringer? Hva trekker tidligere elever fram som de viktigste forhold for at elever skal få tro på seg selv og lyst til å bruke talentene sine?

Jeg disponerer kapittelet på følgende måte. Først presenterer jeg en kvantitativ registrering for å gi en oversikt over hvordan mine skolefortellinger fanges opp i svarene fra tidligere elever og foreldre. Andre delen berører klassen og det jeg i problemstillingen kaller ”klassen som arbeidsfellesskap”. Tredje delen fokuserer på gylne øyeblikk, slik elevene opplevde dem og avsluttes med innspill de gir til dagens skole.

Jeg har, gjennom en fargekodemetodisk tilnærming, funnet fram til tendenser og hovedinntrykk i materialet slik at utsagnene, som tas inn i oppgaven i fortsettelsen er

representative. Jeg bruker utdrag fra brevene og relaterer dem til ulike sider av problemstillingen.

6.2. Oversikt som viser omtale av skolefortellingene

Jeg valgte å kontakte 14 tidligere elever, som jeg visste hadde spesielle forutsetninger for å uttale seg om de eksemplene jeg har lagt til grunn for oppgaven. De var involvert på ulike måter og var delaktige i å skape skolefortellingene. Jeg fikk 10 svar innen fristen. 2 foreldre ble kontaktet. De var klassekontakter de siste 4 årene av barneskolen og hadde oversikt over skolearbeidet som pågikk. Jeg fikk svar fra begge.

Svarene er kodet og kan tilbakeføres til den enkeltes brev. Jentene er gitt koden J og et bestemt siffer (eksempel: J4). Guttene er gitt koden G og tilsvarende bruk av siffer. Foreldrene følger samme system og gis F som kode. Kodene følger også sitatene i fortsettelsen. Nedenfor har jeg utarbeidet oversikt som får fram hvordan skolefortellingene, som er brukt i oppgaven, fanges opp i svarene og knyttes til tidligere elevers og foreldres egne minner.

Tabell 1: Skolefortellinger som nevnes i innspillene fra tidligere elever og foreldre

	J1	J2	G3	G4	G5	J6	J7	J8	G9	J10	F1	F2
Petter samler på kongehuset							•					
Det er telefon til frøken								•				
Jeg liker ikke kallenavn									•			
Nå fikk jeg det til												
Vi har fått så mange egg											•	
Hørespillkonkurransen er beregnet for 5, vi er 32	•	•		•		•	•	•	•	•	•	
Skolestoff er triste greier i avisen, vi ber dem komme til oss												
Foredrag på lærerskolen, blir dere med			•	•							•	
Far har fått kreft		•										
Ungdomsskolen neste	•										•	

Tabellen viser at de fleste skolefortellingene huskes. Jeg har registrert svar som eksplisitt nevnes. Generelle utsagn er ikke tatt med.

Flest kommentarer er det til hørespillkonkurransen. Den har gjort inntrykk på mange måter. De andre skolefortellingene nevnes stort sett av enkeltpersoner. Episoden med Liv, som

plutselig fikk til et regnestykke, kommenterer ingen. Det var heller ikke meningen at den situasjonen skulle feste seg som noe spesielt for klassen. Den var spesiell for læreren, som valgte situasjonen som et gylden anledning for elevene å trene seg på å vise romslighet i forhold til hverandres væremåter. Jeg merker meg at ingen tar fram den gangen klassen oppnådde dialog med avisen. Hadde andre elever blitt kontaktet for å gi sine innspill, ville muligens noen ha nevnt avisbesøket. De som stod for overrekkelsen av brevet på bedriftsbesøket, fikk ikke forespørselen. Skolefortellingen om faren som hadde fått kreft, trodde jeg flere ville ha sagt noe om. Eleven, Karin var blant dem som ikke har svart på henvendelsen min.

6.3. Klassen som arbeidsfellesskap med oppgaver, utfordringer og resultater

Etter å ha lest gjennom de tidligere elevenes svar, slår det meg at selv om det er gått ca. 20 år, er det forbausende hva som huskes og er blitt til minner de har tatt med seg videre. I tillegg til å huske forhold der den enkelte var spesielt involvert, kan de gjenkalle situasjoner og episoder som hadde med klassen som helhet å gjøre. De kan huske replikkvekslinger. De kan gjenskape oppgaver, læringsforløp, planlegging, arbeid med å sette mål, strukturer og arbeidsmåter. Noen kan gjenkalle stemninger jeg lett kan kjenne igjen og huske tilbake på. Mange knytter kommentarene sine til hvordan de opplevde å gå i en klasse der de følte seg akseptert og del av et fellesskap. De klarer å få fram betydningen av å tilhøre et arbeidsfellesskap. Her er kommentarer som peker på viktigheten av å være sammen med andre som gir oppmerksomhet og anerkjennelse når noen har fått til noe nytt. Brevene inneholder eksempler på hva som skal til for at elever får tro på seg selv og lyst til å bruke talentene sine. Det å kunne klare noe nytt etter mye arbeid og stor innsats framheves. Noen peker på betydningen av å ha vært med i en klasse med bestemte verdier og holdninger. De trekker fram verdien av å ha fått tilhøre en stor og spesiell klasse som fikk være med på mange spennende oppdrag. Lesingen etterlater inntrykk av at tiden på barneskolen har gitt elevene viktige erfaringer de hatt nytte og glede av. Også foreldrene trekker fram klassemiljøet som inkluderende, omsorgsfullt og med respekt for egenarten hos den enkelte.

Jeg vil i fortsettelsen vise eksempler på hvordan de generelle utsagnene jeg har presentert over uttrykkes i svarene de tidligere elevene har gitt.

Det kommer fram i svarene hva som ble opplevd som spesielt og verdifullt. En formulerer seg slik: ”Jeg husker et klassemiljø hvor den enkelte elev ble framhevet når man hadde gjort noe som var fint, Liv som kunne tegne og skrive, Jens med sitt gummiansikt når han var Reidar i en forestilling”(J2). En annen sier: ”Det var lov å tro at man var noe, omsorg for hverandre. Vi hadde samtaler i mindre grupper hvor vi fikk innblikk i hva andre følte og tenkte”(J10). En tredje fokuserer på det å bli valgt ut av klassen til å representere fellesskapet: ”Jeg ble valgt til å motta prisen. Det var stas! Når jeg skriver dette, reflekterer jeg over hvor stort ønske jeg har hatt om å bli ”valgt” ut til noe – og hvor viktig det har vært for meg de gangene jeg ble det”(J7). Svarene fokuserer på hvordan det var mulig å være en person forskjellig fra alle andre og at klassemiljøet inkluderte elevene. Det å oppleve tillatelsen fra de andre til å tro at man var noe, framheves i flere svar som en verdifull kvalitet. Når jeg leser svarene, merker jeg meg at det er gjennomgående mange som er opptatt av verdiene og holdningene som kulturen i klassen var preget av. 20 år etter kan de gjenskape hvilke verdier det handlet om og hvordan de kom til uttrykk i skolehverdagen. Svarene får fram dynamikken som ”Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen” vektlegger, nemlig det vedvarende spenningsforholdet mellom behovet for å tilhøre et fellesskap og behovet for å framstå som forskjellig fra alle andre. Opplevelsesdimensjonen står sentralt i modellen. Det synes jeg utsagnene får godt fram gjennom sine beskrivelser av hvordan ulike situasjoner ble opplevd.

Klassen bestod av mange elever. Hvilken betydning det hadde for utviklingen av klassemiljøet kommenteres. En sier det på denne måten: ”Vi lærte å vise hensyn i klassen, vi var så mange så det var nødvendig å vise respekt og toleranse for hverandre”(G4). Igjen vektlegges verdier i svaret som gis. ”Den dialektiske selv- og relasjonsmodellen” peker på betydningen av slike verdier i et sosialt fellesskap for å oppnå vekst og utvikling.

Jeg har undersøkt om svarene berører vanskelige saker klassen var involvert i og som kan gi innblikk i hvordan de ble opplevd fra elevenes side. Måten klassen møtte slike situasjoner på gir et innblikk i hva forutsigbarhet og trofasthet har å bety for elevers opplevelse av tilhørighet og tillatelse til å være seg selv, også når det er vanskeligheter. En sier det slik: ”Når noen hadde det tøft eller har vært syke, ble det satt av tid til at vi kunne finne ut av hva vi kunne gjøre for den enkelte. Det gjaldt også da Karin mistet faren sin”(J2). En annen uttrykker seg slik: ” Vi tok opp situasjoner hvor problemer i klassen ble diskutert. Jeg husker at det var en åpen og ærlig tone”(J2). En kan også huske hvilken rolle lærerne inntok når det var konflikter. Hun sier det slik: ”Når det var konflikter mellom elever, ble det tatt opp i

”klassens time” og vi ble stimulert til å løse konfliktene selv, dere gav oss bare ”et puff”. Jeg husker enkelte av disse timene veldig godt, der vi satt i ring så alle skulle bli sett og hørt. Det kom fram både tårer og latter, men jeg tror de fleste gikk ut derfra med en god følelse fordi man hadde fått snakket og skværet opp om ting som plagde en”(J8).

Flere svar inneholder minner som omhandler lærerne mer generelt. Jeg nevner et utsagn: ”Vi visste nøyaktig hva som var bra og hva som ikke var bra(...)lærer må bli en mentor, rose elevenes hverdagsseire”(G3). Her knyttes minner sammen med råd om viktigheten av at læreren må rose de små seirene elevene gjør i hverdagen. En annen uttrykker noe av det samme på en litt annen måte. ”Tror det ble fokusert på av dere lærere at alle var like mye verd(...)å se hver elev i en positiv kontekst hver dag er viktigst”(G9). Inntrykket brevene etterlater er at elevene opplevde lærerne som tydelige, strenge, oppfinnsomme og til å stole på.

Jeg tar med et eksempel som forteller hvordan det ble opplevd da læreren forlot klassen for å ta en telefon. Episoden inngår som en av skolefortellingene i oppgaven og var ment som ei læringsøkt for å gi elevene erfaringer med å klare seg alene motivert ut fra egne grenser og utprøving av selvstendighet. Denne tidligere eleven forteller om episoden i metaperspektiv. Hun husker tilbake på en gang hun var med meg på et skoleoppdrag etter at hun var begynt på ungdomsskolen. ”Husker jeg var med å holde foredrag på en barneskole (da gikk jeg selv på ungdomsskolen) i din regi. En av lærerne spurte hva vi gjorde dersom læreren måtte forlate klasserommet et øyeblikk og vi var alene i klasserommet. Da svarte jeg, som sant var at vi satt og gjorde det vi var blitt bedt om å gjøre! Læreren spurte forundret om ikke det ble bråk og tull?! Men det gjorde det ikke hos oss. Vi hadde da ingen grunn til det?”(J8). Hun sier at hun i ettertid har tenkt litt på hva grunnen til det kan ha vært og tror nok det var respekt for læreren og at de som elever ble vist tillit. Hun fortsetter og begrunner videre hvorfor det ikke ble bråk med at de fikk utfolde seg en del ellers. De ble vist tillit, sier hun. ”Å stole på at barn vil lære” brukes som betegnelse av Mollenhauer for å få fram hvordan danningsberedskapen hos barn utfordres til å mobilisere til selvvirksomhet. For meg uttrykker et slikt utsagn fra Mollenhauer viktigheten av å praktisere tiltro til elevene på at de ønsker å lære også situasjoner som omhandler det å være på egen hånd uten lærer.

I oppgaven min har jeg fokusert på betydningen av å velge oppgaver elevene vil oppleve meningsfulle og spennende å arbeide med for å fremme lærelysten. De tidligere elevene var

bedt om å komme med innspill til hvordan slike oppgaver skulle være. Jeg nevner noen svar. En sier dette: ”Mye gruppearbeid og praktiske oppgaver. Dette tror jeg er veldig viktig. Da kan alle utfolde seg og kanskje få mulighet til å gjøre ting de selv liker og evner i tillegg til å få mulighet til å oppdage nye sider ved seg selv”(J8). En annen fokuserer på tverrfaglighet og at oppgaven må oppleves nyttig for elevene. Han likte godt å høre om hvordan det hadde vært før i tiden. Hvordan var det i bygda under krigen? For denne eleven ble prosjektet om ”Bygda i gamle dager” en fulltreffer og sies på denne måten: ”Tverrfaglig gruppearbeid som føles ”nyttig”, ikke bare det som læreren sier f.eks Kommunen i krig”(G9). En trekker fram betydningen av å ha oppgaver som gir muligheter for å finne sin måte å hjelpe til på: ”At vi jobbet i team var bra for meg, da fikk jeg skjule meg litt, de som var gode til å skrive gjorde det, og de som kunne finne stoff, gjorde det”(G4). Svarene får fram sider og kvaliteter ved valg av tema jeg har vært opptatt av og som både Mollenhauer (1996) og Dewey (1974) framhever er med å fremme ønskelig selvutvikling. Oppgavene skal være åpne mot framtiden, slik at elevene kan være med å prege utfallet av dem og måten de løses på. For meg er dette også eksempler på hvordan tilpasset opplæring kan realiseres i skolen.

Det å sette mål for skolearbeidet, som starter med å forestille seg en ønsket tilstand i framtiden, har jeg forsøkt å vise gjennom teori og praktiske eksempler. Særlig Mollenhauer har belyst betydningen av å la elevene være med å sette framtidige mål. Det handler om å bygge opp om elevenes tro på framtiden der de selv er en viktig person. Det handler om å trene elevene til å forestille seg muligheter mentalt, som i etterkant skal gjøres til virkelighet dersom det er ønskelig å realisere målene. Hvordan uttrykkes dette i svarene? En elev forteller følgende: ”Bruke tid , prøve sammen med eleven å sette mål og en lærer til å bekrefte og inspirere videre – en time uka om målsettinger ville være et fantastisk og inspirerende innslag for elever og lærere”(G3). Han peker på selve arbeidet med å lære elevene å sette seg mål for deretter å kunne innfri målet med positive bekræftelser også fra andre. En annen løfter fram betydningen av å delta i målarbeidet fra start til slutt: ”Vi ble inkludert når avgjørelser skulle tas. Vi var med å bestemme hvordan vi ønsket at ting skulle være”(J10). Dette er også poeng som blir framhevet som nødvendig for å skape engasjement og mening for elevene i følge både Dewey (ibid) og Mollenhauer (ibid) og har relevans for problemstillingen.

Fasene i læringsforløpet er en annen kvalitet jeg undersøker for å finne mulig sammenheng med lærelysten. Dewey sine prinsipper om kontinuitet og samspill, som han knytter til oppdragende erfaringer, har gitt muligheter til å undersøke skoleeksemplene i lys av hans

teorier. Elevsvarene kommenterer betydningen av å få være med å påvirke undervisningen. En elev uttrykker følgende: ”Viktig å være med i hele prosessen fra planlegging, gjennomføring og evaluering så ofte som mulig. På den måten tror jeg elevene lettere utvikler eierforhold til egen læring”(J2). En annen sier dette: ”Å løse oppgaver sammen utvikler kulturen og klassemiljøet - alle må bidra for å løse oppgaven – alle er viktige”(J7). Jeg legger merke til at elevene er i stand til å huske måtene de jobbet på i tillegg til det å utføre oppgavene. Det er tegn jeg tolker slik at flere elever allerede på barneskolen hadde kompetanse og evne til å være i metaposisjon i forhold til egen læring. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7, der jeg setter utviklingen av lærelyst inn i en egen teoretisk ramme for læring.

Jeg har benyttet teatermetaforen som presenteres av Goffman (2002) underveis i arbeidet mitt for å få fram dynamikken og spenningen som ligger bakt inn i og driver til arbeidsinnsats. Jeg har hatt et spesielt søkelys rettet mot framføringen. Hvordan kommenteres dette? ”I etterkant, som voksen, har jeg tenkt mange ganger på hvor fint det var – alle på scenen, og at det var naturlig for alle å ha roller. Jeg har tenkt på hvor trygt det var på barneskolen, vi godtok hverandre som vi var. Jeg tror ingen tenkte på at jeg stammet der på scenen”(J7). Her gjøres opplevelsen av fellesskapet med klassen til et poeng da de var på scenen bokstavelig talt. Klassen deltok i mange ulike opptredener. Goffman bruker scenen som metafor for hverdagslivets situasjoner der personer og interesser spilles ut. I det arbeidet klassen var i gang med, ble framføringene brukt i en pedagogisk sammenheng for å oppnå noe lignende. Den pedagogiske hensikten var å gi elevene muligheter for å prøve seg ut i forholdsvis trygge rammer på måter de ønsket å framstille seg for andre. De ulike rollene og framstillingene gav elevene opplevelser av å teste ut forskjellige sider ved seg selv. Skuespill er en av flere rammer å arbeide innenfor. Ett svar peker på hvordan klassen gjorde seg synlige på ønskelige måter overfor andre: ”Vi var spesielle, men vi var stolte og satte pris på alt vi fikk være med på. Vi var synlige også for de andre”(J2).

