

Evaluering av Reform 97

Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97

Utarbeidd av

Peder Haug

Forskingsleiar

2003

© **Norges forskningsråd 2003**

Norges forskningsråd
Postboks 2700 St. Hanshaugen
0131 OSLO
Telefon: 22 03 70 00
Telefaks: 22 03 70 01
Publikasjonen kan bestilles via internett:
<http://www.forskningsradet.no/bibliotek/publikasjonsdatabase/>
eller grønt nummer telefaks: 800 83 001

Internett: bibliotek@forskningsradet.no
X.400: S=bibliotek;PRMD=forskningsradet;ADMD=telemax;C=no;
Hjemmeside: <http://www.forskningsradet.no/>

Grafisk design omslag: Creuna
Foto/ill. omslagsside: M.M.Malvin, Illustratørene
Trykk: GCS as
Opplag: 500 (1.oppl.)

Oslo, september 2003
ISBN 82-12-01856-3

FORORD

Noregs forskingsråd har på oppdrag frå Utdannings- og forskingdepartementet gjennomført ei evaluering av Reform 97. Evalueringa har vore organisert som eit forskingsprogram med samla finansiering på 46,7 mill kr i perioden 1998-2003. Programmet har finansiert 27 forskingsprosjekt som til saman skal dekke dei kunnskapsutfordringane som blei avgrensa i programplanen.

Programstyrets leiar har vore professor Lars Monsen, Høgskolen i Lillehammer. Styret har elles hatt brei samansetning både av forskarar og samfunnsrepresentantar. Professor Peder Haug, Høgskolen i Volda, har vore forskingsleiar for evalueringa, og er forfattar av sluttrapporten.

Forskingsrådet takker programstyret, forskingsleiaren og forskarane for det arbeid som er lagt ned gjennom evalueringa. Vi vil og takke departementet som valde å legge evalueringa til Forskingsrådet. Gjennom å organisere evalueringa av Reform 97 som eit forskingsprogram, har ein sikra forskinga den sjølvstendige stillinga som er naudsynt i ei evaluering av politiske reformer.

September 2003

NOREGS FORSKINGSRÅD

INNHALD

INNHALDSLISTE	5
INNLEIING	9
KAPITTEL 1. OM EVALUERINGSOPPDRAGET, FØREBUINGA OG GJENNOMFØRINGA	11
Å leggje evalueringa til Forskingsrådet	11
Oppdraget.....	12
Førebuinga i Forskingsrådet	14
To formål	16
Grunnlaget for sluttrapporten.....	18
Om evalueringa.....	19
Heilskapen i evalueringa.....	20
Før og etter Reform 97	21
Kompleksiteten i Reform 97.....	22
Forskingsmetode og design	24
Dei enkelte prosjekta i evalueringa.....	25
Tabell 1 Oversikt over prosjekt og datagrunnlag.....	26
Nokre historiske hovudlinjer	28
Aktivitetsorientert skule.....	29
Einskapsskulen	29
Desentralisering	30
Reform 97 og kontinuiteten	30
KAPITTEL 2. SKULEN, SAMARBEID OG STYRING	32

Skulen og kommunen	32
Skulen i kommunar med tradisjonell og ny organisering	33
Handlingsrommet i kommunane.....	35
Eit stort potensial for kommunal påverknad.....	36
Skulen og foreldra.....	36
Rom for endring.....	39
KAPITTEL 3. LÆREPLANEN, OPPFATNINGAR OG GJENNOMFØRING.....	40
Generelt om læreplanen	41
Vurderingar av L97.....	41
Konkretiseringar	42
Bruk av læreplanen	43
Om arbeidet i skulen	45
Om arbeidet med faga i læreplanen.....	49
KRL-faget	49
Kroppsøving	50
Kunst og handverk	51
Matematikk	52
Natur- og miljøfag	53
Norsk.....	54
Samfunnsfag	55
Drama	57
Leik i første klasse	57
Om tema- og prosjektarbeid	58
Om inkluderande skule	60
Om tilpassa opplæring	62
Om grunnskuleopplæringa for døve elevar	64
Den samiske skulen	65
Samisk språk og kultur	67

Arbeidet i skulen.....	68
Den samiske skulen	68
Ulikskapar mellom stega i skulen.....	69
Det fysiske miljøet.....	70
Resultatkvalitet	71
Norsk og matematikk.....	73
Kva forklarar prestasjonane?	75
Samfunnsfag	77
Natur- og miljøfag	77
KRL-faget.....	78
Minoritetsspråklege elevar.....	79
Fagleg nivå.....	80
Endring i skulen?	80
KAPITTEL 4. VERDISETJING OG ANALYSE	84
Verdisetjinga	84
Kvalitet i grunnskulen.....	84
Høg kvalitet	84
Varierande kvalitet.....	85
Låg kvalitet	86
Reform 97	87
Læreplanen	87
Stabilitet.....	88
Endring	89
Analyse.....	90
Tradisjon som forklaring	90
Forklaringar knytte til politikken.....	93
Iverksetjinga av Reform 97	94
Sviktande føresetnader.....	94

Kompetanse	95
Mangel på kunnskap	96
Etterutdanning.....	96
Skuleutvikling og skulevurdering.....	96
Læreplanbaserte hjelpemiddel	97
Strukturelle forklaringar	98
Utfordringar	99
Læring og kunnskap	99
Skulen skal vere for alle	100
Samarbeid om læring og utvikling	100
Systematisk utvikling og spreing av kunnskap.....	101
LITTERATUR	103
PROSJEKTOVERSYN.....	108

Innleiing

I denne rapporten samanfattar styret for Program for evaluering av Reform 97 dei mest sentrale resultatane frå evalueringa. Forskingsleiar Peder Haug har skrivne utkast, som programstyret har diskutert i tre møte. Basis for framstillinga er samandrag (synteserapportar) frå kvart av prosjekta (jf. kapittel 1). Ønsket har vore å setje resultatane inn i ei større og heilskapleg ramme, og å sjå alle dei 26 prosjekta i evalueringsprogrammet i samanheng.

Det er viktig at resultatane frå evalueringa blir tilgjengelege for så mange som mogleg for å skape debatt og engasjement om skulen og om kva retning utviklinga der bør ta.

Arbeidet med det som kom til å verte Reform 97, tok til på 1980-talet. Reforma vart vedteken i Stortinget gjennom ein lang og omfattande prosess som starta allereie i 1991.

Gjennomføringa tok til i 1997 med at alle elevane i 1., 2., 5. og 8. klasse fekk opplæring etter L97 og L97 Samisk. Frå 1999 av skulle alle elevar få opplæring etter dei nye læreplanane.

Først våren 2007 vil det første kullet elevar som tok til i skulen som 6-åringar (hausten 1997), avslutte grunnskuleopplæringa. Evalueringa som her er rapportert, vil difor ikkje gje det heile eller endelege biletet av korleis reforma fungerer, eller kva resultat ein når. Den gjev først og fremst status etter nokre år undervegs i reforma.

Programstyret tok til å arbeide med evalueringa i januar 1999, og har hatt følgjande medlemmer:

- Professor Lars Monsen, Høgskolen i Lillehammer, leiar
- Seniorrådgjevar Anne-Marie Borgersen, Kommunenes Sentralforbund
- Avdelingsdirektør Tove Brekke, Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet
- Spesialrådgjevar Marit Dahl, Noregs lærarlag, frå 1.1.02, Utdanningsforbundet, vara: spesialrådgjevar Roar Grøttvik, Lærarforbundet, frå 1.1.02, Utdanningsforbundet
- Leiar Hilde Sundve Jordheim, Foreldreutvalet for grunnskulen

- Professor Svein Lorentsen, NTNU, Trondheim
- Førsteamanuensis Svein Michelsen, Universitetet i Bergen
- Førsteamanuensis Jorunn Møller, Universitetet i Oslo
- Forskningschef Poul Skov, Danmarks pædagogiske institutt, frå 1.7.00, Danmarks Pædagogiske Universitet, København

Rapporten er delt inn i fire. Kapittel 1 gjev ei kort innføring i evalueringsoppdraget, korleis dette har vorte løyst, og kva forventningar ein kan ha til resultata. Kapittel 2 handlar om skulen, kommunen og foreldra. Kapittel 3 er det mest omfattande, og tek opp det som kjem fram om læreplanen og om arbeidet i grunnskulen. I det siste kapittelet følgjer vurderingane og analysane av resultata.

Kapittel 1. Om evalueringsoppdraget, førebuinga og gjennomføringa

Stortinget gjekk inn for at Reform 97 skulle evaluerast og at oppdraget skulle gå til Noregs forskingsråd (Budsjetttinnst. S. nr. 12 (1996–97)). Med bakgrunn i dette formulerte Kyrkje-, utdannings-, og forskingsdepartementet eit oppdragsbrev om dette i april 1998 (KUF 1998). Forskingsrådet etablerte formelt Program for evaluering av Reform 97 i februar 1999.

Å leggje evalueringa til Forskingsrådet

Stortinget viste spesiell interesse for evalueringa av Reform 97, og bad Regjeringa legge fram ei eiga sak om den (Budsjetttinnst. S. nr. 12 (1996—97), Innst. S. nr. 96 (1996—97)). To omsyn var spesielt viktige. Det første var at evalueringa skulle vere uavhengig. Det andre var at evalueringa skulle gjerast forskingsmessig. I budsjettproposisjonen for 1998 forslo departementet at Noregs forskingsråd skulle få denne oppgåva som eit særskilt oppdrag (St.prp. nr. 1 (1997-98)), og det slutta Stortinget seg til. Avgjerda om å engasjere Forskingsrådet i evalueringa er ikkje overraskande, men er heller ikkje det einaste moglege alternativet ein kunne ha nytta.

Stortinget sitt engasjement i saka og valet av løysing må mellom anna skjønast på bakgrunn av erfaringane frå evalueringa av Reform 94. Utdanningsdepartementet administrerte den. Det skapte eit nært samband mellom oppdragsgjevar og forskarar og som gav gode vilkår for formidling, debatt og dermed for tilpassingar under vegs. Kritikken var at relasjonen hadde vorte for tett, og at oppdragsgjevaren kunne oppfattast som direkte styrande på evalueringa. Den stod dermed i fare for å tape både kraft og legitimitet (Blichfeldt & Aamodt 1999). I ein interpellasjon i Stortinget den 8. februar 2000 (sjå også nedanfor) sa dåverande statsråd John Lilletun følgjande som eit svar på kvifor Forskingsrådet fekk oppdraget:

Jo, det var ein debatt vi hadde rundt evalueringa av Reform 94, då sterke skuldingar kom frå forskingsmiljøa om at departementet v/ statsråden overkøyrde forskingsinstitusjonane og styrte evalueringa av Reform 94. For å unngå det vart dette teke ut av departementet og lagt til dei som organiserer forskinga i Noreg. (Stortinget 2000.)

Ved å gje oppdraget til ein uavhengig instans som Forskingsrådet ville evalueringa få den nødvendige legitimiteten. Med denne organiseringa var forventninga at avstanden mellom oppdragsgjeveren og forskarane skulle bli større. Det skulle sikre at evalueringa vart fri frå og uavhengig av konkrete politiske interesser så snart oppdraget var definert. At dette også har vore tilfelle, finst det eit døme på i samband med evalueringa av KRL-faget. Stortinget hadde bede om ein eigen rapport om dette faget. Oppdraget med å evaluere det vart lyst ut særskilt og før alle dei andre områda. Det kom inn ni søknader. Av desse fekk tre institusjonar løyving, men samordna til to prosjekt. Dei tre institusjonane som var involverte, var alle knytte til luthersk-kristne interesser. Særleg representantar for dei små religionane (i ein norsk samanheng) og for dei alternative livssynsperspektiva som ikkje var representerte i dei forskargruppene som fekk oppdraget, kritiserte dette. Svaret frå Forskingsrådet var at programstyret hadde brukt forskingskvalitet som kriterium, og valt ut dei beste søknadene og dei beste forskingsmiljøa. Tildelinga var oppe som ein interpellasjon i Stortinget den 8. februar 2000. Statsråden (Jon Lilletun, KrF) sa at evalueringa var eit oppdrag gjeve til Noregs forskingsråd, og han korkje ville eller kunne overprøve deira avgjerd i saka (Stortinget 2000). Då resultatata vart lagde fram, viste det seg at dei som hadde vore skeptiske til valet av forskingsmiljø, kunne konstatere at den forventa favoriseringa av den norske statsreligionen ikkje var der (St.meld. nr. 32 (2000–2001)).

Oppdraget

Oppdragsbrevet er omfattande, på åtte sider (KUF 1998). Det presiserer at evalueringa skal vere forskingsbasert. Hovudspørsmåla for evalueringa er for det første knytte til dei overordna måla for grunnskulen, slik desse vart formulerte i statsbudsjettet for 1998, og som også gjeld Reform 97 (St.prp. nr. 1 (1997–98)):

- Alle barn og unge skal få grunnskoleopplæring av høy kvalitet. Opplæringen skal gi kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for videre utdanning, arbeid og deltakelse i samfunnet.
- Elevene skal, uavhengig av kjønn, foreldrenes økonomi og bosted, få en likeverdig opplæring tilpasset evner, forutsetninger og kulturell og språklig bakgrunn.
- Elevene skal ha et trygt og godt lærings- og oppvekstmiljø, og det skal være et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Innanfor denne ramma skal evalueringa spesifikt studere konsekvensane av dei tiltaka og endringane som vart gjorde under Reform 97:

- Kartleggje endring og utvikling som gjev bakgrunn for vidare planlegging, justering og oppfølging av grunnskulesektoren
- Vurdere om dei valde løysingane er eigna for å nå dei måla som er sette
- Peike på sterke og svake sider, og utilsikta positive og negative verknader
- Få fram forslag til forandringspunkt og tiltak knytte til desse

Oppdragsbrevet konkretiserer desse overordna måla i ei lang rekkje område og tilhøve som evalueringa skal, kan eller bør gå inn på. Den skal vere heilskapleg og omfatte juridiske, økonomiske, administrative, faglege og pedagogiske sider ved reforma. Departementet ønskjer ei brei tilnærming gjennom mange vitskapsfag som jus, økonomi, statsvitskap, pedagogikk, psykologi, sosiologi, skulefag og arkitektur. Evalueringa skal nytte eit breitt utval vitskaplege metodar, og den skal stimulere til tverrfagleg samarbeid.