6.4. Opplevelser av gyldne øyeblikk

I problemstillingen har jeg vist til gyldne øyeblikk som kan benyttes i pedagogiske sammenhenger for å fremme lærelysten hos elevene. For å kunne uttale meg om de har fungert, trengs svarene jeg har mottatt.

Det er underveis i arbeidet med oppgaven blitt enda tydeligere for meg at lærelysten skal følges med oppmerksomhet rettet mot de forholdene som gir elevene muligheter til å få vist seg fram på fordelaktige måter både for seg selv og andre. Læreren må skape de rammene og rommene som gjør det mulig for elevene å oppnå bekræftelser på at den enkelte er verdifull og nødvendig for fellesskapet. Opplevelsene følger gjerne stemninger og spesielle anledninger. De diskontinuerlige læreprosessene skaper bruddene i den daglige rytmen og gir andre muligheter for kommunikasjon i klassen. Behovet for tilhørighet kan innfris på mange ulike måter. Det er ofte de små kommentarene og det ikke sagte som huskes. Mens klassen er i gang med annet arbeid, er det mulig å kommunisere både anerkjennelse og respekt overfor den enkelte. Det er holdningene og måten elevene og lærerne er sammen på, som gjerne huskes som gylne øyeblikk for de tidligere elevene.

Svarene bærer preg av at elevene er vant til å kunne gi uttrykk for det de opplever som verdifulle opplevelser. Jeg vil gi forskjellige eksempler på hva som har festet seg og blitt til gylne øyeblikk.

Det er mange som har gode minner knyttet til hørespillkonkurransen, som omtales i studien. En husker at hun ble valgt ut til å ha en av hovedrollene: ”Her gav du meg rett og slett en av hovedrollene (Trine). Med en gang tenkte jeg at dette klarer jeg aldri og var veldig nervøs, men jeg kunne ikke si nei. Etter hvert ble jeg veldig kry og tenkte at hun (frøken) må jo synes jeg er flink siden hun gir meg en slik rolle” (J1). Når jeg tenker tilbake som lærer for klassen, vet jeg at jeg gjerne ville gi henne utfordringen og regnet med at hun ville mestre oppgaven. Nå fikk hun fortalt hvordan utfordringen hadde virket på henne. Andre, som kommenterer samme hørespillkonkurranse, har festet seg ved stemninger knyttet til arbeidet og det å finne fram til egnete lydbilder som skulle følge fortellingen.

Det finnes også eksempler som peker på betydningen av å ha blitt oppmuntret til å være seg selv med sine egenskaper og muligheter: ”Jeg pleier å nevne mine 6 år på barneskolen som spesielle. Jeg var ei forholdsvis stor jente og slett ikke noe glansbilde. Men jeg var meg! Jeg ble hele tiden oppmuntret på at jeg var god til å snakke og ta vare på andre i klassen. Jeg husker også at jeg fikk tilbakemeldinger på at jeg var faglig flink og at grundig arbeid lønner seg. Jeg følte meg verdifull”(J2).

En annen type gylne øyeblikk handlet om å bli stolt over hva andre i klassen har fått til. Følelsen av stolthet er det mange elever som gir uttrykk for når de gjenkaller episoder og fortellinger fra barneskolen. De trekker fram faktiske historier. De knytter stemninger, observasjoner, vurderinger og følelser til. De gylne øyeblikkene huskes på flere plan. Det som i kapittel 3 ble omtalt som medlæring, og har med holdninger å gjøre, passer med det som kommer fram i følgende eksempel: ”Jeg husker hvor stolt jeg var den gangen Fredrik vant ”fanekonkurransen”, Jeg mener å huske at alle elevene tegnet forslag til ny skolefane, og at Fredrik, som gikk i min klasse vant, var gøy og spesielt. Skolen bruker jo den fanen framdeles”(J7).

En av jentene i klassen hadde en hofteskade som gjorde henne avhengig av hyppig kontakt med lege og sykehus. Hun var borte fra klassen i lengre perioder. En gang kom hun tilbake rett før 17.mai. De andre elevene ønsket å vise henne at de var glad for å ha henne tilbake. Hun husker i dag at det ble trukket lodd om hvem som skulle trille henne i rullestol i barnetoget og reflekterer over den situasjonen på følgende måte: ”I etterkant er det et gyllent øyeblikk at klassen trakk lodd om hvem som skulle trille meg i rullestolen i 17.maitoget. Jeg ville egentlig ikke være med i 17.maitoget, men ble med likevel. Etersom jeg husker var det flere som byttet på å trille meg, og en av dem var Eva. At klassen og frøken brydde seg om meg var viktig for meg”(J7).

Jeg legger merke til i svarene at henvendelsen min har bidratt til å kalle fram igjen minner som til daglig ikke er framme i bevisstheten. Det samme gjelder for min egen del. Det blir mulig å huske både flere detaljer i hva som faktisk skjedde, atmosfæren og følelsene minnene bringer med seg. Det får meg igjen til å reflektere over hvilken betydning og påvirkningsmuligheter som gode fellesskap kan bidra med i forhold til den enkeltes utvikling. Det slår meg at de som er deltakere i klassen utgjør ”en kollektiv hukommelse”, med minner den enkelte forvalter og som kan vekkes, deles og nyanseres når akkurat de samme personene kommer sammen og forteller hverandre historien om for eksempel tiden på barneskolen. Jubileer og bestemte merkedager byr på slike anledninger. Da er det å håpe at den kollektive hukommelsen bærer i seg gode fortellinger der lærelysten er blitt læringsutbytte for alle.

Hørespill, merkedager, skuespill og større prosjekter trekkes fram med sine spesielle minner. Ett svar peker på betydningen av å ha fått holde på med noe hun likte spesielt godt. Slik jeg tolker det hun skriver ble det et gyllent øyeblikk som var forbeholdt henne selv og interessen

hennes for tegning: ”Husker også vi hadde tegnekonkurranser (nasjonale?). Dette var noe jeg likte veldig godt, da jeg alltid har vært glad i tegning, maling og formgivning. Det var stas da vi fikk tildelt store, hvite ark og fikk definert oppgaver hvor det bare var å utfolde seg. En av oppgavene var å tegne troll, en annen var ”kunnskapens tre”, husker jeg. Det ble ingen premie, men det var ”gylne øyeblikk” likevel”(J8). En annen sier det ble et gyllent øyeblikk den gangen klassen arbeidet med et paddeprosjekt. Han fikk stor applaus for å ha tegnet 10.000 paddeegg. Det husker han som et av sine gylne øyeblikk.

Jeg vet ikke om gjenkallingen av mulige gylne øyeblikk gjorde sitt til at en tidligere elev relaterer interessen sin for historie i dag til bestemte opplevelser fra barneskolen. Han skriver om et prosjekt klassen deltok i og peker på en oppgave en gruppe elever skulle gjennomføre som del av et større opplegg. Det innebar også møter med eldre mennesker på en måte jeg tolker som en type møte som hadde eksistensiell karakter, slik Bollnow (1976) har forklart begrepet. Elevene måtte innhente informasjon utenfor skolen. Han forteller om et av sine gylne øyeblikk: ”Det å få lov å reise rundt å intervju eldre mennesker og få fortellinger om opplevelser og hvordan de opplevde krigen var både lærerikt og nyttig. Jeg tror nok at min fasinasjon for historie stammer fra disse intervjuene. Det var en bra følelse å bli tatt alvorlig av de eldre som svarte så godt de kunne på alt vi lurte på, jeg følte meg nok litt ”voksen” for aller første gang under disse intervjuene”(G9).

Det er en rekke ulike episoder og situasjoner som beskrives i svarene som er gitt. Selv om mange husker de store prosjektene og intensiteten i arbeidet, er det flere som peker på helt uventete forhold som har gjort inntrykk. Det kan handle om noe som oppleves annerledes. En skriver om da læreren og eleven byttet roller. Dette ble til et gyllent øyeblikk: ”Husker vi hadde en prøve eller lignende. Jeg var i alle fall alene i klasserommet sammen med frøken. Og mens vi ventet på de andre gav hun meg mulighet for å være lærer, og hun skulle være elev. Jeg skulle spørre henne! Jeg kom ikke på så mange spørsmål der og da, men i lang tid etterpå tenkte jeg ”å det, eller det kunne jeg ha spurt om” om jeg fikk sjansen igjen”(J10). Jeg tenker i dag at det allerede var skapt relasjoner mellom lærer og elev som gjorde denne situasjonen fortrolig og leken. Lærer og elev byttet roller.

Det står klart for meg at gylne øyeblikk i pedagogisk betydning handler om å skape stemninger, oppnå konsentrasjon og kontakt mellom voksne og barn. Saken det gjelder skal bidra til å tenne interessen og engasjementet for å involvere seg i et bestemt arbeid. Hva som

blir oppfattet som gylne øyeblikk er ikke kontrollerbart fra lærerens side. Det er noe læreren kan håpe inntreffer for elevene fra tid til annen. Mange forteller om opplevelser som peker på verdien av å føle seg betydningsfull og samtidig det å kunne bety noe for andre.

Jeg runder kapittelet av med kort å trekke fram innspill de tidligere elevene prioriterer som de viktigste forhold med betydning for å gi andre elever sine gylne øyeblikk. De framhever nødvendigheten av å gi oppmerksomhet til den enkelte. Videre nevnes behovet for å ha tilhørighet i et fellesskap. Mangfoldet i oppgaver trekkes fram. Likeså det å gi elevene utfordringer.

7. OPPSUMMERING MED KONKLUSJONER

7.1. Innledning

Jeg starter oppsummeringen og konklusjonen med å gi en kort redegjørelse for de svar studien har gitt i forhold til spørsmålene i problemstillingen. Deretter konsentrerer jeg meg om å gi utfyllende kommentarer til utvalgte tema. Det gjelder temaene gylne øyeblikk, læring av lærelyst og tegn som kan tyde på at elevene er på sporet til lærelysten. Avslutningsvis gis pedagogiske innspill til den pågående skolereformen.

7.2. Svar på problemstillingen

Jeg mener å ha dokumentert gjennom egne skolefortellinger, innspill fra tidligere elever og foreldre og anvendt teori at gylne øyeblikk, slik jeg har definert dem, har bidratt til lærelyst som en del av læringsutbyttet. Motivasjonen for å gå i gang med å studere lærelysten hadde utgangspunkt i den pågående skolereformen. Egne erfaringer fra skolen stemte ikke overens med bildet som ble skapt om norske elevers manglende engasjement for skolearbeidet. Jeg ønsket å finne mer ut om hva som virker stimulerende for lærelysten basert på en vitenskapelig tilnærming og tilgang til egne erfaringer fra skolen.

Hovedproblemstillingen reiste spørsmålet om hvordan gylne øyeblikk kan benyttes i pedagogisk sammenheng for å oppnå lærelyst som læringsutbytte med klassen som

arbeidsfellesskap. Dette mener jeg å ha besvart gjennom å belyse de mange skolefortellingene ved hjelp av ulike teoretiske innfallsvinkler. Jeg har kommet fram til at gylne øyeblikk, slik jeg har definert dem, kan brukes i pedagogisk arbeid for å fremme lærelysten. Jeg har funnet fram til noen felles trekk som kjennetegner dem. I tillegg er det forhold som gjør at jeg har delt dem inn i tre ulike kategorier. De ulike kategoriene inneholder gylne øyeblikk som egner seg for forskjellige saker og formål. Jeg presenterer dem kort, for deretter å utdype hver av kategoriene nærmere i et eget punkt.

Første kategori kalles: *Gylne øyeblikk legger grunnlaget for lærelyst.*

Fokuset er primært rettet inn for å utvikle klassen som arbeidsfellesskap.

Andre kategori kalles: *Gylne øyeblikk bygges opp for lærelyst.*

Her rettes oppmerksomheten på oppgavene, prosessene og resultatet.

Tredje kategori kalles: *Gylne øyeblikk utnyttes for å fremme lærelyst.*

I denne kategorien arbeider klassen med følelsesmessig vanskelige saker.

På hver sin måte byr de ulike kategoriene på anledninger til å oppnå lærelyst som læringsutbytte for elevene.

Mitt neste spørsmål handlet om hva som skal til for at klassen blir det arbeidsfellesskapet som stimulerer den enkelte elev. Også dette spørsmålet mener jeg å ha besvart gjennom eksemplene og uttalelsene fra tidligere elever og foreldre.

Til slutt i problemstillingen spør jeg hvilke sentrale forhold som kan ha betydning for at arbeidet med lærestoffet gir elevene lærelyst. Jeg har underveis i denne studien blitt klar over at spørsmålet er for vidt til at jeg kan gi et fyllestgjørende svar innenfor rammen av en hovedfagsoppgave. Noen forhold har jeg imidlertid trukket fram. Jeg presenterer dem først ved å ta utgangspunkt i tidligere elevs utsagn. Dette formulerer jeg i form av fire råd.

Råd 1: *Gi hver enkelt elev oppmerksomhet – gi anerkjennelse slik personen er*

Råd 2: *La alle elever oppleve tilhørighet til et fellesskap – med bestemte kvaliteter som kjennetegner fellesskapet*

Råd 3: *Still krav til oppgavene og hvordan det arbeides med dem*

Råd 4: *Elevene må få utfordringer*

I tillegg til selve problemstillingen har jeg forsøkt å kople undersøkelsen til det pågående reformarbeidet. Det kommer jeg tilbake til helt mot slutten av kapittelet. De fire forskjellige teoriperspektivene har på ulike måter fått fram betydningen av å ha et sosialt fellesskap å fungere sammen med når læring og utvikling er formålet. De ulike tilnærmingene har gitt tilgang til å studere elevenes selvutvikling i en skolekontekst med vekt på dialektisk dannelsesforståelse. Oppgavene, målene og arbeidsprosessene har vært sentrale tema. Jeg har benyttet meg av teoriens ulike muligheter for å få fram nyanser og måter å utrykke hvordan selvutvikling skjer. Alle perspektivene er med å berike innsikten og forståelsen av hva selvbilde, identitet og selvutvikling innebærer. Jeg ville kunne knytte lærelysten til ”selvet”. En person som vurderer seg selv som en ”lærelysten person”, må da ha utviklet lærelyst som læringsutbytte?

7.2.1. Utfyllende kommentarer til gylne øyeblikk

Skolefortellingene er i studien delt inn i tre kategorier. Det gjøres for å få fram at aktuelle saker, som dukker opp i hverdagen, kan brukes på mange måter i undervisningen. En rekke situasjoner oppstår som gir anledning for å prøve elevene, klassen eller grupper av elever i forhold til utfordringer. Jeg ønsker å bidra til å få oppmerksomhet og interessen opp for de mulighetene for pedagogisk arbeid ”de diskontinuerlige læreprosessene” (Bollnow 1969) åpner for. Kategoriene er ment som hjelp for å sortere og få fram likheter og egenarten i de ulike læreprosessene.

Den første kategorien med ”diskontinuerlige læreprosesser”, omhandler det å etablere en klasse for å få den til å fungere som arbeidsfellesskap. Det primære siktemålet er å bruke gylne øyeblikk som pedagogisk virkemiddel for å styrke klassen som fellesskap med bestemte kvaliteter. Grunnlaget skal legges for lærelysten. De gylne øyeblikkene skal være med å gi elevene det Dewey (1974) kaller ”oppdragende erfaringer”. Jeg kaller dem ”gylne øyeblikk legger grunnlaget for lærelyst”.

Den andre kategorien med ”diskontinuerlige læreprosesser”, har søkelyset rettet mot å gi elevene trening i å planlegge, gjennomføre og vise fram hva de har oppnådd etter solid innsats. Elevene skal være med å sette seg ønskverdige mål. De skal oppleve å få målene virkeliggjort. Den enkelte får prege arbeidet på sin måte. Elevene skal kunne bli stolte av det de har fått til. Framføring og vising til andre er en del av opplegget. Oppgavene er meningsfulle og gir muligheter for å lære noe elevene synes det er viktig å kunne. Elevene må få oppleve at andre setter pris på det som gjøres. De gylne øyeblikk er et pedagogisk virkemiddel for å skape vilkår og rammer slik at elevene får muligheter til å oppnå det som er utdypet over. Jeg kaller dem ”*gylne øyeblikk bygges opp for lærelyst*”.

Den tredje kategorien med ”diskontinuerlige læreprosesser” har en annen oppstart enn de to andre. Her begynner prosessen ofte med at noe er trist, leit og skaper usikkerhet. Det er situasjoner som kan virke håpløse. Elevene trenger trening i å møte mange ulike livssituasjoner, også de vanskelige. Det er med å skaffe beredskap når lignende situasjoner dukker opp igjen. Noen saker lar seg lett vende til konstruktive læringsøkter. Andre ganger gjelder det situasjoner forbundet med meningsløshet og sorg. Også slike situasjoner trenger å gjennomleves. Elevene kan bidra til å gjøre vanskelige stunder lettere for hverandre. De kan vise omsorg og være tilstede for dem som trenger det. Det er påfallende hvilke forslag og ideer deltakerne i en klasse kommer opp med for å vise at de bryr seg om hverandre. De gylne øyeblikkene utgjør vilkår og rammer for å gi elevene muligheter til å oppnå den type erfaringer, som gjør dem i stand til å stille opp også en annen gang når det trengs. Jeg kaller dem ”*gylne øyeblikk utnyttes for å fremme lærelyst*.”