Departementet vil ha kunnskapar om samanhengar mellom ressursinnsats, organisering, tilrettelegging, gjennomføring av opplæringa og eleven sitt læringsutbyte. Evalueringa bør studere korleis det samiske læreplanverket har fungert, og om ein har likeverd i opplæringa etter begge læreplanane. Brevet nemner at evalueringa bør omfatte elevar med særskilde behov, elevar frå språklege minoritetar og opplæringa for døve elevar. Det nemner likestillingsperspektivet, skulebygg og uteareal. Departementet ønskjer at evalueringa skal stimulere til kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i kommunane og skulane. Det set fram ønske om at evalueringa skal studere reforma på ulike forvaltningsnivå, og korleis verkemidla som desse rår over i samband med reforma har vorte nytta. Til dei ulike nivåa gjev oppdragsbrevet fleire forslag til spørsmål som det kan vere aktuelt å gå inn på. Det gjeld til dømes korleis dei ulike forvaltningsnivåa har arbeidd med førebuing, gjennomføring og oppfølging av reforma, samspelet mellom dei ulike nivåa, og korleis skuleleiinga har lagt til rette for å gjennomføre reforma.

Gjennomføringa på skulenivået er viktigast. For dette nivået presiserer brevet frå departementet mange område som evalueringa samla sett bør omfatte. Evalueringa skal eller bør ta opp einskapsskulen, oppvekst og læringsmiljø, lokalt arbeid med læreplanar for fag, eigenarten til hovudstega, arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering, fag og timefordeling, læreplanverket, årsplanar, valfag, ungdomsskulesteget og etterutdanning. Under kvar av desse områda att peikar dei på til dels mange tema som kan vere aktuelle. For KRL-faget skal det leggjast fram ein eigen rapport innan tre år, som eit svar på Stortinget sitt ønske om å få ei oversikt over mellom anna praktiseringa av fritaksreglane i faget. I brevet ønskjer departementet at det skal skipast eit eige forskingsprogram for evalueringa, med eiga forskingsleiing.

Førebuinga i Forskingsrådet

Då Forskingsrådet tok på seg oppgåva, følgde det ein standardprosedyre. Det tok likevel nokså lang tid frå oppdragsbrevet kom til Forskingsrådet og til evalueringa vart operativ. Dette heng mellom anna saman med at Forskingsrådet måtte avklare korleis dei skulle løyse utfordringane i dette omfattande oppdraget. Det vart definert som eit ”handlingsretta program”. Forskingsrådet nemnde opp programstyret og engasjerte forskingsleiar i januar 1999. Programstyret hadde eit fleirtal forskarar (5 av medlemmene) og eit mindretal med brukerrepresentantar (4 av medlemmene). Oppdragsgjevaren hadde ein representant i programstyret.

Programstyret laga ein eigen programplan (Norges forskningsråd 1999). Denne planen presenterer dei tolkingar og presiseringar programstyret har gjort av det omfattande og samansette oppdraget, og korleis det var tenkt gjennomført. For å skape systematikk og samanheng i dei mange delane frå oppdragsbrevet, delte programstyret evalueringa inn i tre hovudgrupper eller hovudtema med kvar sin koordinator.¹ Innanfor kvart tema gjev programplanen døme på ei rekkje relevante evaluerings- og forskingsoppgåver. Dei tre overlappar kvarandre, men gjev programmet ein struktur:

- Tema 1: Læreplanverket, fag og praktisk, pedagogisk verksemd

¹ Koordinator for tema 1: førsteamanuensis Kirsti Klette, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Koordinator for tema 2: professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim. Koordinatorar for tema 3: seniorforsker Karl Jan Solstad, Nordlandsforskning, Bodø, og høgskoledosent Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark, Hamar.

- Tema 2: Samarbeid, leing, oppvekst, læringsmiljø og læringsresultat
- Tema 3: Einskapsskulen, likeverd og kulturelt mangfald

Programstyret tok tidleg initiativ til å få utarbeidd ein kunnskapsstatus som samla forskning med relevans for Reform 97 gjort i perioden opp til evalueringa vart sett i verk (Lillemyr 2000, 2003).

Evalueringa av Reform 97 skulle vere uavhengig og forskingsorientert. Programstyret tolka dette slik at forskarane skulle få eit rom til sjølve å bestemme forskingsproblema og tilnærmingane til dei, innanfor rammene av programplanen. Med eit fleirtal forskarar i programstyret, og med eigen forskingsleiar, gjev dette forskarsamfunnet stor innverknad på og ansvar for evalueringa. Det ligg også eit anna strategisk perspektiv i dette. Programstyret ønskte å engasjere dei fremste utdanningsforskarane og forskingsmiljøa i landet til denne evalueringa. For å gjere evalueringa interessant for den gruppa var eit visst spelerom nødvendig. Kor vide desse rammene burde vere, var meir uvisst. Desse spørsmåla er drøfta inngåande i ei eiga bok frå programmet (Haug og Schwandt 2003).

Temaet politisk styring av forskning var framme i ein annan samanheng då evalueringa var under oppstart. I ein omtale av Noregs forskingsråd sitt program "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" (1993—1998) hevda professor Mårten Söder at forskarane der i nokså stor grad hadde teke til seg dei vedtekne politiske intensjonane og ideane og lagt dei til grunn (Söder 1999). Dermed vart forskinga politisk "korrekt", den var lite kritisk og den fungerte knappast som motekspertise.² Det er dette som er blitt kalla styringsforskning, og som er sett i motsetnad til opposisjonsforskning eller reformkritisk forskning. Etter at programplanen låg føre, kom det fram frykt for at evalueringa av Reform 97 skulle få ei liknande innretning (Telhaug 2002). For programstyret var poenget at sjølv innanfor rammene av ein bestemt politikk og eit bestemt oppdrag ville det vere mogleg å vere både kritisk og i opposisjon. Det ville gå fram av kva perspektiv forskarane sette i fokus og ikkje nødvendigvis av om forskinga var eit oppdrag eller ikkje. Nettopp evalueringa av KRL-faget kan vere eit døme på dette.

² Leiaren i programstyret for dette forskingsprogrammet har kommentert Mårten Söder sine oppfatningar og den framstillinga som vart gjeven av dei (Ogden 1998).

Søknadsbunken og prosjektoversikta (jf. vedlegg) viser at forskarane ved mange ulike institusjonar og med forskjellig bakgrunn er opptekne av utdanning, og at deira interesser i grunnskulen femner vidt og breitt. Dei har vore nokså solidariske med det som har vore sett fram som intensjonane bak evalueringa, og dei har teke opp det som der har vore signalisert som sentralt. Det tyder ikkje at alt som er viktig i reforma er studert, det er ikkje mogleg. Men når ein ser prosjekta under eitt, vil dei dekkje eit breitt område av både verksemda i grunnskulen og Reform 97. Det tyder heller ikkje at forskarane har vore ukritiske, noko resultata deira vil vise.

Forskarsamfunnet vart invitert til å søkje på prosjekt innanfor dei rammene som er å finne i programplanen. Det kom inn i alt rundt 100 søknader, og av desse fekk omtrent 25 prosent løyving. Forskingsleiaren og medlemmene i programstyret vurderte søknadene etter dei ordinære kriteria i Forskingsrådet. Der la ein vekt på forhold som forskingskvalitet, relevansen til prosjektet, realismen i planane, forskingskompetansen til dei impliserte, styrken i forskingsmiljøet osv. I valet av prosjekt la programstyret også vekt på å få dekt sentrale område innanfor kvart av dei tre hovudtemaa i evalueringa. I denne prosessen foreslo programstyret å justere somme prosjekt. På nokre område tok programstyret initiativ til å utvikle prosjekt for å få større samanheng og heilskap i evalueringa.

Programstyret har hatt jamleg kontakt med prosjekta gjennom årlege seminar og rapporteringar. Nokre av prosjekta har vorte presenterte for programstyret undervegs, og dei har også fått rapportar frå forskingsleiaren om hans kontaktar med forskarane og prosjekta.

To formål

Med basis i oppdragsbrevet seier programplanen at evalueringa av Reform 97 skal ha to formål. Den skal studere både grunnskulen og reforma. Den skal skaffe generell kunnskap om grunnskulen og gje innsikt i kvalitetane ved arbeidet som blir gjort der. Evalueringa skal gje status for Reform 97, og den skal peike på behovet for eventuelle endringstiltak for reforma. Programmet har såleis som intensjon både å tilfredsstille vedtaket om ei vurdering av Reform 97, og vere eit viktig element i å skaffe fram kunnskapar om grunnskulen. Evalueringa blir dermed eit viktig element i norsk utdanningsforskning ved at ho byggjer opp meir omfattande og systematisk kunnskap om grunnskulen. Evalueringa av Reform 97 har vore den største samla satsinga på forskning om grunnskulen nokon gong til no i Noreg.

Slik blir både evaluering og forskning viktige tema i dette programmet. Det er nesten unødvendig å peike på at evaluering og forskning ikkje er det same. Spørsmåla som grunnforskninga studerer, er (skal vere) initierte og styrte av forskarsamfunnet åleine. Det ligg ikkje føre noko ønske om eller krav om at resultatane frå denne forskinga skal kome til nytte på kort sikt ut over at ho bør gje ny kunnskap. Evaluering har ein oppdragsgjevar, den skal vere bruksretta og vere til hjelp i konkret problemløysing som i dette tilfellet, ved å svare på om skulen og reforma når dei måla som er sette. Eit skilje mellom dei to er såleis også tidshorizonten for bruken av resultat. Likskapen mellom dei to kan liggje i krava om å følgje dei allment aksepterte retningslinjene for å formulere eit teoretisk grunnlag og for systematikk i innsamling og tolking av data. Det er dette elementet som fører til uttrykket ”forskningsbasert” evaluering.

I samsvar med oppdraget legg programplanen vekt på å prioritere studiar så nær den praktiske gjennomføringa på skulenivået som mogleg. Ein konsekvens av dette er at mange av prosjekta har gjennomført observasjonar i klasserommet. Det har vore arbeid lite med klasseromsforskning i norsk utdanningsforskning (Klette 1998). Evalueringa har på dette området difor gjeve eit reelt bidrag til å utvide repertoaret av forskning. No ligg det føre nokså mykje informasjon frå verksemda i klasseromma.

Evalueringa skal også ideelt sett bestemme om reforma oppfyller alle dei generelle måla for grunnskulen og for Reform 97. Fleire av omgrepa som er brukte om arbeidet i skulen og om resultatet av arbeidet i skulen, er uklare og relative, og er difor vanskelege å bestemme empirisk. Kva som til dømes er høg kvalitet, likeverdige opplæring, trygt og godt opplæringsmiljø og godt samarbeid, vil det vere ulike meiningar om. Det kan i mindre grad einseitig bestemast forskingsmessig, og er i nokså stor grad avhengig av normative vurderingar. Som studiane viser klargjer heller ikkje den nye læreplanen alltid desse omgrepa. Måla gjeld også fleire former for kvalitet. Det er skilje mellom aktør-, brukar-, prosess-, struktur- og resultat kvalitet, og alle desse er med i vurderinga av Reform 97.

Aktørkvalitet er nytta om korleis dei som arbeider i skulen vurderer kvalitetane på det arbeidet som blir gjort, både deira eige og andre sitt arbeid. Brukarkvalitet er eit uttrykk som omfattar brukarane sine vurderingar av eit tilbod eller tiltak. Det kan for eksempel vere foreldre sine oppfatningar av kvaliteten av skulen på ulike område. Prosesskvalitet gjeld

aktivitetane i skulen, og særleg den pedagogiske verksemda. Viktige moment kan vere kvalitetane ved innhald, arbeidsmåtar, materialbruk, organisering, læringsmiljø osv. Strukturkvalitet handlar om føresetnadene skulen arbeider under. Det gjeld mellom anna organisasjon og ressursar, styringsdokument, personalkompetanse, talet på tilsette, talet på elevar, fysiske rammer, økonomiske rammer og materiell. Resultatkvalitet er det faktiske utbyttet den enkelte eleven når. Det vil seie kva barna har lært, og kva slags kompetanse og eigenskapar dei har utvikla på dei områda skulen skal arbeide. Dei fleste prosjekta i evalueringa studerer prosesskvalitet, og då mest i eit aktør- og brukarperspektiv. Nokre tek også opp sider ved struktur- og resultatkvalitet.

Grunnlaget for sluttrapporten

Grunnlaget for denne rapporten er synteserapportar frå kvart av dei 26 prosjekta i evalueringa. Desse rapportane skulle liggje føre i byrjinga av april 2003. På ein kortfatta måte skulle dei presentere dei viktigaste resultat og konsekvensane av dei for kvart av prosjekta. Rapportane vart også sende til oppdragsgjevaren etter kvart som dei kom inn, og dei er lagde ut på nettet.³ I bestillinga til forskarane heiter det at ”for oppdragsgjevaren vil det vere spesielt viktig å få presisert resultat frå dei delane av prosjektet som gjeld policy-spørsmål generelt og slike emne knytt til Reform 97 spesielt”. Det er difor all grunn til å understreke at denne sluttrapporten refererer til ein avgrensa del av evalueringsresultata. Berre hovudrapportane presenterer prosjekta og dermed evalueringa i full breidde. Det er der ein finn dei omfattande teoretiske diskusjonane. Det er der forskarane har samanlikna og drøfta resultat frå evalueringa i høve til både nasjonale og internasjonale forskingsresultat på dei felte dei studerer. Det er der dei set prosjekta i samband med forskingsfronten på dei aktuelle områda, og det er der det går fram kva relasjonane mellom dei ulike prosjekta i evalueringa har vore.

Synteserapportane skulle ha følgjande innhald, og med hovudvekt på dei to siste punkta:

1. Prosjektet sitt forskingsproblem
2. Teoretisk grunnlag, gjennomføring, metodisk tilnærming og datagrunnlag
3. Prosjektet sitt hovudresultat:

³ Rapportane er å finne på denne adressa: <http://www.program.forskningsradet.no/reform97/>

— Deskripsjon og analyse, korleis er det området ein har studert? Kan ein registrere endring og utvikling?

— Kva sterke og svake sider, utilsikta positive og negative verknader kan ein sjå på det feltet som er granska, og korleis er desse relaterte til Reform 97?

4. Er dei løysingar som er valde eigna til å realisere Reform 97? Kva forslag kan ein setje fram til betring av Reform 97?

Her er det lagt vekt på å få fram dei store linjene i resultatata frå synteserapportane. Ei følgje av denne prioriteringa er at svært mange av detaljane frå dei enkelte prosjekta ikkje er tekne med eller gjort greie for. Det har heller ikkje vore mogleg å gje ei grundig vitenskapleg vurdering av det materialet som forskarane byggjer sine konklusjonar på. Den vil heller ikkje erstatte dei kritiske drøftingane som vil og bør kome om evalueringa som heilskap og om dei ulike prosjekta, måten det er arbeidd på og resultatata som er presenterte.

Det finst andre undersøkingar av Reform 97 enn dei dette forskingsprogrammet har hatt ansvaret for. Det ligg også føre ein omfattande dokumentasjon av tilstanden i norsk skule samla i nasjonale rapportar og analysar (t.d. (Kvalitetsutvalget 2003, Læringscenteret 2003). Det er også lagt fram fleire evalueringar av norsk utdanning, mellom andre både PISA og PIRLS (Lie et al. 2001, Senter for leseforskning 2003). Denne rapporten relaterer resultatata i mindre grad til desse kjeldene og anna forskning. Det primære her er å formidle kva Program for evaluering av Reform 97 har kome fram til.

Om evalueringa

Alle måtar å leggje opp ei evaluering på vil verke inn på kva ein får tilbake av svar. Det ideelle opplegget finst ikkje. Ein står stadig overfor situasjonar der ein må velje. Nedanfor følgjer ei kort drøfting av nokre slike situasjonar.

Spørsmåla som Utdanningsdepartementet stilte, gav nokre tydelege forventningar til prosjekta i evalueringa. Det sentrale var at prosjekta skulle skildre ein tilstand, dei skulle verdsetje tilstanden, dei skulle forklare han, og dei skulle eventuelt setje fram forslag til korleis han kunne endrast. Desse forventningane uttrykkjer samstundes ei forståing av kva evaluering går ut på. Det temaet er utdypa i boka om evaluering som er nemnd tidlegare i kapitlet, og som har sitt utgangspunkt i dette oppdraget (Haug og Schwandt 2003).

Heilskapen i evalueringa

Programstyret valde å lyse ut oppdraga ope. Alternativet kunne ha vore ei lukka utlysing med nokre få utvalde miljø. Den opne utlysinga vekte nokså stor interesse. Det vart gjeve midlar til mange prosjekt, og med nokså ulik storleik. Dei minste involverer ein forskar på deltid, i dei største arbeider fire-fem forskarar, moglege doktorandar og studentar. Ved å dele evalueringa opp som det her er gjort, ville ein få granska mange delar av reforma, men det kan ha gått på kostnad av oversikt, heilskap og samanheng (Monsen 2003). Inndelinga i temagrupper er mellom anna gjort for å inspirere til samanheng, samarbeid og gjensidig utveksling av informasjon mellom prosjekta.

Det er likevel ikkje utan vidare sikkert at større prosjekt ville ha gjeve eit klarare og enklare bilete. Skal store prosjekt vere handterlege må også dei delast opp. Like viktig er det kanskje å reflektere over om det i det heile er mogleg å skape ei framstilling som samlar ”alt” om saka. Utdanning og skule er samansett og innfløkt, og er ikkje berre ei sak eller ein ting. Vi veit at feltet er prega av mangfald. Forskarar står ofte for ulike faglege retningar, baserte på forskjellige teoretiske og ideologiske perspektiv. Det gjer at skulen kan bli forstått og forklart på mange ulike måtar. Det høyrer også med til vurderinga av dette at miljøa som driv utdanningsforskning i Noreg, kanskje ikkje ville kunne ta på seg særleg større prosjekt enn mange av dei som har vore i gang. Det krev ein infrastruktur og ei organisering som er sjeldan innanfor utdanningsforskninga. Ønsket om heilskap og samanheng er legitimt og forståeleg, og ein bør absolutt streve etter å skape det. Det kan likevel hende at førestellinga om at det er mogleg å få til, er overdriven.

Fleirtalet av prosjekta i programmet set mest fokus på reforma, reforma sine intensjonar og realitetar. Studium av praksisfeltet, eller realiseringsarenaen, dominerer i prosjekta. Dette er ein konsekvens av oppdragsbrevet og av prioriteringar frå programstyret, og det har forskarane følgt opp. Nesten alle prosjekta spør etter gradar av gjennomføring av det som er politisk vedteke, eller i det minste etter korleis det står til på område som er sentrale både i reforma og for grunnskulen meir generelt. Få prosjekt har i planane sine formulert eksplisitt kritiske og uavhengige perspektiv på reforma slik ein kan finne dei hos utdanningsforskarar som ikkje har vore engasjerte i evalueringa (t.d. Hovdenak 2001, Koritzinsky 2000, Telhaug og Mediås 2003). Årsaka til denne orienteringa kan vere at programplanen tydeleg slår fast at

reforma skal vere utgangspunktet for søknadene. Dette tyder ikkje at dei kritiske røystene ikkje finst, framstillinga i denne rapporten vil vise det.

Før og etter Reform 97

Evalueringa skal mellom anna samanlikne tilstanden i grunnskulen før og etter Reform 97. Strengt teke er dette mogleg berre på nokre få og avgrensa område. Det finst ikkje gjennomgåande og systematiske opplysningar om korleis norsk grunnskule var før reforma vart sett i verk, og som kan nyttast til samanlikning. På somme område er det, som vi skal sjå, vilkår for dette, men ikkje i det omfanget og den breidda som krevst om ein på ein systematisk og truverdig måte skal få sagt noko om korleis heile skulen har endra seg som ei følgje av reforma. Denne mangelen på opplysningar om norsk grunnskule har det vore peika på i fleire samanhengar, t.d. i OECD-vurderinga på slutten av 1980-talet (OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk 1989). Det evalueringa i hovudsak kan svare på, er korleis forskinga ser grunnskulen nokre få år etter at Reform 97 vart sett ut i livet.

Om ein hadde hatt tilgang på detaljerte opplysningar om skulen før Reform 97, er det likevel ikkje sikkert at eventuelle endringar verkeleg kunne forklarast med tiltak knytte til Reform 97. Å skilje mellom kva som er reformspesifikk endring og utvikling, og kva som er resultatet av ein meir langsiktig "evolusjon" av skulen, er ei stor utfordring. Det ligg nær å kople tilstanden og eventuelle endringar ein finn på eit bestemt tidspunkt, til dei tiltaka som er gjorde rett før i den reforma som er under evaluering. Dette er sjølvstøtt for enkelt. Å vite kva som er "årsaka" til det ein finn er vanskeleg. I mange tilfelle vil det vere uråd å vite om tiltaka i Reform 97 forklarar tilstanden. Mellom forskarane har det vore diskutert om det vi no kan sjå som typisk for grunnskulen, heng saman med mønsterplanen frå 1974, den frå 1987 eller planverket frå 1997. Desse læreplanane følgjer om lag den same kursen på mange område, og då er dei alle ei forklaring.

Verksemda i skulen kan i staden oppfattast som det samla resultatet av alle dei reformene som har vore gjennomført opp gjennom tidene. Reformene legg seg lag på lag over kvarandre, og det er summen av alle som skaper skulen til ei kvar tid (Liedman 1997). Det synest å vere dei langsiktige tiltaka og kontinuiteten som viser mest att i den praktiske skulekvardagen. Dette kan vidare underbyggjast med tilvising til at skulen endrar seg nokså sakte, slik mellom andre Larry Cuban har registrert i sine studium' av verksemda i amerikanske klasserom i meir enn

ein hundreårsperiode (Cuban 1993). Forklaringa på dette er naturlegvis samansett, men kan i nokså stor grad samanfattast til at det er vanskeleg å reformere skulen med ord åleine (læreplanar). Mange forklaringsfaktorar ligg mellom input (læreplanar og reformintensjonar) og output (resultata). Kva desse faktorane er, og kva dei representerer av interesser, krefter og konsekvensar, finst det noko kunnskap om. Å få meir innsikt i dette er ei av dei store utfordringane til utdanningsforskinga.

Det er eit kjent mønster frå evalueringar at den tida ei reform har fått fungere, påverkar resultatet nokså mykje. Dess kortare tid det går frå ei reform er sett i verk til ho er evaluert, dess mindre vil ein som regel kunne registrere av endringar som kan førast attende til reforma. Forklaringa er at ei implementering som dette i eit omfattande system som skulen tek tid. At ein ikkje kan dokumentere endring etter kort tid, treng ikkje tyde at reforma er mislukka, at intensjonane er for høge eller at tiltaka som er nytta, ikkje har verka slik det var meint. Forklaringa kan vere så enkel at komplekse endringar som dette krev komplekse tiltak, som det krev tid å etablere, og det tek tid før dei verkar. Kor lang tid som trengst før ei reform har "sett seg", vil variere, men ikkje sjeldan kan det gå både ti og femten år.

Kompleksiteten i Reform 97

Det er kanskje forventningar om at evalueringa skal gje eit eintydig og enkelt bilete av norsk grunnskule. Det kunne sjølvsagt vere eit håp om at det var slik, men det er ikkje tilfelle. Noko av det typiske i dette materialet er dei store variasjonane og ulikskapen. Forklaringane er fleire. Det er viktig for ei evaluering å halde på eit klart skilje mellom formulerings- og realiseringsnivået innanfor reforma. Formuleringsnivået er reformintensjonar, realiseringsnivået er den dokumenterte verksemda som skjer, og resultata av dette (Lindensjö og Lundgren 2000). Til formuleringane høyrer dei vedtekne politiske intensjonane og planane for eit tiltak, og korleis desse er forstått på ulike nivå frå departement og Storting og til den aktørane og brukarane. Til realiseringa høyrer desse same gruppene sine subjektive oppfatningar av kva som skjer, så vel som uavhengige registreringar av dette. Erfaring frå forskning er at resultata i desse ulike perspektiva kan vere nokså forskjellige, og av mange ulike grunnar. Det kan handle om ulik forståing av intensjonane og om det som går føre seg. Det kan vere nokså stor avstand mellom det som er formulert som intensjonar, og det som hender i praksis.

Reform 97 er omfattande og ikkje alltid like eintydig. Dette kjem vi attende til. Det finst område der læreplanen er motsetningsfylt, der standpunkta til interessentane spriker, der synet på kva som er ein god skule ikkje er eins, der det er motsette styringssignal, varierende støtte, forskjellig forståing, ulik og manglande kompetanse og der føresetnadene frå skule til skule, klasse til klasse varierer. Det har også skjedd endringar i reforma undervegs. Statsråd Lilletun endra t.d. forskrifta om prosentkrava av omfanget tema- og prosjektarbeid frå å vere bindande til å vere rettleiande i august 1999. KRL-faget er eit anna døme på dette. Med bakgrunn i evalueringane (Hagesæter 2003, Johannessen 2003) er det allereie gjort endringar i kva ordningar som skal gjelde (St.meld. nr. 32 (2000–2001)).⁴

Reforma kan knappast skjønast som ein einskap. Ho inneheld mange forskjellige delar som ikkje nødvendigvis samsvarar med kvarandre eller heng saman. Sjansen for at omfattande reformer vil vere slik, er stor. Sett på bakgrunn av den politiske prosessen som ligg til grunn for Reform 97, er dette også sannsynleg. Prosessen tok lang tid. Det var politisk strid om ein del spørsmål, og ikkje minst om konsekvensane av dei. Dette gjeld t.d. om alderen for skulestart skulle vere seks eller sju år, og om lengda på den obligatoriske grunnskulen skule vere ni eller ti år. Det var også mange diskusjonar om delar av innhaldet i læreplanen.

Ein må også hugse på at både forskarar og brukarar stilte forskingsspørsmåla evalueringa gjev svar på, for 3-4 år sidan. I tida etterpå har andre emne kome til både i pedagogikken og i utdanningspolitikken. Dei er kanskje meir aktuelle no enn somme av dei evalueringa gjev svar på. Den utdanningspolitiske retninga og interessa har endra seg både sidan Reform 97 vart sett i gang, og sidan arbeidet med evalueringa tok til. Eit døme på dette er den omfattande og interessante debatten om kvalitet i grunnskulen, som kom med bakgrunn i den internasjonale PISA-undersøkinga som vart lagd fram i desember 2001 (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001). Av den følgde ei rekkje nye spørsmål det kunne ha vore fruktbart at evalueringa hadde gått meir inn i, men som ikkje var framme då arbeidet tok til i 1998. Det gjeld t.d. spørsmål rundt uroa i skulen, skilnadene mellom gutar og jenter på fleire område i skulen, og spørsmål som gjeld læringsstrategiar og læringsresultat. Ei anna sak er at den utdanningspolitiske diskusjonen har fått eit nytt innhald på grunn av regjeringsskifte.

⁴ Kvalitetsutvalet har også gjort seg nytte av resultat frå evalueringa av Reform 97, ved å invitere forskarar frå programmet til diskusjonar om tema som utvalet har hatt oppe.

På den andre sida er det viktig å løfte fram at evalueringa femner om mange tema, som til saman gjev eit breitt og detaljert bilete av grunnskulen. Evalueringa gjer ei rekkje ”nedslag”, der forskarane med varierte tilnærmingar skaffar seg omfattande empiri frå feltet. Ved å skrive saman alle desse ulike elementa er det mogleg å gje eit meir heilskapleg bilete av grunnskulen.

Forskingsmetode og design

I litteraturen om evaluering vil ein møte ein rik og stor flora av forskingsmetodiske tilnærmingar (t.d. Shadish, Cook og Leviton 1991). Her vil ein også kunne sjå mange døme på at ein innanfor evaluering og evalueringsforskning vil akseptere andre og mindre strenge krav både til teoretisk grunnlag, metodebruk og analyse enn tilfellet kan vere innanfor forskinga. Dette heng mellom anna saman med at ei evaluering som regel er tenkt brukt til å få kunnskap om ei bestemt sak i ei bestemt tid for eit bestemt formål, medan forskinga i langt større grad har som eit grunnlag å kunne gje meir varig og generell kunnskap. Det går føre seg ein nokså omfattande debatt om desse spørsmåla.

Dei forskjellige prosjekta i evalueringa har nytta ulike opplegg, metodar og former for data. I mange av prosjekta finn ein kombinasjonar av metodar og eksempel på at den same problemstillinga er studert med ulike forskingsmetodar (metodetriangulering). Mange har hatt intensjonar om å skaffe data som er representative på eit nasjonalt plan. I norsk utdanningsforskning har det vore mangel på slik forskning. Nokre prosjekt prioriterer å få fram detaljane og kompleksitet gjennom nære og djupare studiar. Fleire prosjekt med ulik orientering har samarbeidd, slik at dei som har vore kvalitativt djupneorienterte, også har tilgang på breiddedata på sine felt og omvendt. Samla skaper dette eit grunnlag for å gje eit variert bilete av situasjonen i skulen. Utfordringa og det usikre momentet vil vere i kva grad ein vil kunne generalisere frå dei enkelte funna til situasjonen i grunnskulen og til Reform 97. Dei ulike forskingsparadigma og forskingskulturane i denne evalueringa har forskjellige svar på det. Innanfor utdanningsforskninga i Noreg har debatten om slike spørsmål vore sterk heilt sidan slutten av 1960-åra. Å gjere greie for både argumentasjonen som blir ført, og kva som har kome ut av debatten, er ei stor oppgåve som det ikkje er mogleg å gje her. Det får vere tilstrekkeleg å understreke at det finst mange perspektiv i den saka. Resultata kan bli trekte for langt, eller dei kan takast ut av sin samanheng. Like problematisk som slik overtolking er at dei blir bagatelliserte eller neglisjerte.