7.2.2. Læring av lærelyst

De funn jeg har kommet fram til når det gjelder læring av lærelyst vil jeg avslutningsvis forsøke å plassere i forhold til Batesons fire læringsnivå slik de presenteres hos Hermansen (1996). Det gir tilgang til å oppdage nyanser og særtrekk ved læring av lærelyst jeg ikke har hatt innsikt i tidligere. Utsnitt fra de ulike skolefortellingene brukes som eksempler og illustrasjoner og koples til krav som settes til læring på ulike nivåer. Jeg bruker Batesons systemteoretiske tilnærming som inspirasjonskilde og hans fire læringsnivå som er beskrevet i *Læringens univers* (Hermansen 1996). Forfatteren utdyper synet sitt på læring og sier: ”...refleksjon over læreprocessen er af central betydning, hvis læreprocessen skal utvikle sig

eller ekspandere”(ibid:131). Dette kalles også metalæring, refleksjon over egne læreprosesser. Jeg vil gi nivåene praktisk betydning for arbeidet mitt og knytter skolefortellingene til hans måte å kategorisere utvikling av læring på. De fire nivåene for læring har bestemte særtrekk. Særtrekkene bidrar til å få fram hvordan elevene gradvis blir bedre i stand til å overveie egne handlinger og bevisst planlegge, ved å kunne betrakte seg selv og andre, i metaperspektiv. Det dreier seg om å skaffe seg begreper og strategier for å kunne styre sin egen læring.

Ved hjelp av de fire nivåene er det mulig å vise gjennom de praktiske eksemplene hva lærelyst under utvikling kan handle om, fra en fornemmelse og følelsesmessig stemning til å utgjøre en kraft som inngår naturlig i det som kalles selvet. Jeg presenterer først kjennetegn og karakteristiske trekk ved læringen, slik nivåene presenteres hos Hermansen (1996). For hvert nivå henter jeg eksempler fra skolefortellingene. Det gjør jeg for å gi teorien praktisk betydning for problemstillingen og for å gi et mønster å studere det å lære lærelyst i forhold til.

På det laveste nivå 0 er det ingen refleksjon over læringsprosessen hos elevene. På nivå 1 er det heller ingen refleksjon over læreprosessen, men grunnlaget legges. Læringen er tilfeldig og kjennetegnes av mer eller mindre prøving av muligheter. Denne prøvingen setter spor. I forhold til problemstillingen min betyr det at elevene opplever lærelyst når de holder på med skolearbeidet. De kan ikke sette ord på hva fenomenet er, men intuitivt vil de kjenne opplevelsen igjen når den inntreffer (Hermansen 1996).). Jeg gir eksempler fra skolefortellingene som viser i praksis hva dette betyr:

Eksempel: Denne skolefortellingen handler om ”Petter som samler på kongehuset”. Jeg går inn i fortellingen mot slutten av arbeidsforløpet. Da klassen hadde gjennomført ”visedagen” der alle hadde med seg saker hjemmefra samlet klassen seg for å oppsummere. ”Fikk noen lyst til å gjøre noe lignende som det vi så i går? Elevene synes Petter hadde en flott utstilling med kongehuset. Han fikk full beundring og anerkjennelse.”

Eksempel: Denne skolefortellingen dreier seg om ”Det er telefon til frøken”. Jeg går inn i fortellingen mot slutten av arbeidsforløpet. Frøken har forlatt elevene en liten stund i 2.klasse. De har forberedt seg på å være alene og har sagt at de er klar for oppgaven. Alle vet hva de skal gjøre for seg selv og er innstilt på å mestre utfordringen. Frøken kommer tilbake og det er stille. Elevene arbeider med sitt: ”Jeg takker klassen for at de er på en måte som gjør det mulig for meg å overlate dem til seg selv”. Avslutningsvis kommer et fra en elev: Hvorfor skulle ikke vi klare å være alene? Du trenger ikke være barnepike for oss! Du må bare gå ut en annen gang også. Jeg synes det er gøy å være uten lærer jeg!”.

Læringen på nivå 2 kjennetegnes ved systematisk refleksjon over hvordan en oppgave skal løses. På dette nivå er det for første gang snakk om egentlig refleksjon som skal være

selvbestemt og ønsket. Bevisstheten om at det er elevene som er de lærende, er til stede. Bevisstheten er kontekst- og læringsbundet. Det betyr at refleksjonen settes i gang av omstendighetene og at elevene aktivt bruker det de har lært tidligere. Når det gjelder lærelysten spesielt, forstår jeg det slik at elevene på dette nivået er i stand til å identifisere lærelysten og mobilisere den ut fra et indre driv når de arbeider med noe bestemt (ibid). Jeg vil nedenfor gi eksempler fra skolefortellingene som viser i praksis hva dette betyr:

Eksempel: Denne skolefortellingen handler om ”Hørespillkonkurransen er beregnet for 5, vi er 32” .Jeg går inn i fortellingen der klassen er blitt utfordret på å bli med på en litt umulig situasjon. Et hørespill som ikke egnet seg for oss. Kunne vi få til de endringene som måtte til for å gjøre det til vår oppgave? ”Vi diskuterer, undersøker og prøver å finne fram til om oppgaven passer for oss. Er det meningsfullt å bruke tid og krefter på saken? Hvordan skal vi gjøre det for at alle skal ha oppgaver? Hva slags oppgaver kan det være snakk om? Jeg noterer forslagene på tavla. De foreslår at vi skal dele klassen opp i ulike arbeidslag med forskjellige oppdrag”.

Eksempel: Samme skolefortelling litt lenger ut i forløpet: ”Også konsekvensene må gjennomgås i forkant. Vi undersøker oppgaven vår og vurderer om vi har de funksjonene og innsatsen som trengs. Vi snakker om hvilken kompetanse som trengs i de ulike gruppene. Elevene forteller om sine ønsker, begrunner dem og foreslår i tillegg andre elever i klassen som kunne passe til de ulike oppdragene. Ingenting bestemmes der og da. Vi lar saken modne”.

Eksempel: Samme skolefortelling litt lenger ut i forløpet: ”Det viser seg snart at Jorun blir riktig ivrig mens vi holder på med arbeidet til hørespillet. Hun er til vanlig ganske stille og tilbakeholden. Nå er hun med. En dag er hun sprekkeferdig når hun kommer på skolen. Hun trekker meg til siden og spør om vi vil komme til familiens studio for å ta hørespillet opp der”.

Læring på nivå 3 gjelder refleksjon over refleksjon over læreprosessen. Det betyr å være i refleksjonen til hvordan man selv forholder seg når man lærer. Denne metatenkingen regnes å være kontekststuvhengig og skjer gjerne utenfor konkrete læreprosesser som pågår. Slik jeg forstår det, kan lærelysten på nivå 3 relateres til selvbildet og inngår som del av elevenes identitet (ibid). Jeg vil nedenfor gi eksempler fra skolefortellingene som viser i praksis hva dette kan være:

Eksempel: Denne skolefortellingen handler om ”Skolestoff er triste greier i avisen, vi ber dem komme til oss”. Elevene skal på bedriftsbesøk. Som ledd i forberedelsene har klassen fulgt med og lest avisen en stund. De er overgitte for alt det negative som skrives om skole. Som lærer gir jeg dem en utfordring. Den vil de være med på. Vi legger en plan for hvordan vi kan få avisen til å komme til vår klasse. Jeg går inn i fortellingen her: ” Så kan vi fortelle en annen historie i avisen om hva skole handler og dreier seg om. Hvordan skal vi få det til? Journalister kommer erfaringsmessig til de begivenhetene de selv ønsker å skrive om, ikke når vi vil ha oppmerksomhet. Vi drøfter, diskuterer og noterer ideer. En kommer med ideen om å skrive et brev, et stort og veldig pent brev, der klassen inviterer avisen på besøk(...)Deretter finner vi ut hvem som skal overrekke brevet når vi stiller på bedriftsbesøk og hvem det passer å gi det til.”

Eksempel: Samme skolefortelling litt lenger ute i forløpet. ”Avisen melder at de kommer. Vi planlegger: Alle innspill og alles ideer er viktige. Hva ønsker vi å lese i avisen etter møtet med journalisten?”

Eksempel: Samme skolefortelling og mot avslutningen. ”Etterpå snakket vi om artikkelen i avisen. Vi deler kommentarer vi har hørt fra andre. Hva sa foreldrene deres? Har bestefar ringt og sagt at han har lest om deg? Har du sendt en avis til Oslo? Elevene sier høyt og tydelig at de er stolte.”

Læring på nivå 4 omtales som sjelden form for læring og ikke enkel å forklare. Begrepet ”aha-opplevelse” brukes. Noe uventet dukker opp og gir plutselig tilgang på ny innsikt. For meg ligner dette det som skjer i et møte med eksistensiell karakter (ibid). Jeg vil nedenfor gi eksempler fra skolefortellingene som viser i praksis hva dette handler om:

Eksempel: Denne skolefortellingen handler om ”Far har fått kreft.” Det er i 4.klasse. En av elevene Karin, kommer til meg om sier hun vil snakke med klassen om noe alvorlig. Jeg går inn i historien her: ”Jeg skjønner at det må vi gjøre. Vi rigger stoler, flytter på oss og sørger for at alle får plass og kan se. Jeg sier høyt at ordet er hennes og hun kan begynne når hun synes det er klart. Det blir fort stille. Det er som vi skjønner alvorret. Enda er det taust og vi venter. Alle ser på Karin. Det virker som om hun bøyer seg fram – og ser på de andre rundt seg. ”Far har fått kreft! Jeg måtte bare fortelle det til dere”.

Eksempel: Samme skolefortelling og klassens reaksjon på det Karin forteller: ”Elevene sitter musestille og er der. Jeg er usikker på hva jeg skal gjøre og prøver etter en stund å få bevegelse i gruppa, flytter på meg, ser på Karin og begynner ganske forsiktig å henvende meg til henne. Det går an. Hun vil snakke mer og forteller klassen om kreften. Hvor kreften sitter, om sykehuset, hva legene sier og hva slags behandling faren skal gjennomgå. Flere elever stiller spørsmål og Karin forklarer”.

Eksempel: Samme skolefortelling og klassen er invitert hjem til Karin som avslutning i 6.klasse. Vi har vært ute og lekt og blir bedt inn og til bords. Det er tid for mat og drikke. Jeg går inn i fortellingen herfra: ”Moren til Karin fortsetter å stå. Vi andre sitter. Hun vil si noe. Det er Karin og hun sammen som ønsket å invitere klassen hjem for å takke. De vil takke for støtten om omsorgen familien har opplevd den tiden da Knut, faren, var syk. Det har vært til stor hjelp å ha klassen der, spesielt for Karin, men også for oss andre: ”Disse hilsningene som har gått fram og tilbake. Tusen takk skal dere ha!” Det er dørgende stille, og vi lar det være slik.

7.2.3. Tegn som kan tyde på at elevene er på sporet til lærelysten

Tegnene er hentet fra ulike kilder. Jeg har undersøkt hva tidligere elever har uttalt og som jeg setter i sammenheng med lærelysten. Faglitteraturen bidrar med sine innsikter. Nedenfor trekker jeg noen konklusjoner jeg sammenfatter ved å presentere utvalgte utsagn fra svarene tidligere elever har gitt som tegn til ”å lære lærelyst” - lærelyst som læringsutbytte.

I svarene sine får de fram *betydningen av å ha bidratt med noe som de selv er stolt over å ha fått til*. De forteller om følelser knyttet til bestemte prestasjoner og sier de kjente at de i bestemte situasjoner var stolte, krye og store. Flere nevner at de samme følelsene kunne dukke opp på klassens vegne når de hadde vist seg fram på fordelaktige måter. Elevene kommer fram med at *de følte seg spesielle som fikk være med på mange annerledes oppgaver* med sine planlagte og valgte utfordringer. Også det å være med i hele læreprosessen nevnes som gode minner. En forteller inngående *hvor viktig det var å bli valgt av de andre - valgt fordi de andre ville det slik*.

”Hvem fortjener det?” er utsagn flere husker fra klassen. Utfordringene, kravene og innsatsen sin husker de også tilbake på som viktige erfaringer å ta med videre i forhold til nye utfordringer de har møtt i etterkant. Flere trekker fram at *de opplevde å få oppgaver som viste at de ble vist tillit*. Fellesskapet i klassen og anerkjennelsen av hverandre og alles forskjellige talenter kommenteres og løftes fram som gunstig, spesiell og ble satt pris på.

Mange husker de mange *teateroppsetninger, forstillinger og arrangementer klassen var med på og som det ble opplevd positivt at alle deltok i på ulike måter*. De husker forberedelsene og samtalene i klassen underveis som betydningsfulle. Også *vanskelige saker kommenteres som viktig å la elevene arbeide seg gjennom*. Flere trekker fram betydningen av at foreldrene var så involvert i skolearbeidet. Foreldrene bidro til å øke mulighetene for hva elevene fikk være med på. Flere skriver om at de har fått utfordringer, tatt dem og vokst på det. De nevner at det å skaffe seg erfaringer fra å delta i prosjekter, stå foran forsamlinger, mestre vanskelige oppgaver og oppleve gode fellesskap har hjulpet dem seinere.

Jeg trekker også fram at i svarene fra tidligere elever er det flere som har satt pris på tilliten de er blitt vist og alvoret som ble lagt i å gjøre oppgavene ordentlig. Krav og forventninger opplevde de som tydelige. Strevet gav resultater elevene likte å se som spor etter seg selv. De følte seg betydningsfulle som klasse og hadde omsorg for hverandre.

De fleste av de tidligere elevene husker arbeidet med hørespillet i studio. De husker rollen sin. De husker hva andre gjorde. De er i stand til å kalle fram stemningene knyttet til å åpne et skrin og kan beskrive innholdet som var inni. Lydbildene nevnes av mange. Likeså den intense og spennende stemningen flere forteller om fra bunkers, stemmeprøver, roller og konkurranse. Flere kan gjenkalle fortellingen om da vi arbeidet med hørespillet. Det å delta i denne konkurransen har satt gode spor. Elevene opplevde seg både som heldige, utvalgte og fikk mye positiv oppmerksomhet for innsatsen sin. Hva var det som gjorde denne saken så spesiell? Jeg har tenkt på at det må ha blitt skapt en spesiell og intens stemning rundt saken. Temaet inneholdt mange elementer det gikk an å fable om. Det å skape skumle lyder ved å oppsøke nifse steder i nærmiljøet på ettermiddagen må tydeligvis ha gjort inntrykk. Kanskje handlet det om at vi klarte å lage et hørespill om, fra å gjelde for fem til å gi plass til 32? Hva er det ikke mulig å få til?

Skolefortellingene jeg har presentert inneholder avslutningssekvenser der elevene får muligheter for å ønske seg noe de vil lære mer om. Elevene trenes til å se inn i framtiden med sine muligheter. Hva kan vi bruke det vi nå har lært videre til? Har dere lyst til å gjøre noe tilsvarende en annen gang? Jeg er gjennom studien blitt mer klar over det repeterende mønsteret som ble brukt for å runde av en undervisningsøkt for å gi elevene muligheter til å sette det de hadde lært inn i nye positive og gunstige rammer.

7.2.4. Flere betydningsfulle forhold for lærelysten

De fleste, både tidligere elever og foreldrene, kommenterer at klassen hadde 32 elever. I etterkant har jeg tenkt at jeg skulle ha skrevet ut fortellingen om hvordan det kunne skje at klassen startet opp med 32 elever. Foreldrene var ikke udelt begeistret for løsningen. Det var ikke vanlig. Studien min ville fått en annen karakter om denne skolefortellingen hadde inngått i materialet. Jeg valgte å ikke fokusere på klassestørrelsen som viktig for min problemstilling. Muligens har det likevel hatt større betydning enn hva jeg har gitt plass for. Det kan virke som om det allerede i 1.klasse var skapt et bestemt bilde av klassen. Den ”spesielle klassen med 32 elever”. Kanskje var det tydelig for foreldrene, elevene og lærerne at skulle dette gå bra, måtte alle samarbeide og bidra med sitt. Vi inngikk uten å fortelle hverandre det, et ”skjebnefellesskap.” En av foreldrene skriver at det å være lærer for en slik klasse ikke bare var en jobb. Det var en oppgave som skulle løses.

Jeg ble underveis i studien klar over at jeg kunne ha vinklet oppgaven slik at også foreldrene fikk betydelig plass. Problemstillingen gav rom for det. Her er det stoff å arbeide videre med i en annen sammenheng. Selv om fokuset mitt rettet seg inn mot andre primære interesseområder, håper jeg å ha fått fram det vesentlige bidraget foreldrene representerte for å medvirke til læring av lærelyst.

7.2.5. Innspill til pågående skolereform

En av ambisjonene for studien var å bidra med pedagogiske innspill til den pågående skolereformen med betydning for å kunne oppnå lærelyst som læringsutbytte.

Rammen for innspillene som nå gis, knyttes til feltet som har betydning for lærelysten hos elevene. Jeg sitter igjen med flere spørsmål etter å ha studert St.meld. nr 30 (2003-04) og får en uro for mulige utilsiktede konsekvenser. Hva betyr kultur for læring? Hvordan skal elevenes evne og lyst til å lære realiseres? Hvordan brukes begrepet læringsutbytte?

Første innspill retter seg mot *de holdningene og den forståelsen som kommer fram i meldingen om hva skolen innebærer som arbeidsplass.*

Min kommentar: I fortsettelsen må det gjøres tydelig at elevene inngår som selvfølgelig del av skolen som lærende organisasjon. Jeg har gjennom oppgaven vist et knippe eksempler på at elevene er i stand til og setter pris på å delta i meningsfulle oppgaver. De liker å bidra til å skape ønskelige forandringer rundt seg. Kultur for læring trenger en ny betydning. Den betydningen trenger pedagogisk forankring. Det handler om at voksne og barn må gå sammen om å løse oppgaver det er enighet om er viktig å få gjort noe med. ”Oppdragende erfaringer” er det rikelig anledning til å realisere i skolehverdagen.

Andre innspill retter jeg mot *klassen som ble vekk og hvordan elevene da kan sikres erfaringer med tilsvarende fellesskap i framtiden.*

Min kommentar: Jeg har gjennom oppgaven forsøkt å få fram hvilken læringsressurs en godt fungerende klasse representerer. Jeg har vist pedagogens arbeid for å tilrettelegge forholdene slik at en gruppe med elever med sine lærere kan utvikles til et kompetent arbeidsfellesskap. De tidligere elevene jeg har fått svar fra, har fortalt hva klassen deres har betydd for dem og deres utvikling. Studien bæres oppe av forskjellige skolefortellinger som alle fokuserer på hvordan klassen har fungert. Jeg er urolig for at denne type fellesskap ikke videreføres automatisk ved å bytte ut innarbeidete skolebegreper med kjent innhold til nye begreper og nye skolekoder. Ved å etablere nye begreper, må nytt innhold lages. Jeg er opptatt av at det må sørges for oppmerksomhet, rammer og vilkår, som bidrar til å gi elevene framover samme type fellesskap som en god klasse representerte.

Tredje utfordring berører *ønske om en større bevissthet i bruk av skolebegreper.*

Min kommentar: St.meld. nr 30 (2003-04) henvender seg til enkelteleven. Relasjonen knyttes mellom lærer og elev. Det kommer lite fram at elevene inngår i en gruppe som er sammen over tid og som har noe å lære av hverandre. Jeg har benyttet en sosiokulturell tilnærming for

å studere kvaliteter når klassen utgjør et ønskelig arbeidsfellesskap. Jeg har belyst hvordan elevene er ressurser for hverandre. Det kommer lite fram i meldingen. Elevene utgjør det fellesskapet den enkelte trenger å beskyttes av og samtidig får utfordringer fra.

Arbeidsmåtene, der elevene trenger hverandre for å finne løsninger, inviterer til annen innsats enn der alt avhenger av læreren og at lærer er disponibel i forhold til en og en elev. Det lar seg ikke gjøre å bruke ”diskontinuerlige læreprosesser”, slik jeg har presentert dem, i et skoleregime der fokus primært er rettet inn på enkeltelever og deres læringsutbytte. Jeg ønsker at språkbruken om skolen skulle kunne speile livet i skolen. Der er elevene sammen om å lære. Lærerne samarbeider med elevene. Elevene inngår i arbeidslag for å løse felles oppdrag. Selvfølgelig vil den enkelte elev få sine utfordringer innenfor denne felles rammen. Elevene må inkluderes i språkbruken og begrepene som benyttes, for å utløse de mentale forestillingene som er ønskelige å skape om skolens arbeid.

Fjerde utfordring gjelder å *avklare forholdet lærelyst og læringsutbytte.*

Min kommentar: Jeg synes ikke det kommer tydelig fram i St.meld. nr 30 (2003-04) at lærelyst kan læres. Lærelyst nevnes ikke som del av elevenes læringsutbytte. Noen ganger kan det virke som den kan kreves. Andre ganger er det klart at lærelysten må stimuleres. Jeg har prøvd å vise gjennom studien at lærelyst kan læres og pekt på forhold av betydning for at lærelyst kan oppnås. De ulike vitenskapelige tilnærmingene har bidratt med sine begreper og innsikter. Skolefortellingene er studert inngående ved hjelp av perspektivene, som rettes inn for å studere ulike sider ved lærelysten. Jeg mener reformen trenger flere innfallsvinkler og virkemidler enn dem som foreslås som tiltak i *Kultur for læring* (St.meld.30:2003-04) dersom lærelyst skal oppnås som læringsutbytte. Jeg har etterlyst en oppfølger som er med å sette lærelysten inn i en pedagogisk ramme. Kanskje har undersøkelsen min gitt et bidrag.

Litteratur

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Arendt, H. (1996) *Vita Activa. Det virksomme liv*. Norsk: Pax Forlag

Bae, B. og Waastad, J. E. (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. ”Erkjennelse og anerkjennelse- en introduksjon” (Bae, B. og Waastad, J.E.) og ”Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre” (Bae, B.) Oslo: Universitetsforlaget

Bollnow, Otto F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København-Oslo: Christian Ejlers forlag

Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Forlaget Klim

Dewey, J. (1974). *Erfaring som oppdragelse*. Oslo og København: Dreyers Forlag, Christian Ejlers Forlag

Fink-Jensen, K., Høimark Jensen, U., Kragh-Muller, G., Lerche Mørck, L. (2004). *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring*. Dansk: AKF forlaget

Goffman, E. (1990). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S

Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Århus: Forlaget Klim

Jacobsen, Hviid, M. og Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sosiale former*. København: Hans Reitzels Forlag

Johannessen, A., Tufte, P.A., og Kristoffersen L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as

Lie, S. m.fl. (2001). *PISA 2000 med få ord* Rapport nr.13. Norsk: Universitetet i Oslo

Løvlie, L. (1997). "Erfaring som handling". I Thuen, H. og Vaage, S.: *Oppdragelse til det moderne Oslo*: Universitetsforlaget

Manen, van M. (2001). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger- om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjeseth, N. (1989). *Situasjonsorientert undervisning som mulighet for ansvarslæring*. Oppgave i skoleutvikling Kristiansand: K.L.H

St.meld. 30: 2003 - 2004, *Kultur for læring*. Oslo: Akademika AS

Til tidligere elever

20.juni 2005

FORESPØRSEL

Jeg tar meg friheten og henvender meg til deg. Det er nå gått en del år siden du gikk på Karmin skole.

For tiden arbeider jeg med en hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Det er en teoretisk oppgave. Likevel forankrer jeg den i virkeligheten. Den virkeligheten handler om arbeidet fra klassen du gikk i og deltok i.

Hver og en av oss har jo sin egen måte å fortelle på. Vi husker forskjellig. Vi er opptatt av ulike saker. Det er ulike forhold vi gir betydning. Min hovedoppgave dreier seg for det første om å belyse hva klassen, som arbeidsfellesskap og med sin kultur, har å bety for læring og resultater. Det handler om den enkelte elevs muligheter for vekst og utvikling i klassen. For det andre er jeg ute etter å få fram eksempler på det jeg kaller "gyrne øyeblikk" i skolehverdagen. Kan du huske noe spesielt, noen episoder du vil kalle "gyrne øyeblikk for din egen del? Det må være noe du husker tilbake på som gjorde spesielt inntrykk på deg og er blitt viktig for deg også seinere. Kanskje har det bidratt til en gunstig utvikling for deg.

Henvendelsen min er et spørsmål til deg om å skrive til meg i brev form, der du forteller slik du husker det i dag. Jeg har formulert tre punkter med flere spørsmål innbakt. Det første tar for seg klassen som arbeidsfellesskap. Det andre gjelder en personlig vinkling på skoletiden din, 1.-6.klasse. Det tredje forholder dreier seg om ønsker du har for andre og deres skolegang. Det passer bra om du besvarer alle tre punktene. Bruk min spørsmål som det passer deg og la dem være igangsettende for dine tanker.

Jeg kontakter et utvalg av elevene fra klassen. Du får dette brevet fordi jeg vet du har synspunkter og innspill det er verdifullt for meg å få innblikk i. Det du skriver anonymiserer jeg. Brevet ditt, (med kodet navn) dersom du har interesse av og anledning til å bidra, legges med som vedlegg til hovedfagsoppgaven. Utdrag fra teksten din benyttes i selve oppgaven, der eksemplene vil være med å belyse problemstillingen jeg har valgt. Jeg presiserer ikke nærmere verken problemstilling eller overskrift for oppgaven. Det er fordi jeg ikke ønsker å påvirke det du skriver, og derved komme til å gå glipp av verdifull informasjon, perspektiver og nyanser.

Punkt 1

OM KLASSEN

Hvordan vil du beskrive arbeidet og fellesskapet i klassen du var en del av på Karmin skole gjennom seks år? Hvilke kjennetegn vil du holde fram? Dersom andre ber deg gi råd og innspill til det å utvikle et klassemiljø og kulturen der, hva ville du sagt det var særlig viktig å legge vekt på å få til? (Bruk erfaringene fra klassen på Karmin når du tenker tilbake.)Kjenner du til hvordan klassen ble omtalt av andre, elever i andre klasser og voksne utenfor skolen? Hva sa de?

Punkt 2

OM MEG SELV

Kan du huske episoder eller situasjoner du vil kalle "gyrne øyeblikk" fra barneskolen? Det skal være øyeblikk du husker spesielt godt, slik at du er i stand til å beskrive hva som gjorde dem til gyrne øyeblikk. Skriv ut i fra deg selv og nevnt andre i klassen, dersom de spiller en rolle for historien og inngår som del av fortellingen din. Dersom du husker noe fra skoletiden din på Karmin, som du også i dag tenker tilbake på som viktige hendelser for deg, skriv gjerne om det.

Punkt 3

ØNSKER FOR ANDRE

Dersom du skulle prioritere fem punkter for hva du mener, med bakgrunn i egne erfaringer fra barneskolen, er de viktigste forhold for å gi hver enkelt elev tro på seg selv og lyst til å bruke talentene sine, hva ville du sagt var det aller viktigste å satse på?

Dersom det lar seg gjøre, ber jeg om svar **innen 1.august 2005** til følgende:

Til foreldre

20.juni 2005

FORESPØRSEL

Jeg tar meg friheten og henvender meg til dere. Det er lenge siden dere var foreldre og klassekontakter for klassen barna deres gikk i på Karmin skole.

For tiden arbeider jeg med en hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Det er en teoretisk oppgave. Likevel forankrer jeg den i virkeligheten. Den virkeligheten handler om arbeidet med klassen der dere var foreldre og klassekontakter.

Hver og en av oss har jo sin egen måte å fortelle på. Vi husker forskjellig. Vi er opptatt av ulike saker. Det er ulike forhold vi gir betydning. Min hovedoppgave dreier seg for det første om å belyse hva klassen, som arbeidsfellesskap og med sin kultur, har å bety for læring og resultater. Det handler om den enkelte elevs muligheter for vekst og utvikling i klassen. For det andre undersøker jeg det som for den enkelte kan framstå som ”gylne øyeblikk” i skolehverdagen. Noe som har gjort stort inntrykk og fått betydning videre.

Henvendelsen min er et spørsmål til dere om å skrive til meg i brev form, der dere forteller fra deres ståsted som foreldre og klassekontakter, slik dere husker det i dag. Jeg har også bedt et utvalg av elever fra klassen komme med sine innspill til samme tematikken.

Jeg stiller en del spørsmål. I den grad de er til hjelp, så bruk det som passer det dere vil si noe om.

Det dere skriver anonymiserer jeg. Brevet, (med kodet navn) dersom dere har interesse av og anledning til å bidra, legges med som vedlegg til hovedfagsoppgaven. Utdrag fra teksten deres benyttes i selve oppgaven. Eksemplene vil være med å belyse problemstillingen jeg har valgt. Jeg presiserer ikke nærmere verken problemstilling eller overskrift for oppgaven. Det er fordi jeg ikke ønsker å påvirke det dere skriver, og derved komme til å gå glipp av verdifull informasjon, perspektiver og nyanser.

Nedenfor presenteres tre punkter med ulike spørsmål knyttet til. Det er fint om dere besvarer punktene.

Punkt 1

OM KLASSEN

Hvordan vil dere beskrive arbeidet og fellesskapet i klassen på Karmin skole gjennom seks år, der dere var foreldre og klassekontakter? Hvilke kjennetegn vil dere holde fram? Dersom andre ber dere i dag gi råd og innspill til det å utvikle et klassemiljø og kulturen der, hva ville du sagt det var særlig viktig å legge vekt på å få til? (Bruk erfaringene fra klassen på Rosseland når du tenker tilbake.)Kjenner du til hvordan klassen ble omtalt av andre, elever i andre klasser og voksne utenfor skolen? Hva sa de?

Punkt 2

SOM FORELDRE OG KLASSEKONTAKTER

På bakgrunn av egne erfaringer som foreldre fra 1.-6. klasse på Karmin skole i perioden 1982 -1988 og kjennskap til det dere vet om elevene og deres valg videre, kan dere peke på forhold som har hatt særlig betydning for elevenes innstilling og prioriteringer seinere? (Nevn gjerne ulike typer eksempler)

Punkt 3

INNSPILL I TILLEGG

Er det noe dere vil påpeke, som dere mener jeg bør få fram i hovedoppgaven? Søkelyset er rettet inn på klassekulturen og hva det er mulig og viktig for elevene å lære seg.

Dersom det lar seg gjøre, ber jeg om svar **innen 1.august 2005** til følgende:

Innkomne svar fra 10 (av 14) elever og 2 (av 2) foreldre

For å anonymisere elevene, gis de følgende koder:

Gutt – G Jente – J Foreldre – F

Hvert svar får i tillegg påført siffer, som er valgt ut fra en alfabetisk ordning.

Verken elever eller foreldre vet hvem som er kontaktet. Henvendelsen er personlig. Hensikten er å få fram ulike stemmer med sine forståelseshorisonter for ytterligere å kaste lys over det empiriske materialet jeg legger til grunn.

(AJ)

Jente 1

Juni 2005

Minner fra 1.-6.klasse på Karmin skole

Det var ei glad og skoleklar jente som begynte i 1.klasse på Karmin skole høsten 1982. Skolestarten svarte til forventningene. Jeg møtte ei god og trygg frøken med lange fletter! I friminuttene var det godt å kunne gå sammen med deg(de gangene du hadde vakt). Fra første stund så jeg opp til deg. Og alle sangene du lærte oss ble også av meg sunget med trille R. Noen glimt jeg husker fra den første tiden var da vi hadde besøk av psykologen. (han med de runde brillene) hvor vi skulle si noe pent om de andre. Dette var jo litt flaut, men da turen kom til meg var det jo stas å høre på hva de hadde å si. Ellers husker jeg vi lagde grønnsaksuppe i klasserommet.

Her kommer noen gylne øyeblikk/hendelser i stikkordsform:

Ekskursjoner: fiskemottak i Sild og besøk hos en fisker, gård på Bjørk, sopptur og isfabrikk. Disse besøkene lærte meg mye og gitt meg viktige referanser senere i livet.

Lekser: hadde forholdsvis mye lekser, men det som var fint var at vi fikk gode tilbakemeldinger på det vi gjorde og lærte av de feilene vi evt. hadde gjort. Vi ble hørt mye i leseleksa. Eks. på tilbakemeldinger: konturstrek på tegningene, fargelegg hele arket, husk to streker under svaret, husk balanse i tegningen, svar med hele setninger.

Valgfag: dette var utrolig moro, spesielt p.g.a. aldersblandingen. Jeg valgte førstehjelp. Mye av det jeg lærte der sitter ennå. Her fikk vi gjøre mye praktisk og hadde ulike "forelesere". Husker vi hadde besøk av en misjonær fra Madagaskar som lærte oss om bla. Spedalskhet og vi hadde besøk av Røde Kors.

Prosjekter: "Skolen før og nå". Jobbet selvstendig i grupper og lærte oss å ta kontakt med ulike intervjuobjekter for å avtale møtetider.

Husker spesielt at vi intervjuet rektor Rød. Vi følte oss utrolig stolte av det vi fikk til, og syntes vi var flinke. Så vidt jeg husker var dette ganske tidlig og det førte til at vi tidlig lærte å samarbeide. Noe som kom godt med for vi hadde jo en del prosjekter i løpet av skoletiden. Husker godt vi skrev om ulike land. Jeg var på en gruppe hvor vi skrev om Sveits. Og et om BeNe Lux-landene. Prosjektene skulle alltid framføres og det var ingen bønn om at noen skulle slippe. Det var utrolig bra for ei jente som meg, som var litt beskjeden når det gjaldt slike ting. Du la vekt på god kvalitet også i framleggene. Dette er noe jeg har tenkt masse på etter at jeg selv ble lærer. Jeg føler selv at jeg vokste mye på dette og det har hjulpet meg også seinere i livet når jeg har måttet stå framfor større forsamlinger. Det var med på å gi oss tro på oss selv.