Empirien og analysane som prosjekta presenterer kan stå i strid med kvarandre. Forskarane tolkar sine data ulikt og gjev forskjellige forklaringar på dei. Dette kan ein oppfatte som eit uttrykk for veikskap ved forskinga, noko det kan vere, men på ingen måte treng å vere. Dette er heller noko ein måtte vente. Det kan tyde at innanfor den same institusjonen kan ein finne at ulike tiltak, løysingar og resultat eksisterer side om side. Dei same fenomenen kan også opptre og oppfattast forskjellig, avhengig av utgangspunkt, tilnærming og analysegrunnlag og av kven som er aktør. Dette er ein sentral del av det vitskapsteoretiske grunnlaget i konstruktivismen, og som står sterkare og sterkare i forskingsfeltet. Den legg vekt på at kunnskap er sosialt og kulturelt konstruert, og at ulike personar kan konstruere kunnskap om det same med forskjellig innhald og resultat. Ein konsekvens av dette er at same sak og hending kan bli oppfatta, forstått og vurdert forskjellig frå person til person.

Dei enkelte prosjekta i evalueringa

Av tabell 1 går det fram kva tema dei ulike prosjekta arbeider med, kva som er deira metodiske grunnlag, og kva data dei har henta inn.

Tabell 1 Oversikt over prosjekt og datagrunnlag

Prosjekt ⁵	Tema	Klasse/ datagrunnlag	Spørjeskjema/ fagprøver	Svar- prosent	Intervjudata	Observasjon	Lære bokana- lyse
Almendingen	Natur og miljø	7. klasse	167 klasser 2882 elevar 162 lærarar	92 % 96 % 81 %			
Alseth a)	Matematikk	2. klasse 6. klasse 9. klasse			5 lærarar 5 lærarar 2 lærarar	5. klasse ⁶ 5. klasse 5. klasse	2. klasse 6. klasse 9. klasse
Alseth b)	Matematikk	4. klasse 7. klasse 9. klasse 10. klasse	1066 elevar 1158 elevar 620 elevar 1323 elevar	Varierer ⁷ Varierer 84%/81% Varierer			
Bachmann	Læreplanen		836 lærarar 419 personale ⁸ 225 forfattarar ⁹	66 % 66 % 56 %			
Berggraf Jacobsen	Kroppøving	Hovudstega	677 lærarar	Over 50 %	20 lærarar 80 elevar	1 time ¹⁰	
Berggraf Sæbø	Drama	3., 4., 5., 7., 10. klasse ¹¹	386 lærarar (på alle steg) ¹²	Sjølvs- seleksjon	115 elevar 7 lærarar	Totalt i 7 klasser	
Blichfeldt	Samarbeids- kultur	2 barneskular 2 ungdoms- skular ¹³	Gjennomført fagprøver		Ca. 40 lærarar Ca. 20 foreldre 60 elevar	Totalt 450 timar	
Christophersen	Samfunnsfag	6., 8.,10. klasse	988 elevar 254 lærarar	63 % 57 % ¹⁴	15 lærarar		8 lære- verk
Cold	Skuleanlegget					Gåtur, bilde- vurdering,	
Evensen	Skriftleg norsk	10. klasse	Eksamenssvar i skriftleg norsk frå 64 klassar, 3368 elevar for 1998, 1999, 2000, 2001	Elevsvar: 93–100 % Sensorsvar: 78–89 %			
Finstad ¹⁵	Kommune	b) 12 kommunar	a) 2292 lærarar	69 %	b) Politikarar, adm., skule- leiing, lærarar, foreldre, tillits- valde ¹⁶		
Fylling	Spesial- undervisning	6. klasse			9 klassar ved 4 skular	9 klassar ved 4 skular, 10 vekers obs.	

⁵ Namnet viser til første forfattar i referansen til synteserapporten.

⁶ Observasjon fire timar pr. klasse.

⁷ Undersøkinga femner om heile klasser der alle elevane har svart. Svarprosenten varierer frå oppgåve til oppgåve, alt etter kor mange elevar som har løyst dei.

⁸ Personar som har delteke i kompetanse- og evalueringsarbeid.

⁹ Lærebokforfattarar, redaktørar og konsulentar

¹⁰ Observasjon 1 time pr. elevgruppe på 3-4 elevar.

¹¹ Opplysningane gjeld berre intervju og observasjon.

¹² Svar er gjeve på skjema gjort tilgjengeleg på nettet.

¹³ 2 barneskular og 2 ungdomsskular, supplert med avgrensa studium av fem andre skular.

¹⁴ Svarprosentane er oppgjeven på skulenivå, dvs kor mange av skulane som har svart på skjemaet.

¹⁵ Prosjektet er delt i to, ein kvantitativ og ein kvalitativ del.

¹⁶ Talet på intervju er ikkje oppgjeve.

Prosjekt	Tema	Klasse/ datagrunnlag	Spørjeskjema/ fagprøver	Svarprosent	Intervjudata	Observasjon
Hagesæter	KRL	2., 4., 7., 9., 10. klasse	1463 elevar 1475 foreldre 649 lærarar	64–87 % 69 % 60 %	Elevar i 2. klasse	
Hirvonen ¹⁷	Samisk skule	21 + 2 skular	Til dei 6 kom-munane i forvalt-ningsområdet Alle lærarane	100 % 27 %	Det er gjennomført omfattande intervju	Gjennomført omfattande klasseroms- obs.
Homme	Kommune	4 kommunar			40 informantar: rådmann, etatsjef, politisk leiar, rektor, tillitsvald lærer, foreldre	
Imsen	Skule- miljø	4., 7., 10. klasse	49 skular 1041 lærarar 250 lærarar 3617 elevar 2585 foreldre	100 % 69 % 100 % 86–89 % 64 %		175 klassar, 4 timar pr. klasse
Johannessen	KRL	10 skular alle hovud- steg	Til alle foreldre i dei utvalde klassane	62 %	Rektor Foreldre Lærarar Repr. for trus- og livssynssamfunn	Observasjon i utvalde klassar
Kjosavik ¹⁸	Kunst og handverk	Lærarar: 3., 6., 9. Klasse Elevar: 6., 9. Klasse	a) 119 skular 1616 elevar 117 lærarar	I gjennem- snitt 80 %	b) 15 lærarar 39 elevar	
Klette	Klasse- Rommet	1., 3., 6., 9. Klasse			Lærarar i dei Obs. klassene	I 30 klasse- rom, ei veke i kvart. Video- opptak
Lied	KRL	5. ,6. klasse			44 elevar, av desse følgd 4. teikningar, tekst, elevkommen- tarar.	
Lillemyr	Kunnskaps- status Forsking om R971985 – 1999					
Nordahl ¹⁹	Skule - heim	a) 34 skular i to fylke	a) 1214 foreldre, klassekontaktar, medlemmer av FAU og samarbeidsutval	64 %, 73 %, 76 %, 78 %	b) 20 foreldre b) 20 lærarar	

¹⁷ Prosjektet er samansett av eitt større og ni mindre prosjekt.

¹⁸ Prosjektet er delt i ein kvantitativ og ein kvalitativ del.

¹⁹ Prosjektet er delt i ein kvantitativ og ein kvalitativ del.

Prosjekt	Tema	Klasse/ datagrunnlag	Spørjeskjema/ fagprøver	Svar- prosent	Intervjudata	Observasjon
Pettersen	Skule—heim	4 skular på barnesteget			7 klasse- styrarar 16 foreldre 16 elevar	
Skogen ²⁰	Inkluderande skule	1 kommune, 30 skular	a) 4., 6., og 9. klasse. Elevar, foreldre og alle tilsette, i alt 2448 personar	78 %	ab) Rektorar, elevar, foreldre, lærarar	b) Feltarbeid på fem skular
Solstad ²¹	Likeverdig skule i praksis	a) 448 skular 47 kommunar.	a) 363 rektorar 2292 klassestyrarar	a) 81 % 69 %	b) elevar, foreldre, lærarar, rektor	b) 1—3 klassar i 22 skular
Vonen	Døve	10 skular, ein klasse ved kvar skule			Foreldre, klassestyrar, skuleleiing	2 observa- tørar saman i ein klasse i ei veke.
Øzerk	Språklege minoritetar	16 klassar, (1—4.) ved 2 skular i Oslo	Fagprøve og ordtest for 324 elevar 26 lærarar	100 %	Lærarar	20 timar observasjon pr. klasse

Nokre historiske hovudlinjer

I studium av reformer er det ofte lagt nokså mykje arbeid ned i å granske sjølve førebuinga til reforma, dei politiske og faglege tiltaka og prosessane som førte fram til konkrete vedtak og tiltak. Bakgrunnen for dette er at ein i dei førebuingane vil kunne finne mange forklaringar på det som seinare skjedde i reforma, og på dei resultatane ein nådde. Emil Durkheims ord om at ein må kjenne fortida for å kunne forstå notid og framtid (Durkheim 1977) er såleis nokså aktuelt. Denne evalueringa har i liten grad gått inn på dei prosessane som leidde fram til vedtak om reforma og på førebuinga av ho.

Det vil difor vere av verdi å gje eit kort riss av nokre sentrale trekk ved utviklinga av norsk grunnskule som ein bakgrunn for den presentasjonen av empiri og analysar som følgjer i dei neste kapitla. Det gjev ei felles ramme som utgangspunkt for tolking og analyse, og det vil gje eit perspektiv på den utviklinga vi kan spore i skulen. Det er i dette spenningsfeltet vi kan finne Reform 97 og L97.

²⁰ Prosjektet er delt i fleire delar.

²¹ Prosjektet er delt i ein kvantitativ og ein kvalitativ del.

Aktivitetsorientert skule

Det første sentrale trekket er forsøka på å erstatte ein formidlingsorientert skule med ein aktivitetsorientert skule. I den pedagogiske filosofien vil ein også nytte omgrep som utvikling i retning av ein skule basert på ideane i pedagogisk progressivisme eller reformpedagogikk. Normalplanutvalet definerer hovudprinsippa i denne orienteringa til å vere elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og samla undervisning (Normalplanutvalget 1970). Vi finn ei veksande erkjenning av at skulen bør hjelpe til med å utvikle både dei sosiale og dei personlege sidene ved elevane, likså vel som dei faglege. Skulen bør demokratiserast, og både lærarar, elevar og foreldre må få høve til å verke inn på verksemda der. Vi finn ei auka verdsetjing av lokalkunnskap og lokal kultur. Det handlar også om at dei pedagogiske prosessane i skulen er viktige i seg sjølv. Kvaliteten i skulen kan ikkje berre målast ut frå dei lærings- og utviklingsresultata ein kan dokumentere til slutt i utdanninga.

Einskapsskulen

Det andre utviklingstrekket er forsøka på å skape einskapsskulen. Det er blitt gjort i fleire stadium. Prosessen starta med ein felles folkeskule for alle (1800-talet). Den felles sjuårige folkeskulen vart einaste grunnlaget for høgare utdanning (på 1920-talet). Vi fekk felles niårig grunnskule (1969) og samanhaldne klassar til topps i den obligatoriske grunnskulen (1970-talet). Integreringa av funksjonshemma i vanleg skule starta tidleg, og vart formalisert på 1970-talet. Dagens skule skal vere inkluderande, og han skal leggje vekt på tilpassa opplæring. Dette er det stor semje om.

I dette ligg ein sterk bodskap om ein likeverdig skule for alle. Likeverd har vorte forstått forskjellig til ulike tider, og av ulike aktørar. I ein periode var hovudsaka at alle skulle gå i den same skulen og få den same undervisninga. Lik rett til det same var definisjonen av likeverd. Denne forståinga vart erstatta av eit syn der rett til ulikskap dominerte. Med det følgde ulike tiltak for harmonisering og standardisering av skulen over heile landet.

Samstundes vart skulen sterkt organisatorisk differensiert, med kompensatoriske tiltak for dei som hadde vanskar med å fungere innanfor dei gjevne rammene. Den tredje forståinga av likeverd handlar også om rett til ulikskap, men då innanfor prinsippa om demokratisk deltaking og samling i ein fellesskap. Differensiering i grunnskulen skal ikkje lenger vere organisatorisk, men pedagogisk. Skulen skal ta omsyn til den enkelte elev, til eleven sine føresetnader, interesser og anlegg, og innanfor ramma av ein vanleg klasse. Det er ulike syn

på kor langt skulen skal strekkje seg for å oppnå tilpassing for den enkelte innan for ramma av einskapsskulen og innanfor ramma av ein klasse. I dette spørsmålet finst ei viktig skiljelinje i utdanningspolitikken.

Einskapen er ideelt sett at alle skal finne seg til rette i skulen ut frå varierte behov, ikkje at skulen skal vere lik overalt. Eit slikt ideal handlar dermed om at skulane i Noreg bør ha sterke felles element og samstundes ta farge av dei lokale forholda der skulen ligg. Det er ei oppfatning som står i kontrast til den kritikken som har vore reist mot einskapsskulen som uniformerande og einsrettande, og eit svar på kritikken av mangelen på likskap som eit uttrykk for at einskapsskulen ikkje lenger eksisterer. Desse kvalitative skilnadene skular i-mellom skal ikkje gå på kostnad av kvaliteten ved skulane. Skulane skal halde dei same kvalitetane på den opplæringa som elevane får. Til saman peikar alle desse linjene i utviklinga fram mot ein skule med ein større variasjon og eit større mangfald enn tidlegare. Ein kan spørje om dette er situasjonen når PISA-undersøkinga finn at variasjonen innanfor den enkelte skulen er langt større enn variasjonane mellom skular på dei områda denne undersøkinga gjeld (Lie et al. 2001). Liten variasjon mellom skular er eit uttrykk for at skulane er nokså like same kvar i landet dei ligg, og det er ein indikasjon på at vi har einskapsskule.

Desentralisering

Eit tredje hovudtrekk er endringa i retning av desentralisert ansvar og utvida kommunalt sjølvstyre (jf. kapittel 2). Og under dette finn vi også at skulen i aukande grad blir kommunalisert. Kommunen er skuleeigar og har gradvis fått ansvaret for større og større oppgåver i høve til skulen. Bakgrunnen for dette er omfattande. Det handlar dels om den såkalla styringskrisa i offentleg forvaltning, der det vart meir og meir klart at sterk sentral styring ikkje har fungert etter forventningane. Det er ein lekk i ei omfattande demokratisering av styringa, der dei som brukar institusjonane, skal få meir å seie over verksemda der. Skulen skal tilpassast den enkelte, og det må skje lokalt.

Reform 97 og kontinuiteten

På mange område er det eit nokså klart samband mellom Reform 97 og det grunnlaget grunnskulen lenge har arbeidd ut frå. På somme felt presiserer Reform 97 tydelegare vegen vidare innanfor denne tradisjonen, og på nokre få kan ein registrere brot med den same tradisjonen.

Både når det gjeld aktivitetspedagogikken, einskapsskulen og likeverd forstått som ein skule for mangfald, er det liten tvil om at Reform 97 og dei nye læreplanane går vidare på den vegen som har vore lagt før, men med nokre nyanseringar. (Dette temaet kjem også att seinare.) Viktigast er den vekta reforma legg på nasjonal identitetsdanning, og på at skulen skulle vere forplikta på eit felles og breitt nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. Dette skal vere ramma om einskapen og aktiviteten. Det får som konsekvens at kunnskap og kunnskapslæring får ein tydeleg plass, noko som kom fram allereie i utgreiinga som Gudmund Hernes leidde. Utfordringa var, heiter det, at landet ikkje får nok kompetanse ut av det samla talentet i folket. Dei resultata ein når, er ikkje på høgde med det som er mogleg (NOU 1988:28). Slik blir resultatqualität ein del av premissane for reforma, og sterkare enn det hadde vore formulert før. Utviklingsoptimismen i planen er stor, og R97-eleven er framstelt som robust og kan påverkast og inspirerast.

Kapittel 2. Skulen, samarbeid og styring

Nokre instansar har formelle rettar i høve til skulen både når det gjeld styring og samarbeid, utan at dei kan seiast å ha ansvar for å gjennomføre det daglege arbeidet i skulen. Dei to viktigaste instansane er kommunen som eigar av skulen, og foreldra, som er den mest sentrale brukargruppa ved sida av elevane. I dette kapittelet løfter vi fram og drøftar tilhøva mellom desse to instansane og skulen, slik resultatata frå evalueringa framstiller dei.

Skulen og kommunen

Denne delen av kapittelet byggjer mest på dei to prosjekta som studerer tilhøvet mellom kommunen og skulen (Finstad og Kvåle 2003, Homme 2003). I tillegg er det nytta resultat frå prosjekt som har drøfta denne relasjonen, men som har hatt andre hovudfokus.

På 1980- og 90-talet har det gått føre seg to endringsprosessar i kommunane. Den eine har gått ut på å auke det kommunale sjølvstyret gjennom desentralisering av ansvar og oppgåver. Kommunane har gradvis fått nye roller. Lokale prioriteringar ut frå sentralt gjevne overordna mål erstattar sentrale påbod om handling. Målet er eit utvida kommunalt sjølvstyre gjennom auka deltaking, fridom og effektivitet. Gjennom eit nytt inntektssystem (1986), endringar i grunnskulelova (1989), ny kommunelov (1992) og ny opplæringslov (1998) gav staten frå seg etablerte og tradisjonsrike styringsmiddel. Om lag samstundes har eit veksande tal kommunar omorganisert verksemda for å verte meir effektive og for å kunne halde oppe og betre kvaliteten på tenestene. Verkemidla har mellom anna vore flat styringsstruktur, utvida leiaransvar, brukarmedverknad og meir marknadsorientering.

På formuleringsplanet har skulen gradvis vorte ein del av den samla kommunale tenesteytinga. Den enkelte kommunen har fått betre vilkår for å forme skulen ut frå sine særpreg og føresetnader. Parallelt med dette skulle kommunane også gjennomføre Reform 97 med nye strukturar og ein ny læreplan. Eit hovudspørsmål vil såleis vere i kva grad og korleis kommunane har utnytta dei nye rollene dei har fått i høve til skulen.

Det kan vere spenningar mellom kommunaliseringa, den indre omorganiseringa og Reform 97. Dette kjem dels av at rammene rundt verksemda i skulen har vorte endra, og det kan ha

stimulert utviklinga av skulen. Dei same tiltaka kan også ha verka den andre vegen, ved at kommunane av økonomiske grunnar har blitt tvinga til ei utstrekt sentralisering av grunnskulen. Og det kan ha ført til større skilnader frå kommune til kommune og frå skule til skule (Solstad og Rønning 2003).

I evalueringa støttar lærarane kommunaliseringa av skulen. Eit representativt utval av klassestyrarar i Noreg ønskjer at kommunen skal vere aktiv i å utvikle skulen (Finstad og Kvåle 2003). Lærarane oppfattar skulen som ein integrert del av den kommunale verksemda.²² Samstundes meiner mange lærarar at kommunane sviktar ansvaret sitt for skulen og opplever kommunen som noko fjernt frå skulen. Dei ønskjer meir engasjement både når det gjeld innhald og praktisk oppfølging (Finstad og Kvåle 2003). Solstad og Rønning (2003) finn at ein tredel av skulane ikkje får oppfølging frå kommunalt hald, slik rektor opplever det. Hos Ingrid Fylling går det fram at korkje kommunen eller den enkelte skulen har gjeve særlege bidrag til systematiske kompetanseutvikling i prosjektarbeid for den einskilde læraren (Fylling 2003).

I det samiske området synest tendensen å vere ein annan. Rapporten frå det prosjektet (omtala nærare i kapittel 3) konkluderer med at organisasjonskulturen og skuleadministrasjonen er sterk, og at dette kan vere eit hinder for endring (Hirvonen 2003). Men her etterlyser forskarane kommunale strategiar for korleis ein skal utvikle skulen.

Dei to prosjekta som studerer kommunane i evalueringa av Reform 97, legg vekt på å forstå korleis reforma vert arbeidd med i forskjellige kommunar med ulike føresetnader. På grunn av kompleksiteten i den kommunale verksemda har dei valt å gå i djupna gjennom det som er kalla kritiske kasusstudiar. Dei har nøye valt kommunar (kritiske kasus) som til saman langt på veg er representative for det mangfaldet som finst. Resultata peikar difor ut over dei kommunane som er med i granskingane.

Skulen i kommunar med tradisjonell og ny organisering

Finstad og Kvåle (2003) studerer i alt 12 kommunar. Dei samanliknar kommunar med ein tradisjonell skulesektor med kommunar som har ny organisering. Den tradisjonelle

²² Samstundes er det klart at lærarane ikkje rek imot all kommunalisering like positivt. Reaksjonane vinteren 2003 på at kommunane skal ta over ansvaret for lønsforhandlingane har vore sterke.

skulesektoren er mest hierarkisk, og har eigen sektorsjef (t.d. skulesjef eller oppvekstsjef). Ny organisering kan t.d. vere ein to-nivå-modell, der den einskilde skulen er eiga resultateting direkte under rådmannen. Forskarane har sett på korleis kravet om kvalitetsutvikling er formulert og arbeidd med, om kommunen er aktiv i høve til dette eller ikkje. Dei har kommunar som i dialogen om kvalitetsutvikling legg vekt på brubygging (fellesskap om skuleutvikling) eller på ein kontraktdialog (dialog om økonomi og resultat).

Felles for alle dei tolv kommunane er at Reform 97 vart møtt med skepsis, men at den har fått godt fotfeste og er akseptert i skulane. Utfordringane og resultatane som er nådde så langt i desse kommunane, samsvarar nokså nært med det som fleire andre av prosjekta i evalueringa av Reform 97 gjer greie for (jf.. kapittel 3). Lærarane slit med å få til dei nye arbeidsmåtene, og dette frustrerer ein del av dei. Det er registrert skilje mellom barnesteget og ungdomssteget både når det gjeld å realisere den ”nye” pedagogikken, og å inkludere alle elevane i fellesskapen. Skilnadene gjeld også å kunne skape det grunnlaget for skuleutvikling som det er forventningar om. Kjensla av at dei økonomiske rammene har vorte strammare går att, samstundes er oppfatninga at Reform 97 krev større ressursar. Respondentane fortel også om mange positive forhold, som til dømes ei oppmjuking i tilhøvet mellom skule og kommune. Det er meir fagleg samarbeid, delegering og aktiv leiarskap enn før. Rektorrolla er under endring med meir delegering, fagleg samarbeid og teamleing. Elevrollene er i ferd med å få innslag av meir sjølvstendig arbeid. Lærarrolla inneheld etter kvart meir rettleing, tilrettelegging og samarbeid i arbeidslag. Variasjonen er like fullt stor når det gjeld kor langt ein er komen både innom og mellom skular på desse områda i den einskilde kommunen og mellom kommunane.

Prosjektet konkluderer med at sambandet mellom kommune og skule mange stader er uklart og lite aktivt. I kommunane der det er brubygging (dialog) mellom nivåa i den kommunale organisasjonen, har ein fått til ei meir samla skuleutvikling, større engasjement og vilje til å prøve nye arbeidsmåtar. I kommunar der ansvaret er delegert og der styringsdialogen er kontraktstyrt, er omstilling sett på dagsordenen. Men ein har i mindre grad klart å samle skulane om felles utvikling. Situasjonen er her meir prega av fragmentering. Der det kommunale initiativet til endring er minst, finn forskarane også dei skulane som er mest tradisjonelle og prega av stabilitet, på godt og vondt. Prosjektet peikar på behovet for ein

felles dialogarena i kommunane, noko som har vorte vanskelegare både på grunn av utstrekt delegering, og på grunn av at skuleetaten i mange kommunar er blitt omlagd.

Handlingsrommet i kommunane

Sentralt i det andre prosjektet som studerer relasjonen mellom kommunen og skulen, er ei førestelling om at dei lokale vilkåra for å setje i verk ei nasjonal reform varierer. Prosjektet sitt hovudtema er først og fremst forholdet mellom kommunal organisering og aktørar i og utanfor den formelle politiske organisasjonen. Omgrepet politikknnettverk er sentralt. Nettverka samhandlar med eller prøver å påverke dei politiske aktørane i t.d. skulestyre, oppvekststyre eller kommunestyre. Sidan Reform 97 er ei omfattande og samansett reform, gjev det i seg sjølv høve til å tolke den og å tilpasse den på forskjellig måte ut frå lokale forhold. Forventninga er at gjennomføringa av Reform 97 vert prega av den måten kommunen er organisert på, og av aktørar som mobiliserer gjennom slike nettverk i lokalsamfunnet for å få fram sine synspunkt på skulepolitikken.

Prosjektet samanliknar fire kommunar med nokså ulike føresetnader for handling (Homme 2003). Desse kommunane er med i Finstad og Kvåle (2003) sitt materiale. To av kommunane har ei tradisjonell skuleorganisering, og to har omorganisert sektoren.

Resultatet frå prosjektet viser at organisasjonsløyningane i kommunane har innverknad på korleis reforma blir gjennomført. Det synest som om vilkåra for lærarprofesjonen til å påverke er bestemt av dette. Omorganiseringa gjev den enkelte skulen større autonomi, men samstundes er det tendensar til at profesjonen får mindre å seie over skulane samla.

Måten reforma vert sett i verk på, er prega av lokale konflikhtar, og det aktiviserer lokale nettverk. Prosjektet finn fire typar politikknnettverk: administrasjonsnettverket, profesjonsnettverket, lokalsamfunnsnettverket og foreldrenettverket. Nettverka var knytte til etablerte konfliktlinjer i lokalsamfunnet og i skulesektoren. Dei var mellom anna opptekne av kommuneøkonomi, profesjonsinteresser og lokalsamfunnsinteresser, og kunne arbeide for å halde oppe skulekrinsar og å skape gode oppvekstmiljø for barna. Dei kunne også vere prega av ulike nasjonale føringar som gjeld kommunalt sjølvstyre og utviklinga av einskapsskulen. Nettverka kunne såleis påverke den lokale politikken og dermed Reform 97 ganske mykje, avhengig av kor sterke dei var.

Den økonomiske handlefridomen i kommunane varierer. Kommunane møter reforma på ulike måter. Lokale interesser og føresetnader blir såleis ikkje borte i gjennomføringa av ei sentral reform som dette. Handlingsrommet, og dermed også dei konflikter og uklare område som er i reforma er skapte av den økonomiske handlefridomen til kommunane, og av den formelle organisering og mobilisering av påverknadsnettverk (Honne 2003).

Eit stort potensial for kommunal påverknad

Ei rådande førestelling har vore at skulen har vore nokså sterkt sentralstyrt, og at kommunane sitt bidrag til variasjonen har vore relativt lite. Av dette har det også ofte følgd ei oppfatning av at skulen har vore robust, med ei sterk profesjonell forankring med tilknytning til ein nasjonal standard med lite plass for differensiert utvikling (Solstad og Rønning 2003). Prosjekta som studerer sambandet kommune – skule imøtegår dette. Handlingsrommet som gjeld skulen er blitt større også for kommunane, og med det har også variasjonen mellom skular auka (Blichfeldt 2003, jf. også kapittel 3).

Sjølv om studia av relasjonen mellom kommune og skule i evalueringa av Reform 97 har vore avgrensa, er konklusjonen at kommunane kan gjere sjølvstendige prioriteringar om reforma og slik påverke reforma. Resultata frå dei to prosjekta som studerer skule og kommune sett i samband med resultat frå andre prosjekt som spør etter det kommunale engasjementet, gjev grunnlag for å konkludere med at mange kommunar har eit nokså stort utviklingspotensiale når det gjeld styring av og samarbeid med skulane.

Skulen og foreldra

To av prosjekta i evalueringa av Reform 97 har tilhøvet mellom heim og skule som hovudsak (Nordahl 2003, Pettersen 2003). Nokre andre prosjekt er inne på det same temaet, mellom andre Imsen (2003).

Foreldra si rolle i og bidrag til skulen er sentral. På den eine sida har foreldre bestemte rettar innanfor det formelle regelverket som brukarar av skulen. På den andre sida har foreldre sitt personlege engasjement i barna si opplæring oftast store positive verknader både for elev og skule. Begge desse sidene ved relasjonen har formelt blitt styrkt omtrent samstundes med at Reform 97 vart sett i verk, mellom anna ved ei eiga melding til Stortinget (St.meld. nr. 14 (1997—98)). Læreplanen sine formuleringar om skule – heim-relasjonen er likevel oppfatta som vage og ufullstendige (jf. kapittel 3, Nordahl 2003).

Imsen (2003) finn det same som ei rekkje andre undersøkingar: Det er ein nær samanheng mellom foreldreutdanning og foreldrestatus på ei side og elevprestasjonar og elevtrivsel på den andre. Nordahl (2003) viser at det også er eit positivt samband mellom foreldreengasjement i skulen og elevane sitt utbyte av skulen. Foreldrerelasjonen til skulen er viktig for barna sine resultat og for deira situasjon på skulen, og medvite arbeid med denne relasjonen kan betre tilhøva på skulen for fleire elevar (Nordahl 2003).

Relasjonen mellom foreldre og skule varierer mellom prosjekta som tek dette opp. Imsen (2003) stiller generelle spørsmål. Ho spør aktørane om kor god denne relasjonen er, og finn at lærarar og foreldre opplever foreldremedverknaden som god. Den er avgrensa til lovpålagde møte og eventuell praktisk hjelp ved arrangement osv. Ho finn også at foreldra hevdar at dei følgjer godt med i skulearbeidet til barna, men at dei er lite med i undervisninga i klassa.