Hørespillkonkurranse: her gav du meg rett og slett en av hovedrollene (Trine). Med en gang tenkte jeg at dette klarer jeg aldri og var veldig nervøs, men jeg kunne ikke si nei. Etter hvert ble jeg veldig kry og tenkte at hun (frøken) må jo synes jeg er flink siden hun gir meg en slik rolle. Da vi var i Lilla studio (kun det beste var godt nok for elevene dine) følte vi oss proffe og det ble et minne for livet. Kjempesøyt at vi vant!

Klarebekken: du hadde lånt noen stetoskoper og vi skulle finne oss et vann, bekk eller elv. Min gruppe hadde Klarebekken. Den studerte vi iheldig. Kan ennå kjenne følelsen av å være der borte en solskinnsdag. Vi tok vannprøver og studerte ivrig.

Opptredener: du var utrolig flink til å få fram alle og stilte krav til oss. Husker godt en gang vi øvde rundt på skolen og jeg spilte piano til noen sanger. Da sa du: "Du kan spille på festen!" "Nei", sa jeg. Men du svarte: "Vi får se på det!" Det var mye arbeid med disse festene. Du tok aldri lett på det. Slik var det også med 17.maifeiringen. Vi hadde flotte faner og mase fin pynt.

Prøver og tentamen: Hvis jeg husker riktig så var vel vi noen av de første som hadde tentamen i norsk, matte og engelsk. Det var jo stas å ha tentamen slik som de store hadde. Ellers husker jeg godt O-fagsprøvene og spesielt geografiprøvene hvor vi skulle plassere masse navn på byer, fylker, elver, fjell etc. Det var ikke småtterier, men mye husker jeg enda fra disse testene.

Opp-pussing: tenk vi fikk lov til å pusse opp klasserommet! Det var en fin tid. Likte når vi kunne være sammen med Per å hjelpe han. Følte man ble sett og fikk god kontakt.

Andre øyeblikk: Du sa at vi måtte sitte godt på stolen med rumpa godt inn. Så skulle vi puste godt inn og langsomt ut. Du sa det var viktig å skifte luft. Hvis vi hørte foreldrene våre sukke, var det ikke sikkert at de var oppgitte, men at de nettopp ville skifte luft!

Spytting, vi måtte ikke spytte på gata fordi da overførte vi bakterier. Når folk trakk på det og gikk inn på sko kunne vi bli smittet!

Snøballkasting, farlig å kaste på biler som var i fart. Den som satt inni kunne bli så skremt at han fikk hjertestans.

Jeg hadde en fantastisk fin tid på barneskolen. Vi var så heldige som hadde ei frøken som deg som la ned så mye arbeid i klassen vår. Vi følte oss litt "over på". Du hadde god disiplin og vi hadde stor respekt for deg, men samtidig var du mild. Er utrolig glad for alle utfordringene du gav meg. Det gav meg bedre tro på meg selv. Jeg tenker ofte på årene på Karmin og den ballasten de årene har gott meg. Prøver å bruke en del av det du gjorde med oss på elevene jeg har. Du var jo "veldig langt framme" Når jeg en gang får min egen klasse vil jeg gjøre mitt beste for at elevene skal få en slik trygglese skolegang som jeg fikk. Det skal mye til for å kunne måle seg med alt det du klarte, men det er godt å ha noe å strekke seg etter.

(EH)

Jente 2

Veien 23/7- 05.

Hei kjære Kristin!

Her kommer mine tanker rundt de spørsmålene som du har kommet med i din forespørsel. Det er mange minner og tanker. Håper jeg får fram hva disse årene betydde for meg og hvilket grunnlag du, de andre lærerne og vennene fra klassen var med å gi meg.

1. OM KLASSEN

Jeg vil beskrive min klasse fra barneskolen som spesiell. Vi var mange elever, totalt 32. Vi hadde et spesielt godt "klima" både sosialt og faglig.

Jeg husker vi hadde mange "metoder" for å få det sosiale livet til å fungere. Husker ikke når vi startet med det "å sitte i ring" å prate. Men det gjorde vi mye av. Noen ganger hadde vi "skryterunder" hvor vi sa positive ting om hverandre. Vi tok også opp situasjoner hvor problemer i klassen ble diskutert. Jeg husker at det var en åpen og ærlig tone. Du Kristin oppfordret oss til å være ærlige og ta opp det vi ønsket. Ikke sitte inne med noe.

Jeg husker vi tok opp mobbing og hadde konkrete eksempler fra klassen hvor det hadde forekommet. Vi pratet om det og måtte komme med forslag til hvordan dette skulle unngås

- for sånn ville vi ikke ha det!

Vi gjennomførte mange prosjekter. Det jeg husker best er de mange forestillingene vi framførte og faglige tema som vi lærte om i prosjekt. For eksempel "Krigen før og nå". Da var jeg på ei gruppe som tok for seg "Posten før og nå i bygda vår". Da var vi rundt og intervjuet gamle mennesker og fant litteratur om temaet. Husker også godt deler av det de andre gruppene arbeidet med. For eksempel ble det laget en modell av hele bygda under krigen. Vi arbeidet så hardt med dette og enda den dag i dag husker jeg hvor stolte vi var av det. På den måten synes jeg at vi lærte å være tålmodige og at når man avslutter et arbeid hvor man har gjort det man har kunnet, bli man stolt! Dette gir glede og selvtillit.

Vi fikk også mulighet til å lage hørespill i Sela studio. Dette husker jeg godt, kanskje fordi jeg tok blindtarmen og ikke kunne være Fru Nilsen som planlagt. Jeg husker selvsagt det ferdige resultatet, men ikke minst at jeg fikk være med å bli intervjuet på radio siden jeg hadde

vært på sykehus. Det var klassen enige om. Dette tror jeg var gjennomgående. Jeg husker at når noen hadde hatt det tøft eller vært syke, ble det satt av tid til at vi sammen skulle finne ut hva vi kunne gjøre for den enkelte. Dette gjaldt også når Inger Lise mistet faren sin. Da husker jeg vi pratet om det, husker du fortalte om at du var hjemme hos dem. Tror du hadde med deg tegninger og hilsener fra oss.

Jeg husker et klassemiljø hvor den enkelte elev ble fremhevet når man hadde utmerket seg eller gjort noe som var fint. Jeg husker enda hvor flink Grete var til å tegne og skrive, Truls med sitt gummiansikt når han var Reidar i forestilling og Ivar sin superfine salatbolle en gang på heimkunnskapen.....o.s.v. Mulig de fleste husker sånt fra barneskolen, men det jeg opplever at det var spesielt hos oss. Den enkelte ble sett og det var ”lov å tro at man var noe” så fremt man ikke trakk på andre. Spesielt du, Kristin, satte ord på hva vi fikk til og hva hver enkelt kunne og var verdt. Sånn følte og husker jeg det!

”Det å ta ordet” og være aktiv i klassemiljøet, var viktig. Samtidig husker jeg at det ble satt ord på at noen snakker mer enn andre. Jeg var ei av de! Vi måtte tenke på at andre også måtte få slippe til. Dette husker jeg godt. Det var litt vanskelig å forstå, men husker ikke at jeg opplevde dette som kritikk av meg. Heller det at det ble satt ord på forskjelligheter og at vi har ulike ting som trenger å øves på.

Jeg opplever at vi ble styrt av deg Kristin til å være med i hele arbeidsprosessen når oppgaver skulle gjøres. Vi var aktive i planlegging – gjennomføring - evaluering. Vi eide på en måte vårt eget arbeid. Vi lærte å ta ansvar for egen læring!

Foreldrene mine var vel fra dag en fornøyd med opplegget rundt klassen og deg som lærer Nina. De kan enda den dag i dag, uttale: ”Hadde det ikke vært for Kristin, er det ikke sikkert det hadde blitt som det ble”. De opplevde at du hadde kustus på hele gjengen, tok vare på jenta deres og at vi lærte mye. For du stilte krav!

Husker at elever fra andre klasser kommenterte oss som ”spesielle og gullunger”. Vi gjorde aktiviteter som ikke de andre gjorde. Husker spesielt den gangen vi vant penger for hørespillet. Da pusset vi opp klasserommet og jeg husker min nærmeste nabo som gikk klassen over, synes dette var urettferdig. Hun sa også at hennes lærer var enig i at dette var drøyt og at en sånn blåfarge ikke passet for andre som skulle overta klasserommet. Jeg vet ikke om dette var sant, men husker at det prelltet av på meg, men har tenkt en del på det i ettertid. Vi bodde i ei bygd og jeg tror janteloven var ganske gjeldende. Vi var spesielle, men vi var stolte og satte pris på alt vi fikk være med på. Vi var synlige også for andre.

Som lærer opplevde jeg deg fra flere sider. Det kom an på situasjonen. Noen ganger var du ganske så streng og ”holdt oss i ørene” slik at vi kom gjennom det vi skulle. Husker også at du kom med direkte tilbakemeldinger dersom noen hadde gjort noen ”rampestreker”. Husker bare du eksploderte en gang. Men da var du så sinna at du måtte gå ut av klasserommet. Det var den gangen du sa til Jan at ”han ikke fikk skrive sånn som han gjorde”.

Noen ganger var du helt på vårt nivå. Snakket og undret deg sammen med oss. Jeg husker også at vi hadde mye gøy, humor og glede var viktig.

Husker jeg fikk mensen i 4 eller 5 klasse. Det var så pinlig at jeg ikke visste helt hvordan jeg skulle klare å skjule dette på skolen. Mamma ringte til deg og du ”tok saken”. Jeg fikk ha ei eske med bind på et arbeidsrom. På den måten kunne jeg hente meg nytt bind uten at de andre så det. Husker ikke helt hvordan det var, men etter hvert var vi hvert fall flere som visste om kassen og at vi var flere som hadde fått mensen.

Som nevnt måtte jeg ta blindtarmen i 5 klasse. Da husker jeg at jeg fikk kraftige smerter i magen. Du var da opptatt med Fredrik som skulle til tannlegen. Moren kom ikke for å hente han og du måtte ringe og stå ute å vente med han. Jeg gikk til deg og sa dette med magen og du ba meg legge meg i klasserommet. Når skoledagen var slutt, gikk jeg hjem. På kvelden ble jeg innlagt. Grunnen til at jeg forteller dette så detaljert, er fordi jeg husker det så godt. Du var oppriktig lei deg for at du ikke hadde ”hørt mer på meg” og sa unnskyld for det. Nå gikk jo alt dette veldig bra, men jeg husker at det gjorde godt at du sa det du gjorde og i ettertid ser jeg at dette var deg. Du levde deg inn i situasjoner og var der med hele deg. I tillegg sa du i fra i ettertid dersom du hadde gjort noe som du egentlig ville gjort annerledes.

Jeg husker godt de andre lærerne som hadde oss: Randi, Espen og Lise. Dere var alle svært forskjellige, men husker ikke annet enn at dere virket som dere trivdes sammen med hverandre og oss som klasse.

2. OM MEG SELV

Jeg pleier å nevne mine 6 år på barneskolen som spesielle. Jeg var ei forholdsvis stor jente og slett ikke noe glansbilde. Men jeg var meg! Jeg ble hele tiden oppmuntret på at jeg var god til å snakke og ta vare på andre i klassen. Jeg husker også at jeg fikk tilbakemeldinger på at jeg var faglig flink og at grundig arbeid lønner seg. Jeg følte meg verdifull.

Husker at du skrev minne til meg i minneboka mi. "Mauren" av Inger Hagerup. Du ikke bare skrev dette fine diktet, men i tillegg tegnet du ei fin tegning. Det gjorde du i flere minnebøker til andre i klassen også. Jeg tenker at du gav mye av deg selv som lærer og du brukte mye av ditt private liv på å være der for oss. Til og med skrive minner. Men jeg husker det og det betydde MYE.

I 6 klasse var jeg elevrådsleder. Da stilte jeg i SU på skolen, holdt tale for rektor som skulle gå av, hadde ansvar for yoghurtalget på skolen og ledet elevråd. Det året var elevrådet på Rosseland svært oppegående og aktivt. Tror det var første året vi var representert i SU. (Det er jeg ikke sikker på) Det var du Nina som var læreren som hadde ansvaret for elevråd dette året.

I ettertid fikk jeg med flere være med deg å holde foredrag for lærere om bl.a. klassemiljø, ansvarsføring og elevrådsarbeid. For ei utfordring og så stolt jeg var etterpå. Tenk å få være meg deg på jobb, snakke foran grupper med lærere og se at de var svært interessert i det vi hadde å fortelle.

I dag er jeg ass.leder og fagutvikler for to barnehager i en stor kommune. Jeg vet at de 6 årene på Karmin gav meg et godt grunnlag for å utvikle meg til den jeg er i dag. Jeg tar utfordringer på jobb og liker å arbeide sammen med andre mennesker. Det å snakke i forsamlinger er stort sett veldig gøy og jeg har utviklet en pedagogisk plattform som har mange elementer jeg kjenner igjen fra tiden på barneskolen.

3. ØNSKER FOR ANDRE

Hanne er jenta mi og skal begynne på skolen denne høsten. De skal være over 30 i klassen og ha to lærere og assistent. De ønsket ikke å dele dem før andre klasse. Jeg møtte to mødre som var veldig irritert på dette. De var redd for at deres barn ikke ville bli ivaretatt og sett. Da kunne jeg berolige med at det ikke kom an på antallet, men lærerne og opplegget. Flere kunne beskrive hun ene læreren som ei med "kustus, streng, men veldig snill og opptatt av hver enkelt". "Yess", tenkte jeg. Høres ut som ei som ligner på Kristin.

Så det er litt av bakgrunnen for hvordan jeg tenker når jeg skal prioritere fem punkter for at hver enkelt elev skal få tro på seg selv og ha lyst til å bruke evnene sine:

En lærer må se hver enkelt elev og bygge på de positive egenskapene. Si det høyt og lær elevene å se og fortelle hverandre dette. Viktig å dyrke ulikheter og lære at vi kan utfylle hverandre.

En lærer må ha disiplin. Grenser er viktig, men viktig at elevene forstår dem og er med på å bestemme/ gjøre om på dem. Et godt læringsmiljø krever ro og system, men for å oppnå dette må det være rom for humor og litt "galskap" innimellom.

Elever trenger varierte oppgaver og måter å jobbe på. Våg å satse på store prosjekter og "nye oppgaver" Viktig å være med i hele prosessen fra planlegging, gjennomføring og evaluering så ofte som mulig. På den måten tror jeg at elevene lettere utvikler eierforhold til egen læring.

Elevene må være med å ta ansvar for det sosiale miljøet sitt selv. Det må settes krav etter hvert som barna vokser til. Men det er viktig at voksne/ lærere er der og samtaler/ reflekterer rundt situasjoner som har skjedd eller som brukes som bilde på situasjoner som kan skje. Barna må lære empati for andre, men også selvrespekt og det å ta vare på seg selv.

Ta vare på "øyeblikk" og legg bort planer og opplegg innimellom. Det er mye nyttig læring som skjer spontant.

(JRA)

Gutt 3

Hei Kristin!

Havn 2/8-2005

Kjempeinteressant oppgave du jobber med, lykke til med den. Som du ser er adressen min allerede flyttet tilbake til Norge, vi flytter tilbake i slutten av august. Allerede 1.september begynner jeg i ny jobb. Tenk, nå er jeg 30 år og har ikke jobbet ennå, så det er nok på tide. Jeg skal spille min siste badmintonturnering nå i august, det blir VM i Los Angeles. Etter det gleder jeg meg til å ta fatt på en ny karriere. Jeg er tilfreds med det jeg har opplevd på badmintonbanen og kan med hånden på hjertet si at nå er jeg fornøyd. Det er en god ting.

Punkt 1

Så vidt jeg kan huske så var størrelsen på klassen vår stor i forhold til hva som var normalt på skolen, 31 elever er et tall som sitter litt igjen og det varierte nok med en eller to stykker i løpet av årene. Jeg har et positivt minne av både felleskapet og av den konsentrasjonen og arbeidsmengde som vi fikk til i klassen, uansett hvordan pultene stod oppstilt. Jeg tror de fleste, om ikke alle, hadde respekt for deg og de andre lærerne som var i klasserommet, du var klasseforstander og var på en måte den som passet på oss og ”oppdro” oss til å oppføre oss sammen med de andre lærerne.

Det som var viktig tror jeg var at vi visste hva du stod for, vi fikk se hvordan du var når du var glad og når du var sinna. Vi fikk på en måte en oppdragelse hvor våres gode arbeid og oppførsel ble ”belønnet” med et godt humør og positiv kritikk, og visa verca. Det som var viktig, tror jeg, var at du aldri vek fra disse prinsippene slik at vi visste nøyaktig hva som var bra og hva som ikke var bra.