Blichfeldt (2003) kan ut frå lærarane sine svar dele foreldra i fire grupper. Det er dei som ikkje vil ha kontakt, og som ikkje følgjer opp. Det er dei aktive som støttar skulen. Det er dei som prøver å få læraren til å gjere noko med problem dei sjølve har definert som foreldre. Og det er dei velmeinande foreldra som møter opp, men som er passive og gjer lite av seg. Hans vurdering kan tolkast til å vere den same som den Gunn Imsen set fram. Samspelet mellom alle desse foreldretypene og skulen fungerer på eit nivå, og ut frå nokre kriterium godt. Og han legg til – uventa godt, kvar skule er som eit lite ”Mini-Norge” med stort mangfald og stor ulikskap.

Nordahl (2003) går grundigare inn på meir omfattande spørsmålsstillingar og analysar av sambandet heim – skule. Han har nytta spørjeskjema til ei stor gruppe foreldre, og har intervjuet eit mindre utval. Studien ser på ulike samarbeidsformer, maktdimensjonar, føresetnader og på ulike mål med relasjonen. Ei slik tilnærming supplerte og nyanserte resultatane som er nemnde ovanfor. Det kjem fram at det er stor avstand mellom intensjonane i Reform 97 om foreldra sitt medansvar i skulen og realitetane. Samarbeidet er prega av at skulen legg stor vekt på å informere foreldra, men at drøftingar og reell medverknad frå foreldra går føre seg i langt mindre grad. Prosjektet kan heller ikkje spore særlege endringar i høve til situasjonen før Reform 97.

Det er svært store variasjonar mellom skular forklart med at føresetnadene for samhandling mellom skule og heim er ulike. Pettersen (2003) finn at samarbeidet rundt elevane som får

spesialundervisning er tettast, og tek mest av tida til lærarane. Det er også her konfliktpotensialet kan vere størst.

Foreldra tilskriv skulen institusjonell makt ut frå egne erfaringar både som elev og som foreldre (Nordahl 2003). Mange lærarar meiner dessutan at foreldra i liten grad har føresetnader for å delta i eit reelt samarbeid. Begge gruppene legitimerer dermed at situasjonen blir som han er. Begge prosjekta viser at skulen kan bryte slike mønster, og gje bidrag til å etablere langt meir fruktbare relasjonar (Nordahl 2003, Pettersen 2003).

Nordahl (2003) identifiserer to grupper foreldre. Den eine gruppa har relativt gode erfaringar frå samarbeidet. Dei kan kome i dialog med lærarane, oppleve reell medverknad og kome fram til semje. Den andre gruppa har ikkje gode røynsler. Dei kan t.d. vite at barna deira ikkje har det bra, men opplever samstundes at læraren ikkje høyrer på kva dei har å seie om dette. Det går ut over elevane, og det gjev foreldra nye bører. Foreldra er usikre på kva som er forventa av dei, dei har liten kunnskap om det å vere foreldre i relasjon til skulen. Ein av ti er redde for at det dei eventuelt seier, skal gå ut over barna deira. Nordahl (2003) finn at lærarane skaper sine egne bilete av desse foreldra. Dei blir ofte stereotypiar, forma på bakgrunn av svak informasjon, men med store konsekvensar for den enkelte. Haldningane til foreldremedverknad kan vere negative, og forskaren konkluderer med at foreldre har låg status i skulen. Dette er eit bilete som er kjent også frå før reforma. Lærarane har dessutan lite kunnskap om korleis dei best kan samarbeide med foreldre, og om kvifor eit samarbeid kan vere viktig.

Thomas Nordahl rår til at ein prøver å etablere positive relasjonar med klare mål, tydelege strategiar, positive innstillingar, nær kontakt og utvikling av tiltru mellom aktørane. Pettersen (2003) bruker omgrepet ”den utvida dialogen” om forhold som ligg nær opp til dette. Ho legg vekt på at den har skjulte kostnader i form av meirarbeid både for lærarar og foreldre. Til dette kjem at skulen også skal ha dialog med to partar, elevane og foreldra, og desse treng ikkje alltid ha den same interessa.

Med tanke på kvalitetsutvikling av skulen for alle er det sannsynleg at det ligg eit stort potensiale i å betre relasjonen heim – skule. Slik dette samarbeidet er gjort greie for i evalueringa av Reform 97, vil det stille krav til alle involverte. Likevel er det skulen som i størst grad legg premissane, og dermed bestemmer den grunnleggjande basisen for denne

relasjonen. Det reiser også spørsmålet om kva skulen faktisk kan vente at foreldre flest vil vere med på, og om skulen i større grad enn tilfellet er i dag kan stille krav til foreldra.

Rom for endring

Hovudmønsteret for handling i relasjonen både mellom kommune og skule og heim og skule er mange stader som det har vore. Det er gjeve politiske signal og lagt til rette for at både kommunane som eigarar og foreldre som føresette og brukarar skal få ei tydelegare rolle i høve til skulen, og også få meir å seie i skulen. Likevel varierer tilhøva nokså mykje.

Relasjonane mellom mange kommunar og skulen er svak, samstundes som det er semje om at skulen skal vere kommunal. Tilhøvet mellom mange foreldre og skulen er godt, men for andre er tilhøvet ikkje det. I sambandet skule – heim er det dessutan også slik at dei mest ressursrike foreldra etablerer det beste forholdet til skulen, og dei dominerer faktisk dette forholdet. Det er såleis eit stort rom for endring, og det kan kome både verksemda og elevane til gode.

Kapittel 3. Læreplanen, oppfatningar og gjennomføring

I Reform 97 er dei mest sentrale dokumenta Læreplanverket (L97) og Det samiske læreplanverket (L97S, jf. KUF 1996, 1997).²³ Ut frå læreplanane kan det stillast ei lang rekkje spørsmål om innhald, indre samanheng, mottaking, forståing, bruk, konsekvensar og resultat knytte til arbeidet i skulen, og som er tema for dette kapittelet. Så å seie alle prosjekta under evalueringa av Reform 97 (jf. tabell 1, kapittel 1) har granska korleis læreplanen har vore motteken, korleis han har vore brukt i det praktisk-pedagogiske arbeidet, og med kva resultat. Kapittelet drøftar alle formene for kvalitet som er nemnde i kapittel 1: aktørkvalitet, brukarkvalitet, prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet. Fleire av prosjekta har gjennomført nokså omfattande og i mange høve statistisk representative spørjeundersøkingar av aktørar og brukarar sine syn på læreplanen og på somme fag.²⁴ Nokre prosjekt har meir avgrensa nedslag, men legg vekt på å kunne gjere ulike former for teoretiske og analytiske generaliseringar. Lærarane har vore hovudgruppa informantar om planen. Kartleggingane har også i nokon grad omfatta elevane og foreldra sine erfaringar og meiningar om somme av faga og arbeidet med faga i skulen. Fleire prosjekt gjennomfører også eigne analysar av læreplanen.

Første delen av kapittelet tek opp allmenne vurderingar av læreplanen og bruken av han. Der- nest følgjer ein gjennomgang av evalueringane sine resultat om spesifikke sider ved planen, så som dei ulike faga, dei nye arbeidsmåtene, arbeidsmiljøet, tilpassa opplæring og inkluderande skule. Kapittelet inneheld analysar av læringsresultat, og av kva endringar ein kan spore i grunnskulen over tid. L97S vil i hovudsak vere tema i eit eige avsnitt i dette kapittelet. Det er gjort for å understreke at sjølv om den planen har mange felles trekk med L97, er L97S likevel unik. Den skal fungere i og for den samiske skulen. Difor gjev det også mest meining å presentere dei resultatata som gjeld denne planen i eit eige avsnitt i dette kapittelet.

²³ I tillegg til læreplanane finst det sjølvsagt ei stor mengd andre dokument som har vore grunnlaget for Reform 97, men som ikkje vil bli direkte nemnde her.

²⁴ Å oppnå statistisk representativitet i undersøkingar som gjeld skulen, kan vere nokså innfløkt. Mange av prosjekta har hatt dette som intensjon, og med gode resultat.

Generelt om læreplanen

L97 er bygd opp på ein nokon annan måte enn dei tidlegare planane M74 og M87. Ein skilnad er at L97 inneheld nokså detaljerte lister over innhald og progresjon i dei ulike faga.

Samstundes er det ei utbreidd oppfatning at L97 fører vidare sentrale generelle linjer frå tidlegare planar. Somme forskarar ser klare samband heilt attende til Normalplanen frå 1939.

Det varierer i kva grad det er gjort prinsipielle endringar i fagplanane i høve til tidlegare.

Fleire fag har fått eit noko endra fundament og innhald, og dette blir teke opp nedanfor. Det er forskarane sine vurderingar at læreplanen har eit oppdatert og moderne syn på læring. Det pedagogiske grunnlaget for grunnskulen er nær knytt til aktivitetspedagogikken. Det går både fram av den generelle delen av planen, og det gjeld i dei einskilde fagplanane.

Aktivitetspedagogikk er ikkje noko klart eller eintydig omgrep. Det femner om mange tilnærmingar der undervisning og oppseding legg stor vekt på elevane sin eigen aktivitet. Læreplanen brukar omgrep som elevaktivitet, elevinteresser, elevmedverknad, kreativitet, oppdaging og utprøving, tilpassa opplæring og tverrfagleg arbeid om dette. Elevane skal fungere som aktivt handlande og sjølvstendige individ.

Vurderingar av L97

I det generelle og overordna vurderer lærarane innhaldet i læreplanen positivt. Dei gjev gjennomgåande tilslutning til mange av dei sentrale føringane i planen, og til den aktivitetspedagogiske retninga planen tek. Det gjeld t.d. omtalen i planen av tilpassa opplæring, inkluderande skule, at planen har ein klar fagleg progresjon, og at han legg fast eit felles kunnskapsgrunnlag (Imsen 2003). Lærarane og skuleleiarane tolkar læreplanen slik at einskapsskulen skal stå for mangfald og variasjon, og at han skal vere for alle (Solstad og Rønning 2003).

Parallelt med den positive omtalen, dei positive vurderingane og tilslutningane finn vi også ein kritikk av og skepsis til den same planen. Eit område skil seg negativt ut i lærarane sine vurderingar av læreplanen. Det gjeld omfanget av innhaldet i fagplanane og ambisjonsnivået. Planane er særskilt omfattande og stiller høge krav. (Dette vert meir konkretisert i samband med gjennomgangen av dei enkelte faga nedanfor.) Dette går også ut over den lokale tilpassinga av innhaldet i skulen. Samstundes gjev forskarane døme på indre motsetnader i planen, at planen er uklar og ikkje gjev tilstrekkeleg retning for arbeidet (sjå nedanfor).

At læreplanen er diffus på somme område, er ikkje uventa. Dette er vanlege karakteristikkar av læreplanar i forskingslitteraturen (Pinar, Reynolds, Slattery og Taubman 1995). Også andre analysar av denne læreplanen har gjeve liknande konklusjonar (Hovdenak 2001, Koritzinsky 2000). Forklaringane kan vere å finne i måten læreplanen er utvikla på. Telhaug (2003) framstiller t.d. L97 som eit kompromiss. Koritzinsky (2000) viser til at mange aktørar har vore inne i biletet, og meiner at planen har vore gjennom forhandlingar der ulike interesser har delteke og med varierende utfall for samanheng og konsistens.

Konkretiseringar

I tillegg til dei generelle vurderingane tek nokre av prosjekta opp konkrete område i planen dei er kritiske til. Her følgjer ein presentasjon av dei mest sentrale av desse områda.

Konsekvensane av fleire av momenta er omtala seinare i kapittelet.

Signala planen gjev om likeverd gjennom mangfald, er oppfatta som tvitydige (Solstad og Rønning 2003). Planen legg vekt på lokalt lærestoff og på organisering og gjennomføring av læringa ut frå elevens ståstad og erfaringar. Det samsvarar med ideane i aktivitetspedagogikken og med nyare kunnskapsteori og læringspsykologi. Samstundes har planen fastsett det som desse forskarane framstiller som ei nokså rigorøs og detaljert liste over lærestoff og over progresjon i lærestoffet. Det refererer til eit anna syn på læring, der kravet er at alle elevane skal følgje det same mønsteret. Imsen (2003) meiner at det er ei motsetning mellom omsynet til tilpassa opplæring og den vekt på kunnskap og det omfang av kunnskap som planen presenterer. Ein annan tilsvarande kritikk er at planen manglar sensitivitet for språksosiologiske og sosioøkonomiske realitetar i somme skulemiljø. Dette tyder at planen skal gjelde alle elevar, men at innhald og arbeidsmåtar reflekterer nokre interesser og interessegrupper sine verdiar og tradisjonar meir enn andre sine (Øzerk 2003).

Måla for samarbeidet mellom heim og skule er kritiserte for ikkje å vere særleg tydelege og spesifikke (Nordahl 2003). Thomas Nordahl meiner også at læreplanen ikkje avklarar på kva område i skulen det skal vere reell medverknad frå foreldra, og planen drøftar heller ikkje kva konsekvensane foreldremedverknad kan få i høve til andre nasjonale mål for skulen. Korleis samarbeidet skal gå føre seg, eller kva konsekvensar dette skal få for lærarane sin kompetanse, er ikkje omtala.

Omgrepet inkludering er sentralt i læreplanen (Fylling 2003, Skogen, Nes og Strømstad 2003). Det blir brukt både i samband med mangfald meir generelt, om elevar med særskilde behov, om kultur, tru og verdioppfatningar. Omgrepet inkludering er mykje brukt i den internasjonale litteraturen, og med ulike tydingar. Kva som er forståinga i læreplanen i høve til desse, er ikkje klart. Inkludering blir ikkje sett i samband med andre sentrale føringar i planen. Det gjeld t.d. dei nye lærar- og elevrollene, elevmedverknad, relasjonen heim – skule og prosjektarbeid. Omgrepet inkludering står i relasjon til andre omgrep som gjeld dei same områda utan at samanhengane er klare. Læreplanen eller førearbeida gjev ingen grenseoppgang i høve til desse. Det gjeld t.d. integrering, spesialundervisning og tilpassa opplæring (Fylling 2003, Skogen, Nes og Strømstad 2003).

I ein analyse går det fram at omgrepet læringsmiljø i L97 kan vere noko snevert forstått (Cold 2003). Eit godt læringsmiljø er svært komplekst. Mange faktorar skaper heilskapen. Læringsmiljøet inneheld både fysiske og sosiale strukturar som har både eit estetisk og funksjonelt innhald. Det stimulerer sansar så vel som kjensler og intellekt, og gjer utforsking og læring mogleg for eleven. Den estetiske utforminga og det estetiske perspektivet kan styrke læring og danning, men er relativt lite omtala i L97.