Skulle jeg gi råd og innspill, vil jeg gjerne nevne 3 ting:

Det å ha en klar linje mellom det som er rett og galt, konsekvenser for hver av delene og å være konsekvent når det gjelder å ivareta disse normene og reglene. Viktigst er det at den positive delen kommer godt frem.

Utvikle et tett og godt individuelt forhold til hver av elevene, hvor lærer kan bli en slags mentor og som kan rose elevens evt. ”hverdagslige seire”. Egentlig et underpunkt til punktet over, men også prøve sammen med eleven sette mål fremover, jeg synes det bør inkludere mål i alle elevens roller. (Elev, fotballspiller, søn, osv.) Dette er den perfekte mulighet for et ungt menneske til å lære seg til å sette seg mål, og en lærer til å bekrefte målene og inspirere videre. En time i uka om målsettinger ville være et fantastisk og inspirerende innslag for elever og lærer.

Jeg synes fremdeles det er stas å møte deg ved en tilfeldighet, og høre deg si at du følger med, eller gir skryt på en eller annen måte. Det er supert, og jeg er sikker på at flesteparten av oss fra den klassen tenker det samme som jeg, for du var god til å få frem det beste i oss.

Jeg er usikker på hvor jeg har hørt dette, men det var nok mens jeg gikk i klassen. ”Hun gjør en fantastisk jobb med den klassen”. En annen gang når fire av oss ble med deg til Lærerhøgskolen på Lund. Vi skulle være med å presentere klassen og hva vi gjorde. En av lærerstudentene spurte deg etterpå: ”Åssen klarer du det?”. Jeg oppfattet det i hvertfall som at hun var imponert over hva du klarte å få klassen til å prestere.

Punkt2

Jeg husker ikke særlig mange gylne øyeblikk i fra selve de faglige. Mest kanskje fordi jeg aldri var et geni rent faglig og fokuserte ikke så mye på det. Men det er episoder jeg husker fra skuespill og ”opptaksprøver”. En var at to eller tre personer skulle se hvem som skulle spille et spøkelse i et eller annet dikt vi skulle fremføre på skoleavslutning eller no. Jeg ville jo selvfølgelig prøve meg på det. I ettertid ser jeg at jeg trives med ekstra oppmerksomhet og det er nok kanskje derfor jeg husker mange av skuespillene som jeg var med i. Men i allefall spilte jeg dette spøkelset så godt jeg kunne, og jeg løftet hendene opp og ned pluss at jeg vibrerte ekstra mye med hendene. Og det viste seg at det med vibreringen gjorde et godt inntrykk på deg for du bestemte at jeg skulle få lov til å spille spøkelse. Det skal også sies at den laveste jenta i klassen skulle dra av lakenet og avsløre hvem spøkelset var. På en øvelse i klasserommet klarte hun ikke få lakenet helt av uten at jeg ble kastet i bakken, til min egen og alles fornøyelse. På fremførelsen gikk det imidlertid bra, selv om hun dro litt i hodet mitt.

Selvfølgelig husker jeg den allerførste dagen hvor du sto foran hele klassen, glad, spent og nesten med tårer i øynene. Noe av det første du sa var at nå skulle vi lære et merkelig ord: ”færre”.

Det som sitter igjen for meg er de episodene hvor jeg selv får positiv tilbakemelding, eller skryt som andre vil kalle det. Du verden hvor mye det betyr for en ungdom å få litt ekstra selvtillit.

Punkt 3

Trygghet, det å vite at uansett om alt går galt så er rammene rundt trygge, i klassen, lærer og i familien.

Oppfølging/anerkjennelse og muligheten til å få feedback/kritikk på det en driver på med og kjenne at det er en utvikling som menneske.

Samhold, at en opplever overnattinger, kinoturer, skuespill og alt det der, sammen som gruppe skaper et godt samhold og en plass hvor du ønsker å tilbringe tid.

Rådgivning, det at en lærer får kanalisert energien til klassens klovn over til steder hvor det er i orden at man lager litt liv og røre. Vi vet jo at folk er så forskjellige, og har likeledes så forskjellige talenter. Et skolesystem har ikke alltid evne, kompetanse eller ressurser til å utvikle individenes evner og talenter. Et mål kunne være å gjøre det mulig for flere til å velge aktiviteter/fag som kan utvikle deres talenter/evner. Hvor faget/aktiviteten finnes på et annet sted.

Rollemodeller, muligheten til å møte et forbilde, være på et seminar eller forelesning hvor en har mulighet til å spørre personer som på en eller annen måte har oppnådd noe som er interessant for andre. Det er ofte slike små øyeblikk som kan inspirere en skoleungdom til å finne sin sti.

Kjære Kristin!

Lykke til med oppgaven!

(KH)

Gutt 4

Kim 15.07.05

Det er lenge siden jeg har snakket med deg. Du merker sikkert at jeg er blitt mye bedre skriver av norsk siden sist og det skyldes at jeg har den holdning at det holder med en i familien som kan skrive, altså så er det kona mi som har skrevet etter diktat fra meg. Jeg er altså gift og bor i Kim og jobber for BBBB. Jeg har jobbet for det meste i radio, media som tekniker og programleder for forskjellige programposter det lokale radionettet som finnes i Norge. FRA Trondheim i nord til Kristiansand i sør. Nå er jeg teknisk driftsekretær på BBBB og trives med det. Har ansvar for at 7 studioer og en produksjon av 200 lydbøker kommer gjennom systemet hvert år. Der har jeg jobbet i 6 år nå. Spennende! Hvis du trenger noen råd eller vil vite mer om tilbud fra BBBB, som kan være nyttige for skolesystemet å vite, så ta kontakt. Kunne jeg få en kopi av oppgaven din hvis du bruker noe av mine svar? På forhånd takk!

Punkt 1, Klassen

Det var godt å møte verdisynet at vi alle var like mye verd, at alle var like flinke. Vi lærte et "tegnspråk", f.eks tegnet for Viktory betyr at vi skulle være stille. Dette ble lagt merke til når noen fra klassen var på Yngres, vi lagde tegnet når vi ville ha stillhet.

Punkt 2. Om meg selv

Høstfest, alle skulle lese høstdikt, men læreren sa Jon kunne lese et dikt om en katt, skikkelig deklamering. Jeg følte meg så flink, jeg var kry av meg selv. Mamma sier jeg vokste flere centimeter den dagen.

Noe som gjorde inntrykk på meg var hørespillet, at jeg fikk lov å gå rundt å ta opp lydeffekter.

Og det året vi var den fineste klassen i 17. mai-toget, da vant vi penger som vi kjøpte gardiner som vi trykte potetrykk på.

Padde-prosjektet, jeg tegnet 10.000 paddeegg.

Masse andre prosjekter jeg likte, blant annet bustein. Fikk lov å være på lærerskolen og vise frem prosjektet mitt for dem.

Punkt 3. Ønsker for andre.

Jeg fikk tillit til læreren, og jeg synes det var viktig at læreren var like aktuell i 6 år, at ho holder seg oppdatert og det synes jeg du gjorde.

Prosjektene, at vi jobbet i team var bra for meg, da fikk jeg skjule meg litt, de som var gode til å skrive, gjorde det, og de som kunne finne stoff, gjorde det.

Vi lærte å vise hensyn i klassen, pga vi var så mange, måtte vi vise respekt og toleranse for hverandre. Jeg husker at det ble slått ned på hvis vi ikke viste hensyn.

Småturer, f.eks til Karminvannet, Lilleneset osv. Ut i naturen, skitur rundt skolebygget.

Miljøet: samhold, vennskap, forståelse. Vi forsto i 1. klasse at alle hadde ikke idrettskropp. Noen brukte tyngden sin...!!!

Ut fra min erfaring, ikke i skolesammenheng, bør skolen bli flinkere til å tilrettelegge for den enkelte elev, at fra dennes sted/handikap/problemer med tanke mot læringsprosessen. Ut fra jobben rundt BBBB – har vi sett at enkelte elever sliter i dagens skoleverden og miljøet har blitt tøffere og mer ensomt for den enkelte eleven. Ut fra mitt ståsted skyldes dette at hver enkelt elev skal gjennom den samme mal uansett hva det vil koste, på det fysiske og det psykiske plan hos den enkelte elev.

(MA)

Gutt 5

august 2005

Heisann!

Beklager at dette brevet kommer litt etter fristen, men jeg håper du kan ha litt nytte av det jeg skriver.....

Punkt 1: OM KLASSEN

Klassen min på Karmin husker jeg som en integrert og samarbeidende klasse, som var preget av et godt læringsmiljø. Jeg har inntrykk av at det hersket en god arbeidsmoral i klassen. Husker et unntakstilfelle der en av mine medelever hadde levert en useriøs besvarelse på en prøve. Denne ble lest opp for klassen, og det hele ”sjokkerte” meg og flere av mine medelever.

Jeg husker at utenforstående voksne snakket om hvor godt klassen fungerte, selv om den var stor. Dette var i stor grad klasseforstanderens fortjeneste, ble det sagt.

Punkt 2: OM MEG SELV

Det nærmeste jeg kommer gylne øyeblikk når jeg tenker tilbake(jeg har nok glemt mye.....) var alle teaterstykkene vi framførte for foreldre, andre klasser og elevene på Bjørk i løpet av de seks årene. Nå i ettertid er det artig å tenke tilbake på hvor mye arbeid som ble lagt i forberedelser; pugging av replikker, produksjon av rekvisitter og lignende. Et slags gyllent øyeblikk var da klasseforstanderen, etter å ha rettet stilen min, skrev at jeg måtte slutte å slurve med skrivemåten av ”fordi”. Dette hadde gjentatt seg i mange stiler tidligere. Faktum er at jeg trodde ordet skulle skrives ”forde”, helt til feilen ble påpekt i denne stilen.

Punkt 3: ØNSKER FOR ANDRE

Gi eleven ros! Positive tilbakemeldinger styrker naturlig nok selvtilliten, og gir mot og inspirasjon til videre arbeid.

Se den enkelte elev! En elev som føler seg oversett vil ikke føle at han/hun har noe viktig å bidra med, og vil gjerne føle seg ubetydelig.

Spill på den enkelte elevs interesser. Interesser kan knyttes mot praktisk læring.

Legg vekt på det menneskelige og kulturelle mangfoldet. Det kan føre til at elevene får en mer åpen og inkluderende holdning.

Gi elevene trening i å samarbeide gjennom gruppearbeid, rollespill/teateroppsetninger og lignende. Menneskelig samhandling kan man ikke bli for god til....!

Lykke til med oppgaven!

(TGF)

Jente 6

15.juli 2005

Hei Kristin,

Jeg må bare beklage at jeg ikke kan hjelpe deg med å gi noen gode svar på de punktene du har spurt om. Jeg husker i grunn svært lite fra den tiden på barneskolen. Har prøvd å tenke tilbake for å finne noe å skrive på de punktene du spør om. Men jeg må melde pass. Kan ikke komme på noe av interesse eller i grunn noe som helst å kunne meddele.

Håper og regner med at du får en del bedre svar fra de andre, og at du lykkes med hovedoppgaven din. Lykke til!

Ha en fortsatt god sommer☺

(EAA)

Jente 7

4.juli 2005

Kjære Kristin

Punkt 1

OM KLASSEN

Jeg er i tvil om hvor fyldig beskrivelse jeg kan gi av arbeidet og fellesskapet i klassen, men jeg vil gjøre et forsøk. For det første har jeg bare gode minner fra barneskolen, og en av grunnene til det er nok det gode fellesskapet.

Mitt inntrykk er for eksempel at de fleste i klassen var flinke til å gjøre *lekser*, at det bare var et par elever som ikke like ofte som oss andre gjorde lekser. I ettertid tenker jeg på *holdningene* i klassen, blant elevene, var å gjøre som vi fikk beskjed om. Vi hadde *respekt* for voksne, det var en selvfølge å gjøre det voksne sa, som skolen nå for tiden til tider sliter med. Vi ville lære, vi hadde gode lærere som *motivatorer* og dette tror jeg bidro til å skape et positivt fellesskap.

Det at vi var med i konkurranser som klasse mener jeg er positivt, både for den enkelte til å gjøre så godt som mulig, og for hele klassen. Konkurranser allerede på barneskolenivå tror jeg er bra, i det klassen jobber mot et felles mål og det skaper samhörighet. Når det gjelder konkurranse, tror jeg ikke alle slags konkurranser er bra for små barn. Men de som vår klasse var med i, og vant, er noe som gjør noe med fellesskapet og som vi husker. Jeg tror for eksempel det må være konkurranser som hele klassen kan delta på- altså også de som har en funksjonshemming.

Vi var en stor klasse med 32 elever. Det tror jeg gjorde sitt til at arbeidet i klassen og fellesskapet var bra. Vi kunne mer eller mindre velge hvem vi ville leke med, fordi vi var så mange. I mindre klasser må man leke med dem som er der, men vi kunne velge dem vi lekte best/passet best sammen med. Jeg tror alle hadde noen å leke med. Når jeg tenker etter lurer jeg på om det kanskje var en elev som falt litt utenom, men det vet jeg ikke sikkert.

Råd og innspill til å utvikle et klassemiljø og kulturen der

Jeg ville sagt det var særlig viktig å få til å legge vekt på *holdninger* blant elevene. Hvis barna lærer seg å *respektere hverandre og læreren* tror jeg man er kommet langt som klasse. Dette er grunnleggende holdninger, og en del av menneskesynet vil jeg påstå, som kan bli en slags basis i oppveksten. Og når man respekterer sine medelever tror jeg også det er lettere å utvikle *empati*. Med dette rådet trenger jeg ikke gå lenger enn til meg selv. Jeg kan ikke huske at jeg noen gang ble mobbet av de andre i klassen for min funksjonshemming. Det er innlysende for meg at grunnen til det er holdningene hos de andre. Det var mange ”grunner” til at jeg kunne blitt mobbeoffer; at jeg halter pga hoftesykdom; at jeg fikk drose til skolen flere år og at jeg stammer. Men jeg ble ikke mobbet, jeg hadde mange venner. Hadde jeg kommet fra et sted uten lekekamerater hadde det kanskje vært annerledes, det vil vi aldri få rede på, men veldig mange i klassen kom fra samme byggefelt som var forholdsvis lite. Dermed var disse tingene med meg noe som de andre sju-åringene ikke tenkte noe på.

Jeg mener også å løse oppgaver sammen utvikler kulturen og klassemiljøet, det være seg konkurranser eller andre typer oppgaver. Alle må bidra for å løse oppgaven – alle er viktige!

En måte å gjøre alle viktige på er for eksempel at læreren velger lag i gymmen. Det var ingen god følelse når to elever skulle velge hvem de ville ha på sitt lag. De valgte annenhver gang, og vi som stod igjen til slutt, stod igjen med en dårlig følelse av ikke å strekke til. Det var for eksempel meg med mine hofter, som ikke får til å løpe, og var dårlig med ball, og noen andre(de samme hver gang) og da vi begynte på ungdomsskolen hang dette igjen. Nå skal det være sagt at det var en annen lærer enn deg Kristin.

Andres omtale av vår klasse:

Både på barneskolen og nå(når jeg er i ”syforening” med andre fra skolen) omtales vi som ”engleklasse”. Det var elever fra andre klasser. Årsaken er vel at vi brukte premie fra en konkurranse til å pusse opp klasserommet, og at vi vant 17.mai konkurranse (beste klasse)

Punkt 2

OM MEG SELV

Jeg husker ikke så mange ”gyrne øyeblikk” fra selve klasserommet, men det er flere utenfor klasserommet. Da du Kristin kom med et stort blått påskeegg, som jeg har ennå, på besøk til meg på sykehuset da jeg ble operert første gang. Det var et gyllent øyeblikk. Akkurat dette ble

et gyllent øyeblikk fordi du, som var vår frøken, besøkte meg på sykehuset. Du brydde deg utenom arbeidstiden- du besøkte meg! Jeg følte virkelig du brydde deg, og de andre elevene kunne speile seg i din empati. Du hadde også med deg 31 brev fra de andre i klassen. Alle disse har jeg spart. De andre har tegnet, de forteller om hva de har gjort og lurer på hvordan jeg har det. Det er mye fra sykehusoppholdet jeg ikke husker p.g.a store smerter og sterke smertestillende, men det husker jeg godt. Og det var rørende da Mona og moren kom med så mange og flotte gaver. Operasjonene er en del av min fortelling, og at ”frøken” kom på besøk gjør at det er flere gode minner fra de månedene.

Da vi vant ”beste klasse i 17.mai toget” er også et gyllent øyeblikk for meg. Jeg og en til, som jeg ikke husker hvem var, ble valgt ut til å være med å motta prisen. Det var stas! Jeg hadde en drøm om å være Lucia, men var det aldri, men jeg ble valgt ut til å motta den prisen. Jeg husker jeg var i et stort selskap med familien 17.mai på kvelden, men pappa og jeg kjørte fra Vennesla hvor selskapet var, slik at jeg kunne være med å motta premien.