Bruk av læreplanen

Eit viktig tema i alle læreplanar er i kva grad og korleis planen er i bruk, og om han påverkar praksis. Faglitteraturen gjev eit nokså samansett svar på dette. Ei oppfatning er at planen kan fungere direkte på praksisfeltet. Nokre meiner at andre kjelder formidlar innhaldet i læreplanen, og at dei er viktigare for å utløyse tiltak for endring i skulen. Døme på slike kjelder er lærebøker, anna undervisningsmateriale, utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Dette er kalla sekundære læreplanbindingar (Bachmann, Sivesind, Afsar og Hopmann 2003).

Verksemnda i skulen under L97-planen reflekterer på mange vis dei vurderingane som er gjorde av sjølve læreplanen. Det er mange positive tilbakemeldingar ved sida av rapportar om forhold som mange ikkje er nøgde med, eller som er i utakt med læreplanen. Svara frå lærarane synest å vere nokså samansette, prega av både ros og ris.

Læreplanen er lesen og høgt vurdert. Lærarane flest kjenner innhaldet i han. Det går også fram at han i stor grad blir brukt i planlegginga, og er oppfatta som viktig (Imsen 2003, Bachmann et al. 2003). Det har skjedd ei stor endring i bruken av og dermed funksjonen til

læreplanar. I mønsterplanundersøking frå 1980 var t.d. konklusjonen at nesten halvparten av lærarane ikkje hadde tilstrekkeleg kjennskap til planen for å kunne nytte han (Vestre 1980).

Imsen (2003) meiner læreplanen er den viktigaste planleggingsreiskapen, deretter kjem lærebøkene. Bachmann et al. (2003) kjem fram til det same resultatet, at læreplanen er nyttigare enn både lærebøker og andre implementeringstiltak. Dei peikar også som Imsen på at lærarane ønskjer ein innhaldsrik læreplan som dei kan bruke i planleggingsarbeidet. Dei finn at læreplanen har vore mest til hjelp i utarbeidinga av årsplanar og halvårsplanar og undervisningsmål og planlegging av innhald og tema i undervisninga. Læreverka står i deira undersøking fram som noko viktigare i den konkrete planlegginga av innhald og tema i undervisninga enn læreplanen. Konklusjonen er at Læreplanverket 97 har fått fotfeste hos norske lærarar, og at planen er teken på alvor. Lærarane ønskjer nokre forpliktande og faste rammer rundt verksemda si, i form av ein nokså detaljert læreplan (Bachmann et al. 2003).

Ved sida av den positive tilbakemeldinga om bruken av planen kjem det også kritiske kommentarar. Mange lærarar opplever vanskar med å sameine detaljerte krav om innhald og progresjon med dei tverrfaglege, prosjektorienterte og lokalt tilpassa arbeidsmåtane. Ikkje alle klarer å oppfylle dei retningsgevande krava i læreplanen når det gjeld omfanget av temaorganisert læring, prosjektarbeid og lokalt lærestoff.

Ikkje alle lærarar oppfattar planen på same måten. Dermed blir han også brukt ulikt og med til dels nokså forskjellig resultat. I KRL-faget fann forskarane så store skilnader i innhald og arbeidsmåtar mellom klassar at dei spør om elevane har møtt det same faget (Hagesæter 2003). I matematikk illustrerer forskarane dette med å referere to oppfatningar. Ei er at planen i matematikk uttrykkjer kva lærestoff som skal vere med i faget. Men korleis ein skal arbeide med dette, bestemmer læraren ut frå eiga erfaring. Ei anna oppfattar læreplanen som ein ressurs og som legitimering av oppdagande, utforskande og erfaringsbasert læring, der elevane blir stimulerte til sjølv å reflektere og setje ord på kunnskapar og tankar i faget (Alseth, Breiteig og Brekke 2003).

Tilslutninga til og bruken av L97 er ikkje direkte oppløftande, vurdert i forhold til den progressive pedagogikken²⁵ som lærarane seier dei legg til grunn, meiner Imsen (2003). Det krev vide rammer for innhald og arbeidsmåtar, frigjering frå lærebøkene, kreativitet frå læraren, tilpassing til elevane sine interesser og behov og bruk av elevaktive læringsformer. Med ein stram læreplan er dette ikkje mogleg, meiner ho.

Om arbeidet i skulen

Innleiingsvis følgjer ein presentasjon av dei meir overgripande resultata om tilstanden i skulen og klasseromma. Denne delen handlar såleis mest om prosesskvalitetane, aktørkvalitetar og brukarkvalitetar. Prosesskvalitet gjeld kvaliteten på den verksemda som går føre seg i skulen, eit omgrep som omfattar skulemiljø og læringsmiljø. Deretter følgjer ein tilsvarande presentasjon av dei same emna, men då sett i samband med dei ulike faga i læreplanen. Resultata av opplæringa (resultatkvaliteten) er omtala lenger ute i kapittelet.

Skular og klassar er ulike i måtane det vert arbeidd på. Det går att i mange prosjekt, både dei som er orienterte om breidd og om djupn. Skule- og læringsmiljø kan vere ei samlenemning for mange av desse kvalitetane. Dei står for sentrale pedagogiske prinsipp som har vore under utvikling i norsk skule i lang tid, som mellom anna skuleleiing, skulemiljø, tilpassa opplæring, elevaktivitet, elevmedverknad, foreldremedverknad og bruk av lokalsamfunnet. Gunn Imsen (2003) peikar på at trass i felles læreplan og sentrale forskrifter varierer skulemiljøet mykje, skular har ulik kultur. I materialet finn ho ikkje støtte for påstanden om ein uniformert einskapsskule. Ho meiner at vi har ein skule der mangfaldet florerer. Dette er ein konklusjon som er trekt også i eit anna av prosjekta (Solstad og Rønning 2003). Sjølv med ulikskapar i prosesskvalitet synest ikkje resultatkvalitetane ved skulane å variere i særleg grad. Dette er omtala seinare i kapittelet.

Gunn Imsen (2003) viser at på skulenivået har leiinga stor innverknad på utviklingsorienteringa ved skulen. Det er først og fremst leiinga som stimulerer til utvikling og endring ved skulane. Det er også eit nært samband mellom den vurderinga lærarane gjer av leiinga og ulike sider ved skulemiljøet. Leiinga er såleis viktig både for det sosiale og det

²⁵ Imsen nyttar omgrepet ”progressiv pedagogikk” om aktivitetspedagogikken.

pedagogiske miljøet på skulenivå. Lærarane vurderer leiinga positivt, men forskjellig ved nesten alle skulane Gunn Imsen har data frå.

Fellesskapen mellom lærarane er svært god. Det er store skilnader mellom skular når det gjeld både prosess og strukturkvalitet, som t.d. utviklingsorientering, materielle ressursar, samband med lokalsamfunnet og elevmedverknad.

Forskarane finn mykje god samhandling mellom vaksne og barn (Klette, Grøver Aukrust, Hagtvet og Hertzberg 2003). Tonen er god mellom lærar og elev, og dei finn få døme på at enkeltelevar blir uthengde eller får represaliar. Lærarane viser stor vilje og evne til toleranse, til å forhandle og til å vise respekt for elevane.²⁶ Omsynet til enkeltindividet og forhandlingar med og for sommelevar kan på den andre sida gå på kostnad av dei kollektive interessene og fellesskapen.

Aktivitetsnivået i skulen er høgt. Det er mykje og variert aktivitet på alle klassestega, mest i dei lågaste. Det er ein varierende bruk av rom. I all denne skiftande aktiviteten kan det vere uklart kva han skal tene til. Det kan tolkast som om det er viktigare å gjere noko og vere aktiv, enn å lære noko. Forskarane meiner at kvalitet med dette er knytt til korleis aktivitetane vert utførte, ikkje til kva elevane arbeider med (Klette et al. 2003). Forskarane registrerte mange og unytta høve til utdjuping og til å reflektere over det som gjekk føre seg. Graden av systematisk opplæring i konkret basisdugleik utgjorde ein relativt liten del av den totale aktiviteten, særleg i småskulen. Med basisdugleik blir ofte meint kompetanse i lesing, skrivning og rekning, sosial kompetanse og utvikla læringsstrategiar.²⁷ Hyppige skifte mellom aktivitetar og tema kan hindre fordjuping og konsentrasjon og kan fremje læring på overflata.

Dei same forskarane registrerte uklare og utydelege faglege krav. Gjennomgåande verka det som om lærarane kvitte seg for å stille eksplisitte faglege krav til elevane, og særleg på ungdomssteget. Bruken av læringsaktivitetane verka tilfeldig, oppsummeringar mangla, og korrigerande tilbakemeldingar var sjeldne. Lærarar gav positiv tilbakemelding, sjølv når det heilt klart ikkje var noko å gje ros for. Lærarar tok også ei tilbaketrekt, lite intervenerande og ei positiv rolle som fagleg rettleiar. Forskarane spør om dette kjem av at lærarane er redde for

²⁶ Med observatørar i klasserommet ville ein truleg forvente resultat som dette.

²⁷ Nokre vil også inkludere IKT. kompetanse i omgrepet.

å krenkje enkeltindividet og å øydeleggje for vidare læring (Klette, Grøver Aukrust et al 2003). Dette prosjektet viser mangel på læringsstrategiar både hos lærarar og elevar.

Gunn Imsen (2003) gjev ei noko anna framstilling av tilstanden i klasseromma.²⁸ På klassenivået er undervisninga sterkt bunden til læreplan og lærebøker, og den tenderer mot ein tradisjonell formidlingspedagogikk. Omfanget av tilpassa opplæring har stor tilslutning mellom lærarane, men praktiseringa står ikkje i samsvar med den. Gruppearbeid er utbreidd, men mest ved at elevane sit i grupper og arbeider individuelt. Det sosiale miljøet mellom elevane er også godt. Elevtrivselen er høg. Med ein tydeleg referanse til debatten om mangel på krav i skulen meiner ho ikkje å kunne stadfeste at norske klasserom er slappe varmestover der elevane berre leikar, trivst og kosar seg. Lærarane fortel om positiv orden og ro i egne klassar, med detaljerte arbeidsprogram, faste rutinar og klare reglar for åtferd. Ut frå deira svar kan nok timane vere rutineprega, matematikk meir enn norsk. Men udisiplinert oppførsel og formålslaus vandring er det sjeldan rapportar om. Elevsvara og uavhengige observasjonar støttar i hovudsak lærarane sine svar.²⁹

Den røyndomen som lærarar, elevar og observatørane os Gunn Imsen gjer greie for, er heller ikkje nær dei ideala om aktivitetspedagogikk som lærarane generelt går inn for. Det er skilnad mellom liv og lære i skulen. Observatørane teiknar eit bilete av undervisninga som ei blanding av tradisjonell kateterundervisning og element frå aktivitetspedagogikken. Lærarane

²⁸ Det kan vere grunn til å kommentere skilnadene i resultat mellom dei to prosjekta. Ei forklaring kan vere metodisk. Klette og hennar kollegaer har observert ei veke i 30 klassar. Imsen har observert 3-4 timar i til saman 175 klassar. Ei anna forklaring er at Klette og hennar kollegaer observerer all undervisning i ei veke, medan Imsen konsentrerer seg om faga norsk og matematikk. Det resultatata fortel ut frå det perspektivet, er at opplæringa i norsk og matematikk kan vere meir strukturert og systematisert enn mykje av den samla aktiviteten som skjer i skulen. Så lenge det ikkje er tilgang til dei data som forskarane byggjer konklusjonane sine på, kan ei forklaring også vere ulike kriterium for kva som vert oppfatta som gode undervisnings- og læringsstrategiar. Desse opplysningane vil venteleg liggje føre i sluttrapportane.

²⁹ På eit punkt skil resultatata seg her frå PISA-undersøkinga (Lie et al. 2001). Den konkluderer med at norske elevar er mellom dei minst disiplinerte i heile det internasjonale materialet. Ei forklaring på ulikskapen er utvalet av respondentar. Imsen nyttar skular og klassar som eineing. PISA nytta elevar og valde ut ei gruppe elevar frå kvar skule. Ein annan skilnad er kva det er spurt etter under omgrepet "disiplin". Tre av dei seks spørsmåla i PISA handlar om at elevane ikkje kjem i gang med arbeidet med det same timen tek til. Eit spørsmål gjeld om elevane arbeider godt, eit spørsmål gjeld om elevane høyrer på læraren, og eitt spør etter bråk og uro. PISA-undersøkinga registrerer elevane si oppleving av skulen heilt generelt. Imsen brukar uttrykka "udisiplinert oppførsel" og "formålsløs vandring" i sin rapport, og ho spør både lærarar, elevar og har uavhengige observasjonar, men berre knytte til faga matematikk og norsk. Tema og prosjektorienterte undervisningsformer er ikkje med i datagrunnlaget hennar, noko som også kan forklare noko av skilnadene. Imsen finn at elevane involverer seg gradvis mindre i timane og høyrer mindre etter når dei blir eldre, eit resultat som ligg nokså nær opp til det PISA har registrert under "disiplin".

omtalar eigen praksis som meir progressiv enn det elevane opplever at han er. At lærarar og elevar har ulike oppfatningar av den same saka, bør ikkje overraske. Å avgjere om den eine gruppa har meir "rett" enn den andre, er derimot problematisk.

Heilklasseundervisninga dominerer på alle klassestega, med tre sentrale arbeidsformer (Klette et al. 2003). Det er spørsmål – svar, instruksjon og individuelt arbeid med oppgåver.³⁰ I samtalane i klasserommet finn ein dei same resultata som har gått igjen i slike studiar i svært lang tid. Læraren snakka mest (om lag 60 prosent av ytringane) og fordelte ordet. Dei fleste elevane deltok i samtalane i desse periodane, ofte takk vere at læraren regulerte tilgangen. Dette er resultat som avvik frå tidlegare undersøkingar, der nokre elevar oftast dominerer i samtalen. Gutane er meir aktive enn jentene. Læraren stiller spørsmål, elevane svarar og med få utdjupande ytringar. Forskarane konkluderer med at den lærarstyrte heilklassesamtalen har trekk som gjev øving i å kunne delta i ei drøfting, lære reglane for dette å ta ordet og kunne argumentere for egne meiningar. Desse situasjonane har derimot avgrensa vilkår for å gje elevane erfaringar med å formulere spørsmål, gå inn i djupare resonnement og å møte oppklaringar av det dei ikkje skjønar (Klette et al. 2003).

Det individuelle arbeidet med oppgåver er den aktiviteten som førekjem mest på barnesteget, og nest mest på ungdomssteget. Rettleiarrolla har fått eit visst gjennomslag i klasseromma og individuell tilpassing førekjem ofte (Klette et al. 2003). Samstundes er dei same forskarane spørjande til kva denne forma for tilpassing i arbeid og undervisning faktisk handlar om, og kva slags pedagogikk den representerer. Materialet gjer det ikkje mogleg å svare grundig og omfattande på dette. Lærarane sine kommentarar var ofte allmenne og med klart repeterande trekk. Ikkje sjeldan kunne ein lærar ta opp att same forklaringa opptil tre og fire gongar til elevar som hadde problem med å forstå kva ho gjekk ut på. Andre former for differensiering og individualisering finn Klette, Grøver Aukrust et al. (2003) færre døme på. Imsen (2003) er på si side kritisk til den omfattande bruken av individuell hjelp. Den kan tyde på at elevane får oppgåver dei har problem med å klare. Eit alternativ kunne vere å differensiere oppgåvene.