Når jeg skriver nå, reflekterer jeg over hvor stort ønske jeg har hatt om å bli ”valgt” ut til noen ting, og hvor viktig det har vært for meg de gangene jeg ble det.

Jeg var stolt den gangen Fredrik vant ”fane-konkurransen”. Jeg mener å huske at alle elevene tegnet forslag til ny skolefane, og at Fredrik, som gikk i min klasse vant, var gøy og spesielt. Skolen bruker jo den fanen framdeles!!

Også da vi spilte inn hørespill kunne jeg, som ikke skulle være en del av selve hørespillet, plystre i innledningen!!! Så selv om jeg stammer, og stammet nok mye som barn(husker det ikke selv) ikke var det naturlige valget til å ha en hovedrolle, kunne jeg plystre, og det betydde mye. Og det var mange som deltok i den innspillingen på en eller annen måte. Jeg husker at det var Ivar og meg som plystret, og Nina hadde med seg en skattekiste. I pausene skrev vi Terje Viken. Vi klassen var nok ekstra stolte over at vi spilte inn i et ekte studio – Lilla Studio, og det var Elisabeth og hennes familie sitt studio.

Husker også godt da vi hadde ”sopp-teater”. Ettersom jeg husker var alle med på denne oppsetningen. I etterkant, som voksen, har jeg tenkt mange ganger på hvor fint det var- alle var på scenen, og det var så naturlig for alle å ha roller. Jeg har tenkt på hvor trygt det var på barneskolen, vi godtok hverandre som vi var. Jeg tror ingen tenkte på at jeg stammet der på scenen.....Men så begynte jeg på ungdomsskolen med mange som ikke kjente meg, og det var tøffe tak der. Og verre ble det på videregående skole med lærere som ikke taklet stammingen. Sopp-teateret er blitt et gyllent øyeblikk for meg. Det er blitt et symbol på trygghet og aksept.

I etterkant er det et gyllent øyeblikk at klassen trakk lodd om hvem som skulle trille meg i rullestolen i 17.maitoget. Jeg ville egentlig ikke være med i 17.maitoget, men ble med likevel. Ettersom jeg husker var det flere som byttet på å trille meg, og at en av dem var Eva. At klassen og frøken brydde seg om meg var viktig for meg. I 5.klasse spesielt var jeg lenge borte, og det er klart at det var viktig for meg at dere husket på meg. Samtidig som det var leit å sitte i rullestol eller å gå på krykker. Jeg ville ikke skille meg ut. Men da ble det jo ekstra godt for meg at det var stas for de andre nettopp å trille en rullestol. Det er godt som voksen å tenke på at jeg var viktig på flere måter, og kanskje var det lærerikt for de andre elevene at ikke alle kan løpe like fort, at noen stammer etc.

Etter at jeg ble mor tenker jeg ofte på hvor naturlig funksjonshemninger i klassen var. Vi var inkludert, og vi var jo ”normale”, bare at vi hadde litt å streve med. Jeg tenker på Lars som var svaksynt og på meg selv som stammer og har hoftesykdom.

Jeg ser av det jeg skriver at det handler mye om min bagasje. Jeg vil gjerne poengtere at stammingen og hoftene ikke er et hinder for meg som voksen. Det var vanskelig de årene fra 7.-9-klasse og 1.-3.klasse på gymnaset. Og da var det godt å ha gode venner, ha en aktiv fritid og en god familie. Da jeg ble voksen var de rundt meg også voksne, og jeg fikk fornyet tro på meg selv. Da var det godt å være aktiv skytter. Det ble et sted hvor selv tilliten ble bygd opp, og selvfølgelig hjalp det godt at det var masse positiv oppmerksomhet fra gutter.....Nå stammer jeg svært lite, og er glad for det.

Punkt 3:

ØNSKER FOR ANDRE

1. At hver enkelt elev blir sett og verdsatt for den han/hun er
2. Unngå mobbing
3. At hver elev har noen andre å være sammen med
4. For å bruke talentene sine, må de komme fram på en eller annen måte, og da kan elevene enten i form av stil eller som en presentasjon for klassen, fortelle om sin hobby/interesse. Det være seg gullfisken i bollen hjemme, pianospilling, skyting, fotball, sang, speider etc.. De aller

fleste har en ting de er opptatt av. På denne måten blir elevene bedre kjent med hverandre, læreren kan oppdage talenter som ikke direkte har noe med skolen å gjøre.

5. Engasjerte foreldre er selvsagt også en nøkkel for å få selvtillit og for å ta i bruk talentene.

(HJ

Jente 8

Ossand 15.07.05

Hei Nina!

Hyggelig å høre fra deg! Nå har jeg gått noen dager og tenkt tilbake på tiden på barneskolen for å kunne svare på spørsmålene dine. Og jeg må konkludere med at det var noen trygge og gode år som har gitt meg en utrolig god ballast. Det var faktisk litt artig å bli "tvunget" til å tenke tilbake, det er jo ikke så ofte man reflekterer over sånne "hverdagslige ting" fra barndommen. Men jeg tror det kan være ekstra viktig nå som man har fått barn selv å være litt bevisst på hverdagslige ting som kan være av stor betydning for barn.

Så til spørsmålene dine:

Punkt 1

OM KLASSEN

Fellesskapet i klassen jeg var elev i på Karmin skole var svært godt. Vi hadde veldig respekt for lærerne (særlig deg som klasseforstander), men på en positiv måte. Dere lærere så oss, ikke bare i det faglige, men også i miljøet i klassen. Når det var konflikter mellom elever ble det tatt opp i "klassens time" (på en nøytral og anonym måte dersom det var nødvendig), og vil ble stimulert til å løse konflikten selv; dere ga oss bare "et puff". Jeg husker enkelte av disse timene veldig godt, der vi satt i en ring så alle skulle bli sett og hørt. Det kom fram både tårer og latter, men jeg tror de fleste gikk ut derfra med en god følelse fordi man hadde fått snakket og skværet opp om ting som plagde en.

Tror vi ble lært opp til å inkludere alle i fellesskapet. Vi var i alle fall veldig opptatt av å få med "de svake". Husker særlig at dersom det kom en ny elev i klassen, fikk denne alltid en sjanse til å "være med". Tror det ble fokusert på av dere lærere at alle er like mye verd, selv om jeg ikke kan huske dette konkret. Men det tror jeg gjenspeilte seg i hele klassemiljøet.

Når det gjelder arbeid i klassen, synes jeg å huske at vi hadde veldig mye gruppearbeid og praktiske oppgaver. Dette tror jeg er veldig viktig! Da kan alle utfolde seg og kanskje få mulighet til å gjøre ting de selv liker og evner, i tillegg til å få mulighet til å oppdage nye sider ved seg selv. I tillegg lærer man å samarbeide, og allerede på barnestadiet vil man kunne oppdage ulike mennesketyper og måtte løse konflikter (på en annen måte enn ved lek). Det er viktig å gjøre noe annet enn bare å lese, regne og skrive iblant!

Av konkrete ting husker jeg særlig oppussning av klasserom. Jeg fikk sy gardiner på symaskin, og var stolt over å bli betrodd en slik oppgave. Hørespillet vi leste inn i studio var noe av det mest spennende jeg opplevde på barneskolen, tror jeg. Det å få tildelt en rolle (mor i 3. akt!) og få spille inn i et ordentlig studio var en stor opplevelse. De som ikke fikk roller, fikk reserveroller (1., 2. og 3. reserve...?). Kanskje ikke like spennende for dem? Men alle fikk i alle fall være med. Og så kunne de lage lyder som skulle legges på. Spennende!

Jeg husker en gang klassen ble forberedt på at en i klassen skulle "skille seg litt ut". Det var da Arne, som eneste i klassen, skulle få briller. "Å, var det bare det?", husker jeg at jeg tenkte. Men det var nok fornuftig å forberede alle på en slik "detalj", og jeg tror det gikk temmelig smertefritt for Arne?

Av andre har jeg hørt at klassen ble omtalt som en klasse med særlig god omsorg for hverandre, og at foreldrene var komfortable med å ha barna sine i denne klassen. Noen mente det var for mange elever i klassen (over 30 stk), men dette tror jeg ble ordnet veldig bra i form av to partier som innimellom hadde separat undervisning.

Punkt 2

OM MEG SELV

Det er mye man har glemt fra barneskolen, men noen hendelser husker man bedre enn andre. Jeg husker særlig det tidligere nevnte hørespillet vi spilte inn i Sela Studio. Innlesing av stemmene og laging av de ulike lydene. Jorun hadde med seg et pengeskrin fullt av godteri hun hadde mistet nøkkelen til. Dette brøt vi opp med et brekkjern, og det høretes jo akkurat ut som en skattekiste som ble brutt opp. Og så fikk vi lov å spise godteriet etterpå...

Jeg tror vi hadde en del skuespill som vi fremførte for foreldrene våre i gymsalen. Vi skrev gjerne skuespillene selv og lagde kulissene selv. Særlig husker jeg skuespillet om tidsmaskinen hvor jeg hadde en rolle hvor jeg skulle bli forelsket i Espen som var huleboer. Dette var jo litt flaut (å bli "forelska i lærer'n"), men tror samtidig jeg følte meg litt tøff siden jeg faktisk turte å spille forelsket i han...

Husker også vi hadde tegnekonkurranser (nasjonale?). Dette var noe jeg likte veldig godt, da jeg alltid har vært glad i tegning, maling og formgivning. Det var stas når vi fikk tildelt store, hvite ark og fikk en definert oppgave hvor det bare var å utfolde seg. En av oppgavene var å tegne troll, en annen var å tegne "kunnskapens tre", husker jeg. Det ble ingen premie, men det var likevel "gyldne øyeblikk" for min del.

Høytlesning! Det husker jeg godt, da du satt og leste om "Mathilde" og sikkert også andre bøker. Det var skikkelige kosetimer! Og noen ganger tror jeg vi fikk lov å tegne samtidig...

Punkt 3

ØNSKER FOR ANDRE

For å prioritere fem punkter som kan være viktig for å gi hver enkelt elev tro på seg selv og lyst til å bruke talentene sine, vil jeg nevne:

La dem få lov til å utfolde seg og prøve seg i praktiske oppgaver, ikke bare "på pulten"

Gi dem skryt og oppmuntring

Lære dem å sette ord på problemer og ta opp ting som er vanskelig med noen de stoler på. Fokuser på konfliktløsninger

Lage oppgaver i ulike fag som gjør at de kan benytte og utforske evnene og talentene sine

Se hver enkelt elev og ta hensyn til dens behov og personlighet

Punkt 4

ANNET

Må til slutt legge til at jeg tror mye av grunnen til at klassen fungerte så godt som den gjorde, var deg og din personlighet. Det er lederen som må sette premissene for et arbeidsmiljø, og ikke minst er dette viktig når det gjelder barn.

Husker jeg var med å holde et foredrag på en barneskole (da jeg selv gikk på ungdomsskolen) i din regi. En av lærerne spurte hva vi gjorde dersom læreren måtte forlate klasserommet et øyeblikk og vi var alene i klasserommet. Da svarte jeg, som sant var, at vi satt å gjorde det vi var blitt bedt om å gjøre! Læreren spurte forundret om ikke det bare ble bråk og tull?! Men det gjorde det ikke hos oss. Vi hadde da ingen grunn til det? Har tenkt litt på hva grunnen til det kan være i ettertid, og tror nok det var en respekt for deg som lærer og at vi som elever ble vist tillitt. Og kanskje det at vi fikk utfolde oss en del ellers?

Håper du kan bruke noen av mine minner fra barneskolen i oppgaven din. Det hadde vært interessant nå i ettertid å høre tittelen på hovedfagsoppgaven din, og gjerne lese den når du er ferdig!

Lykke til!

(KN)

Gutt 9

Sand 26. juli 2005

Hei Kristin.

Beklager at dette har tatt så lang tid, men det var sannelig ikke enkelt å prøve å få ned på papir noe som nesten var glemt. Men noe ble det, så får jeg bare håpe at du kan bruke noe av det.

Punkt 1: OM KLASSEN

Sånn jeg husker klassen var det en litt uvanlig samhold innad i klassen, jeg kan ikke huske noen som ble spesielt mobbet/ertet. Det var sikkert enkelt episoder som jeg ikke kan huske, men generelt så husker jeg fellesskapet som veldig inkluderende. Arbeidsmessig var det mye gruppearbeid og samarbeid to og to. I de første årene var det mye fokus på visualisering av læringen (type regnestaver og ”matematikkspill”). Senere år kom mer den individuelle mestringsen med ”press” på læring. Her tenker jeg for eksempel på geografiprøvene vi hadde. Jeg husker jeg leste til sene kvelder og var på gråten kvelden for prøven, men for en følelse det var når vi fikk igjen resultat og man hadde gjort det bra! Det å presse grensene til hver enkelt og la de oppleve at de kan mer enn de tror ga i alle fall meg en stor tro på egne evner.

For å trekke frem ting jeg ville ha lagt vekt på vil jeg si at det å ”se” hver elev hver dag i en positiv kontekst er det viktigst. Det får hver enkelt til å føle at de er viktige!

I læringssammenheng har jeg stor tro på samarbeid og det å utnytte klassens styrker. Bruke de elvene som er veldig flinke i et fag til å støtte og hjelpe de som er mindre flinke. I en klasse vil det alltid være slik at alle ikke er like flinke i alt, og stort sett er alle flinke i noe.

Punkt 2: OM MEG SELV

Av det du kaller ”gylne øyeblikk” har jeg vel to som skiller seg ut.

Den ene er hørespillet, ikke akkurat innspillingen på Sela, men mer lagning av lyder. Jeg husker vi var i tysker bunkersene i Brennåsen for å spille inn skritt og ekkoer for å få frem stemninger fra denne kjelleren. Det var både skummelt og veldig spennende.

Det andre ”øyeblikket” er prosjektoppgaven ”Indigo i krig”. Det å lage en 3D pappmasjé kart over Indigo med dagens veier og datidens veier, det å få lov å reise rundt å intervju eldre mennesker og få deres fortellinger om opplevelse og hvordan de opplevde krigen var både lærerikt og nyttig. Jeg tror nok min fascinasjon for historie stammer fra disse intervjuene. Det var også en bra følelse å bli tatt alvorlig av de eldre som svarte så godt de kunne på alt vi lurte på, jeg følte meg nok litt ”voksen” for aller første gang under disse intervjuene.

Punkt 3: ØNSKER FOR ANDRE

For å prioritere fem punkter jeg tror er viktig for elevers tro på seg selv og lyst til å bruke talentene sine, vil jeg si.

Mestring. Det å oppleve at jeg kan jeg óg.

Positive kontakt. Det å daglig oppleve at lærere ser en uten at en må finne på ugang og bråk for å bli sett. At man føler seg viktig.

Bruke elever som er flinke til å hjelpe de som trenger hjelp, prøve å få alle med på dette i de forskjellige fagene.

Ta opp konflikter i åpen klasse i stedet for på lukkede lærerværelser. La elevene selv være den aktive part i konflikt løsningen, slik at det ikke bare blir en ”dømmende” sal ovenfor de som har gjort noe galt. La hver enkelt oppleve at det er bra for dem selv at klassen fungerer.

Tverrfaglig gruppearbeid som føles ”nyttig” ikke bare noe en må gjør siden læren har sagt det. For eksempel ”Indigo i krig”.

(NS)

Jente 10

Karmin 31.juli 2005

Svar på spørsmål ang å være elev på Karmin skole

Punkt 1- om klassen

For min del var det et trygt og godt felleskap. Jeg var aldri redd for å gå på skolen. Gledet meg. Hadde mange venner, både gutter og jenter.

Omsorg for hverandre. Vi hadde samtaler i mindre grupper hvor vi fikk innblikk i hva andre følte og tenkte.

Husker også en diskusjon, hvor hele klassen var tilstede. Usikker på om utgangspunkt for diskusjonen var at ei jente følte seg mobbet, men at jeg så lærere og andre medelever gav uttrykk for mange av sine innerste tanker og følelser. Det hadde de ikke gjort om vi ikke følte oss trygge på hverandre.

Gav frihet og ansvar til eleven. Vi ble inkludert når avgjørelser skulle tas. Vi var med på å bestemme hvordan vi ønsket at ting skulle være.

Klassens time gav utslag. Ting vi ønsket å forandre på, ble hørt og lagt plan på hvordan vi kunne få utrettet ønsket, noen ganger i sin helhet og andre ganger i mindre grad. Men ønskene ble tatt på alvor.

Jeg sitter igjen med følelsen av at JEG ble sett, jeg ble ikke en del av en masse, jeg følte meg som et individ.

Hørte at vi ble omtalt som ”gullunger”, som fikk lov til alt. I ettertid ser jeg vi hadde en lærer som gav av seg selv, som stod på , og som i stor grad involverte eleven og foreldrene.

Trygghet, troen på seg selv og evne til å samarbeide med andre og respekten for andre, tror jeg er noe av viktigste i alle kulturer om de er barn eller voksne.

Punkt 2 – om meg selv

Husker vi hadde hatt en prøve eller lignende. Jeg var i alle fall alene i klasserommet sammen med frøken. Og mens vi ventet på de andre gav hun meg mulighet til å være lærer, og hun skulle være elev. Jeg kunne spørre henne! Jeg kom ikke på så mange spm. der og da, men i lang tid etterpå tenkte jeg ” å det, eller det kunne jeg spurt om” om jeg fikk sjansen igjen. Det var en verdifull og god opplevelse.

Sela studio. Hvor vi bla. Åpnet mitt pengeskrin, som var fylt med drops, da vi skulle ha lyd til å åpne ei skattekiste. Og at alle som ønsket/ ville fikk sin rolle i stykket, tross i at det gikk på bekostning av at vi dermed fikk for eksempel en nye stemme på mor ved en ny akt... men alle ble inkludert...

Sølvviken. Tur i 6. klasse. Men som vi begynte å spare til med 50 kr i måneden, mange år før. Slik at alle hadde mulighet til å være med..

Ulike skuespill. Husker på hvordan vi øvde på de, skrev noen av de selv, og fremførelsen for publikum. Husker ikke at jeg opplevde noe av dette som skremmende.

Pusset opp klasserommet. Blå farge på vegg, og lyse gardiner med potet trykk på. Malte og dekorert selv.

Punkt 3 – ønsker for andre.

Trygghet på seg selv og omgivelsen de ferdes i.

Eleven må bli sett og hørt. Eleven må få uttrykk for sine ønsker (skriftlig, muntlig, enkelt vis eller f eks i gruppe)

Tildelt oppgaver som styrker kvaliteter hos eleven eller oppgaver som legger til rette for å utvikle nye.

Trygghet er som nevnt tidligere viktig. Foreldre er som oftest det tryggeste hos et barn. Bruk de som ressurs, og innvolver de i hva som skjer i klasserommet.

begynn helt fra første dag å jobbe med et godt klassemiljø

tilhørighet til ei gruppe

hvordan behandle andre, hvordan liker vi selv å bli behandlet

omsorg for hverandre

vi er ulike, hvordan kan vi bruke det som en ressurs?

Sosialisering, sosial kompetanse og empati er etter min oppfatning noe av det mest grunnleggende å start med. Tradisjonell og teoretisk kunnskaps fag kan flettes inn i sosialiseringprosessen. Eller prioriteres mer ettersom tryggheten hos den enkelte elev øker. Viktig å se på eleven som et individ med ressurser og evner, ikke ”ei krukke som skal fylles.

Bruk andre steder enn klasserom

Det tar tid å opprette tillitt til lærer. Det er ikke alltid sunt å skifte klasseforstander/ basislærer vært år.

Økonomi og praktisk gjennomføring, er heldigvis ikke elementer som en alltid må ha med når en diskuterer hva som kunne vært bra å få gjort.....

(KS)

F 1

Rognerød 19.07.05

Min bakgrunn for uttalelsen er far til en elev og klassekontakt gjennom 4 år. Jeg har også vært klassekontakt i en annen klasse, og har sett forskjellen i samarbeidet lærer – klassekontakt.

Punkt 1 – OM KLASSEN

Det var stor frustrasjon blant foreldre før skolestart for denne klassen. Pga av ”sprengt” skole og mangel på klasserom ble elevtallet 32. Vi så for oss:

Reduserte læringsmuligheter for våre barn med en så stor klasse.

Støynivået og konsentrasjonsvansker som en realitet.

Vi var i utgangspunktet lite fornøyd med løsningen.

Når så lokalpolitikkerne ville legge ned en 10 år gammel skole med 160 elever og kapasitet til 140 elever, flytte elevene til andre skoler og bruke området til industriformål steg frustrasjonen.

Når alle våre innsigelser ble gjort til skamme, skyldes det etter min mening:

Klassestyrer så på arbeidet som en oppgave som skulle løses, ikke bare en jobb som hun var pålagt å gjøre.

Elevene ble opplært til å ta vare på hverandre

Det ble opprettet et godt sosialt nettverk blant elever, foreldre og klassestyrer.

Foreldrene ble tatt med i planleggingen, ikke bare som i de fleste tilfellene hvor foreldre blir brukt til "kakebaking". Det var åpne linjer mellom klasseforstander og foreldre.

I andre klasser har vi opplevd at vi ikke skal blande oss inn i det som skjer på skolen, det er skolens ansvar. Unntatt er hvis det oppstår problemer, da blir vi minnet om at det er oss som foreldre som er ansvarlig for elevene. Det var aldri tema i denne klassen.

Foreldrene som resurspersoner ble benyttet, og det ble satt pris på det de gjorde for klassen.

Klassen ble en mønsterklasse.

Elever fra klassen var med som ledd i undervisningsopplegg på lærerskolen.

Klassen ble etter hvert godt kjent for sine prestasjoner tross det store elevtallet

En elev vant stilkonkurransen om 17. mai og holdt 17.maitalen det året.

Klassen ble nr 2 i et hørespill Purpursendingen arrangerte. Det spesielle med den plasseringen var at alle elevene i klassen skulle være med, og hvert avsnitt hadde nye rolleinnhavere. De andre klassene i konkurransen hadde plukket ut en gruppe som laget hele hørespillet. Det ble en prestasjon for hele klassen, og ikke bare enkeltelever. Kontaktnettlet til foreldrene gjorde at hørespillet ble spilt inn i et profesjonelt lydstudio.

Elevene fra denne klassen gjorde seg positivt bemerket i klassene de kom i på ungdomsskolen. Klassen ble fordelt i de forskjellige klassene.

Jeg vil også nevne noen prosjekter som klassen gjennomførte:

Valgfag, som gikk ut på å gjøre en innsats for andre

Nærmiljø, som gikk ut på å kartlegge historien til bygda. De gikk helt tilbake til istiden hvor de fant spor av havnivået.

Klassen var forut sin tid. Det som ble praktisert på 1980 tallet i klassen er gjenstand for diskusjoner i dag, spesielt foreldrenes medvirkning i klassens arbeid.

Punkt 2 - SOM FORELDRE OG KLASSEKONTAKTER

Forelderengasjementet ved skolen var stort.

Det kom til syne da planene om nedleggelse av skolen ble kjent. Det ble dannet en forelderaksjon. Arbeidet til den gikk på å innhente opplysninger som kunne brukes som motargumentasjon og lobbyvirksomhet overfor lokalpolitikkerne. Argumentene ble så sterke og oppmøtet til behandling i kommunestyret var så stort at ordføreren sykemelde seg ca 1 time før kommunestyret og vi fikk flertall for å beholde skolen. Skolen består i dag, men som småskole/barnehage.

Hele utearealet ble opparbeidet av foreldrene på skolen gjennom et 3-års prosjekt. Elevene fikk større mulighet til å utfolde seg i friminuttene.

Dette engasjementet klarte klassestyrer å utnytte til beste for elevene.

Som nevnt ble vi som klassekontakter trukket med i planleggingen

Gjennom presentasjon av læreplaner

Diskusjoner om forhold i klassen

Kom med forslag til løsninger

Utnyttet kontaktnettlet til foreldre. Kontaktnettlet i en så stor klasse måtte bli stort da foreldrene var spredt på et stort område i næringslivet.

Det medførte at elevene fikk besøke en del bedrifter, og fikk besøk av representanter fra bedrifter som fortalte om denne.

Foreldre hjalp til med sine kunnskaper også i skolen, bla lagedager. Også her hadde foreldre forskjellig bakgrunn som kunne utnyttes.

På den måten trengte ikke lærerne være spesialister på alt, og behøvde heller ikke knytte til seg nettverk, da det allerede var der blant foreldrene.

Foreldrene ble mer knyttet sammen. Selv om foreldrene bodde i nærområdet, var det ingen selvfølge med kontakt utenom skoletiden. Kontakten mellom foreldrene var større i denne klassen enn andre klasser vi hadde barn i.

3. Innspill i tillegg.

Man skulle forvente at et slikt samarbeid skulle høste lovord innen skolen. Jeg gjorde noen observasjoner:

Frykt blant andre lærere. De fleste lærerne hadde foreldrene på en armlengdes avstand. Det kunne virke som de hadde en frykt for å trekke foreldrene for nært. Et eksempel: Det var en ”seremoni” for introduksjon til ungdomsskolen som de fleste elevene på barnetrinnet fryktet. Vi ba om et møte med representanter for ungdomsskolen for å endre dette. Samarbeidet mellom lærere og foreldre i klassen var vel kjent, og vi ble fortalt at representantene fryktet dette møtet, og stilte også med et styremedlem for l rerlaget sentralt, som sa han skulle være observatør. Vi var ikke ute etter å lage br k, men ha en dialog om eventuelle endringer. Møtet var positivt, og det ble gjort endringer.

L rerlaget var ikke medspiller. Hovedmålet til klassestyrer og foreldre var at barna skulle stå best mulig rustet etter barneskolen. Det målet ble innfridd. L rerlaget arbeidet for å bedre lærernes lønns og arbeidsforhold. I det arbeidet virket det som om foreldrenes kompetanse og kjennskap til egne barn var utelatt, da det meste dreide seg om pedagogisk kompetanse. Arbeidet til lærerne i klassen kunne også gå ut over l rerlagets intensjoner, noe som ikke alltid var populært. Eks: arbeidstidsbestemmelser. Læreren påtok seg frivillig oppgaver som gikk ut over disse bestemmelsene.

Foreldre har gitt uttrykk for stor takknemmelighet for at barna fikk gå i denne klassen. Skepsis til klassens størrelse ble endret til en positiv holdning som de enda snakker om. Barna fikk en unik sjanse. Resultatet ble at de stod bedre rustet enn flesteparten av andre elever til å møte utfordringer senere.

(S K)

F2

Dalen 5.august 2005

Til å v re en så stor klasse- 31 elever, var det et enormt samhold i klassen. Det var lite erting. Forskjellige religiøse ståsteder blant elevene utviklet respekt for enkeltmennesket, lydhørhet for andres synspunkter. Respekten for hverandre gjorde at også samarbeidet elevene imellom ble godt. Eksempel diverse framførte skuespill. Det var også et godt samhold blant elevene på fritiden. Et godt klassemiljø er tuftet på samarbeid – samarbeid i klassen, samarbeid hjem – skole, samt respekt for hverandres tanker og meninger. Det er viktig at også faglig svake elever får komme fram med sine synspunkter.

Det er også meget viktig at foreldre/foresatte tar del i klassens gjøremål,   være med på å arrangere lagedager, skidager etc. (En klassekontakts arbeid må ikke bestå i å koke kaffe og bake boller!) Klassekontaktene i denne spesielle klassen ble kurset eksternt, og var med på de første hjem/skole prosjektene. Takk for det! Det gjorde at ”jobben” som klassekontakt ble veldig interessant.

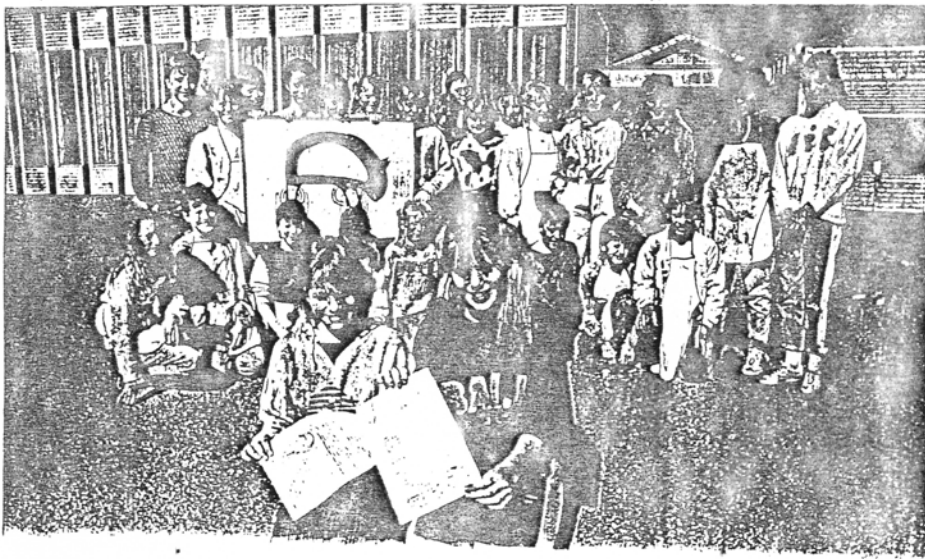
Mange av elevene i denne klassen har valgt ”myke” yrker – lærere, sosionomer, barnevernspedagoger, forskolel rere. Jeg tror at elevene lærte mye om det å ta vare på hverandre. Dette kan ha vært med på å v re en grunnstein ved yrkesvalg.

Bortsett fra faglig utvikling, er sosial utvikling like viktig. Det å godta hverandre på godt og vondt – uten mobbing – gjør at klassemiljøet blir godt. Sjikanering i alle former må ikke bli godtatt.

ELLEVTITALELLEN FRA EN KLASSE SOM I SEKS AR
HAR VÆRT MED Å ARBEIDE MED ANSVARSLÆRING
GJENNOM SITUASJONER

Jeg har sakset fra Fedrel.vennen mai 88
etter et skolebesøk vi hadde dit i valgfag

Viktig melding fra Rosseland skole



SONGDALEN: 6.-klassingene ved Rosseland skole i Songdalen har en viktig melding til alle interesserte: «Vi vil lære mer, gi oss mulighetene.» skriver elevene som nylig var på besøk i Fæd-

relandsvennen.

6.-klassingene på Rosseland skole trives godt, de er fornøyd med lærerne og sier at det er lite mobbing på den relativt lille skolen. Elevene har selv

pusset opp klasserom og skal i vår male skolen selv. Etter selv å ha bestemt fargene.

Her følger «den viktige meldingen» fra Rosseland skole:

Vi vil lære. Gi oss mulighetene!

Når vi går på skolen, vil vi lære mest mulig. Vi trenger at de voksne sier hva de kan hjelpe oss med, bevilger penger slik at vi får moderne læremidler og penger til å dra på ekskursjoner. Vi vil så gjerne se hvordan samfunnet fungerer, hvor folk jobber og hva de lager. Vi har valgfag på skolen hvor vi besøker forskjellige arbeidsplasser. Nå er vi på bedriftsbesøk på Fædrelandsvennen. Og vi vil benytte anledningen til å fortelle voksne hvordan vi har det på vår arbeidsplass, Rosseland Skole. Skolen vår er ganske liten med ca. 120 elever.

Vi trives godt, og det er lite mobbing og greie lærere.

Eleverådet er med å bestemme ting som hver klasse tar opp i et klasseme- te. Hver klasse har meter for seg. Sakene går videre til elevrådet der de blir tatt opp og diskutert. Hvis saken blir godatt, settes de i gang med fullt arbeid.

Vi i 6. klasse er 31 elever og er en stor klasse. Vi er delt

inn i to partier, men har mange timer sammen like- ve!

I fjor pusset vi opp klasse- rommet vårt. Vi malte det med tre forskjellige blåfar- ger.

Gardinene lagde vi selv. Vi kjøpte stoff og trykket blå og lilla figurer på.

Det ble det triveligste klas- serommet på hele skolen syntes vi. Til våren skal vi male skolen. Vi kom fram til at den skulle bli rød med sorte kanter og kårmer.

Vi regner med vi må ha en dugnad for å fikse opp på de ødelagte apparatene. Vi skal også få malt paradis og andre leker på asfalten i skolegården, og få nye lekeappa- ratene.

Vi vil gjerne være med på mye, og i påsken i fjor, da vi gikk i 5. klasse, fikk vi til- bud om å være med på å spille inn et hørespill. Det var morsomt å delta i høre- spillet. Det var skrevet av Kåre Zakariassen, og het «Det mystiske huset». Rolle- me ble fordelt ut over klassen, men ikke alle kunne lese rol- lene, så de fikk andre ting å gjøre, sånn som å finne pas- sende lyder og musikk. Hørespillet ble spilt inn på «Sela Studio».

Skolen er bygget ut, og vi har fått nytt lærerværelse og kontor, mediatek og ny rektor, Vidar Bodin.

På mediateket står akva- riet, og det gjør rommet veldig trivelig. Klassene har ansvar for det.

Eivind Vetthus har laget et skoleemblem som vi har fått trykket på hvite T- shirts. Merket viser at vi går på Rosseland skole.



Emblemet forestiller en best, for «Ross», betyr best, og dette synes vi var en fin kombinasjon. De to elevene viser at de er avhengige av skolen.

Skolen har hvert år en tradis- jон, som holdes når 6. klasse skal opp på ungdoms- skolen. Da lager de program som fremføres for de andre

klassene på skolen. Utpå kvelden kommer foreldre og familier som er invitert, for å se på underholdningen.

Når en 6. klasse går opp i 6. klasse, får de en egen plass å være ute i friminutene. Det synes vi er bra, for da blir vi bedre kjent med hver-

andre og får flere venner det siste året før vi begynner på ungdomsskolen.

Så til slutt vil vi takke alle de som støtter skolen vår, og alle andre skoler.

Med skolehilsen
6. klasse
Rosseland Skole