³⁰ At individuelt arbeid er definert som heilklasseundervisning, må forståast slik at alle elevane arbeider med oppgåver på same tid, og at læraren går rundt og hjelper den enkelte.

Om arbeidet med faga i læreplanen

Alle faga i L97 med unntak av KRL har vore vel etablerte i grunnskulen gjennom svært lang tid. Dei fleste finst allereie i Normalplanen av 1939, delvis med andre nemningar. I det perspektivet står såleis L97 i ein lang og etablert tradisjon. Fagplanane gjev uttrykk for det same aktivitetspedagogiske idealet som den generelle delen av L97. I alle faga legg læreplanverket stor vekt på at elevane skal vere aktive og arbeide sjølvstendig. Nokre av planane har gjennomgått meir prinsipielle endringar i høve til tidlegare planar, t.d. ved at eit historisk og kulturelt perspektiv har kome til. Matematikk og kunst og handverk legg no t.d. vekt på kulturarven som referanseramme for utvikling av kunnskapar i faget, og meir enn før. Nokre av fagplanane har innslag av ”nye” tema, aktivitetar og arbeidsmåtar samanlikna med tidlegare planar, eller vektinga mellom dei kan vere andre. Lærarane sine vurderingar av arbeidet med dei einskilde faga etter den nye læreplanen er gjennomgåande positive, men på same tid både nyanserte og kritiske. Mange av endringane blir også oppfatta og mottekne positivt, men ikkje udelt. Det går att i lærarane sine vurderingar at planane er for omfattande og for ambisiøse.

I framstillinga av dei faga som har vorte evaluerte i programmet som følgjer nedanfor, er hovudvekta lagt på prosesskvaliteten, men også brukarkvalitet og aktørkvalitet.³² Det vil seie at analysane er ein presentasjon av korleis lærarar og elevar arbeider med faga, og kva vurderingar dei og eventuelle uavhengige observatørar har av dette arbeidet.

Resultatkvaliteten er omtala i eit seinare avsnitt.

KRL-faget

KRL-faget er nytt i høve til tidlegare læreplanar. Det erstattar kristendomsfaget og dei valfrie ordningane i M87. KRL-faget vart evaluert før resten av prosjekta i denne evalueringa. (Dette er omtala i kapittel 1.) Det er likevel interessant å gje eit stutt samandrag av nokre av resultatane som då vart framlagde. Tilhøva kan ha endra seg etter at faget vart lagt om som ein konsekvens av Stortinget si handsaming i 2001 (Innst. S. nr. 240 (2000—2001), St.meld. nr. 32 (2000—2001)), og med endringar innførte frå august 2002 (Læringscenteret 2002). Den

³² Denne evalueringa har studert norsk, matematikk, kunst og handverk, natur og miljø, kroppsøving og samfunnsfag. I tillegg kjem drama som er eit område og ein arbeidsmåte i fleire fag.

evalueringa som vart gjort, var sterkt knytt opp til foreldrerettsspørsmål og fritaksordningane for faget, ein konsekvens av at faget var gjort obligatorisk for alle elevar, same kva tru dei og foreldra deira knytte seg til. Dei to prosjekta som har studert dette faget, byggjer både på representative data frå utspørjing av større utval gjennom spørjeskjema og kvalitative data frå intervju (Hagesæter 2003, Johannessen 2003).

Det store fleirtalet av elevar, foreldre og lærarar var generelt sett positive til faget og til den måten skulen praktiserer det. Trass i at fagplanen var svært detaljert, var forskjellane frå skule til skule og klasse til klasse svært store. Undervisninga i faget syntest å vere nokså tradisjonelt klasseromsorientert. Det var registrert lite gruppearbeid, ekskursjonar og tverrfaglege prosjekt. Nesten halvparten av lærarane brukte nesten ikkje lokalt tilvalsstoff.

Begge forskargruppene som studerte KRL-faget, konkluderer med at faget ikkje tok nok omsyn til å sikre enkeltforeldra sin rett til å velje oppseding for barna.

Kroppsøving

Studiet av kroppsøvfingsfaget er basert på spørjeskjema til lærarar, intervju av eit mindre tal lærarar og elevar og observasjonar. Forskarane konkluderer med at kroppsøvfingsfaget først og fremst er oppfatta som rekreasjon i skulekvardagen, sjølv om dei også ser at faget har andre funksjonar. Elevane flest likar faget, men med avtakande tendens etter alder. Lærarane synest å trivast. Dei områda som er prioriterte høgare enn i tidlegare planar, dans og friluftsliv, er i utvikling, men får minst merksemd og tid. Kvinnelege lærarar prioriterer dans meir enn mannlige. Gutane ønskjer meir ballspel på lag, jentene vil ha meir dans, men ingen av dei ønskjer å kjønnsdele faget. Leikeprega aktivitet har varierende plass, og det er usemje mellom lærarane i faget om leik høyrer heime der, og kva omfang det bør ha. Arbeidsmåtene i faget har fått mindre merksemd enn sjølve aktivitetane. Det vert lagt mindre vekt på elevmedverknad og elevsamarbeid enn det forskarane meiner planen føreset. Lærarane nyttar faget lite som førebygging eller for å utvikle samhald og læringsmiljø. Det er eit nært samband mellom utdanningsnivå hos lærarane i faget, og kva typar aktivitetar dei arbeider med. Forskarane meiner at utdanningsnivået er ein viktig skjult læreplan. Den fungerer slik at prioriteringa av idrett framfor andre aktivitetar aukar med aukande mengd utdanning i faget. Både lærarar og elevar er usamde i at faget bør arbeide med teoretiske emne, og dette er også reflektert i aktivitetane som går føre seg.

I kroppsøvingsfaget vert det arbeidd nokså forskjellig, men i hovudsak er aktivitetane tradisjonelle. Dei tendensar til endring og prioritering som ein finn i L97 i høve til tidlegare planar, har fått varierende, men lite praktisk gjennomslag. Forskarane synest likevel å vere optimistiske, og registrerer positive teikn til endring.

Kunst og handverk

Faget kunst og handverk i L97 erstattar faget forming frå M87. Endringa er ikkje berre eit namnebyte, men representerer også eit endra faginnhald (Kjosavik 2003). Det nye faget legg langt større vekt enn før på kulturarven og kulturell identitet som referanseramme.

Tilsvarande trappar den ned noko målsetjinga med vekt på barns utvikling gjennom skapande aktivitet som eit berande element.

Informasjonane om arbeidet i faget er baserte på ei representativ spørjeskjema-undersøking, følgde opp med intervju av eit lite utval lærarar og elevar. Eit fleirtal av lærarane seier at dei brukar læreplanen ofte når dei planlegg undervisninga. Eit endå større fleirtal seier at dei legg vekt på eigen praksis og eiga erfaring. Forskaren stiller difor spørsmålsteikn ved kva rolle fagplanen har for den undervisninga som blir gjennomført. Både svar frå elevar og lærarar tyder på at det først og fremst er tradisjonane i det tidlegare formingsfaget som utgjer praksisen i skulen. Dei nye momenta som kom inn i L97, er mindre synlege. Det gjeld både teoretiseringa av faget, og dei nye emna som arkitektur, den estetiske dimensjonen i faget, design, media, kontakten med kulturstoffet, besøk på museum og kontakt med skapande miljø utanfor skulen. Å få fram eksakte kunnskapar, dugleik og handverksmessig utføring av eit arbeid står svakt. Lærarane legg hovudvekta på dei praktiske sidene ved faget, der fritt skapande arbeid er viktigast. Dei meiner at elevane har høve til lite medverknad i faget, og har lite medansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering. Bruk av IKT er nesten fråverande.

Elevane meiner dei har liten innverknad på arbeidet i faget, og at dei sjeldan deltek i planlegginga av det. Eit stort fleirtal av elevane er positive til faget, men deira oppleving av det synest å vere nokså læraravhengig. Jenter og gutar har ulike, men tradisjonelle preferansar når det gjeld kva dei vil arbeide med. Jentene likar best tekstil og leire, gutane tre og metall. Dette skiljet finn ein også mellom mannlege og kvinnelege lærarar. Konklusjonen er at faget

først og fremst er prega av arbeidsmåtar og innhald som har vore etablerte tidlegare, og at nye område og tilnærmingar står svakare.

Matematikk

Prosjektet som studerer arbeidet med matematikkfaget i grunnskulen (Alseth et al. 2003) har nytta klasseromsobservasjon og intervju med eit lite utval lærarar. Forskarane presiserer fem hovudpunkt om arbeidsmåtar i matematikk frå L97. (1) Matematikkundervisninga skal vere praktisk. (2) Ho skal leggje vekt på danning av omgrep. (3) Ho skal vere utforskande. (4) Kommunikasjon og samarbeid er sentralt. (5) Faget skal sjåast i eit historisk og kulturelt perspektiv. Desse punkta samsvarar nær med internasjonale tendensar i utviklinga av faget, og har vore grunnlag både for rettleiinga og for etterutdanninga. Forskarane konkluderer at i undervisninga har alle desse fem punkta fått nokså dårleg gjennomslag (Alseth et al. 2003). Lærarane er nøgde med matematikkplanen, men nyttar han sjeldan, mellom anna fordi han er for detaljert.

Lærarane i matematikk meiner dei prøver å byggje på det elevane kan når dei underviser. Dei fleste meiner utvikling av omgrepsforståing er viktig, men er svært vage i utgreiingane om kva som er sentralt. I staden legg mange stor vekt på drill av dugleik. Det blir gjort trass i at mange meiner at øving, utforsking, tenking og refleksjon er sentralt i faget. Ut frå lærarvurderingar og observasjonar konkluderer både Imsen (2003) og Alseth et al. (2003) med at undervisninga i matematikk i stor grad følgjer eit tradisjonelt mønster. Faget er isolert og læreboksentrert. Alseth et al. (2003) peikar også på at det er faktaorientert. Engasjementet i faget går ned med stigande alder på elevane.

Læraren opnar ofte timen med ein introduksjon med gjennomgang av lekser og presentasjon av nytt lærestoff (Alseth et al. 2003). Så løyser elevane oppgåver individuelt. Av og til arbeider elevane med meir omfattande aktivitetar, men dette varierer svært mykje. Når lærarane presenterer nytt fagstoff, har dette ofte nokså vag tilknytning til livet utanfor klasserommet. Undervisninga skal gje elevane bestemte kunnskapar eller dugleik, men det er sjeldan at elevane føler behov for desse. Lærebøkene forsterkar dette, oppgåvene der spring frå ein konkret situasjon til ein annan, og det praktiske i oppgåva spelar ofte ei perifer rolle. Faget er oppdelt. Både lærarane og lærebøkene legg vekt på somme spesifikke dugleikar, og ikkje på den faglege strukturen dei er ein del av. Det er vekt på pugg meir enn på forståing, og

undervisninga blir lite differensiert. Det synest å vere forventa at alle elevane skal lære det same spesifikke fagstoffet til meir eller mindre same tid. Det er lite samarbeid og lite diskusjon i faget, og som forskarane uttrykkjer det – det er lite å samtale om i oppgåvene ut over det å slå fast om svaret er rett eller feil.

Det finst også ei anna matematikkundervisning ved sida av den som det er gjort greie for ovanfor (Alseth et al. (2003). Denne undervisninga kallar forskarane open, og den står i klar motsetning til hovudmønsteret. Forskarane meiner kvaliteten også på desse aktivitetane er høgst variabel, men dei er prega av utforskning, kommunikasjon, samarbeid, varierte hjelpemiddel og tilknytning til dagleglivet, slik L97 føreset. Det gjev også vilkår for individuelle tilpassingar av aktivitetane til elevane. Dette viser at matematikkopplæringa har eit stort utviklingspotensial, og at dette er oppnåeleg når vilkåra ligg til rette for det.

Natur- og miljøfag

Ei av endringane i L97 i høve til M87 er at natur- og miljøfag er innført på alle dei ti klassestega. I M87 var den naturfaglege delen integrert i orienteringsfaget frå 1. til 7. klasse. Prosjektet som studerer natur- og miljøfaget har konsentrert seg om 7. klasse (Almendingen, Klepaker og Tveita 2003). Undersøkinga er basert på spørjeskjema til lærarar og elevar. Prosjektet har blitt utvikla med basis i tidlegare undersøkingar av naturfaget, t.d. TIMSS³³ (utført i 1995), og kan såleis fortelje noko om endringar over tid (sjå avsnittet om læringsresultat seinare i kapitlet).

Både lærarar og elevar er positive til eit eige natur- og miljøfag og har motteke det godt. Faget er populært blant elevane, og har andreplass på ein popularitetsskala (etter samfunnsfag). Gutane er meir positive til faget enn jentene. Begge gruppene er derimot klart negative til å ta eit arbeid der dei kan bruke naturfag, og mest jentene.

Heile 40 prosent av lærarane har ikkje naturfagleg bakgrunn i eiga utdanning. Faget er populært å undervise i. Lærarane set det på tredjeplass, etter samfunnsfag og matematikk. Svært få av lærarane vil attende til det gamle O-faget. I L97 har det naturfaglege blitt meir synleg, og det har fått større merksemd enn før. Reform 97 har ført til at særleg fysikk, men også kjemi får større plass i undervisninga.

³³ TIMSS: Third International Mathematics and Science Study, omfatta 45 land og 15000 skular.

Innhald og arbeidsmåtar samsvarar ikkje godt med læreplanen, og variasjonane er merkbare. Elevane får lita øving i å tenkje og resonnerer med basis i naturvitskapleg metode. Prosjektarbeid, elevforsøk og feltarbeid er det lagt lite vekt på. Det er gjennom slike arbeidsformer at elevane får kunnskap og øving i naturvitskapleg historie, tenkje- og arbeidsmåtar, slik L97 føreset, understrekar forskarane. Det er også desse arbeidsformene elevane trivst best med, og som engasjerer dei mest. Aktivitetsbasert undervisning, og spesielt elevforsøk, fell i god smak hos elevane. Det aukar elevane si interesse for faget, og aukar motivasjonen for å velje eit naturfagleg yrke. Miljøengasjementet er størst der det er mest elevaktive arbeidsmåtar. Der er det også mest ro og størst positiv haldning til læraren. Dei teoretiske aktivitetane er ikkje så populære. Svært mange av elevane møter likevel natur- og miljøfaget som teoretisk og lærarstyrt. Elevane rapporterer at prøver er meir vanleg enn elevforsøk i faget, og at skriftlege oppgåver, lesing i læreboka i timane og gjennomgang av lekser er dei vanlegaste aktivitetane. Planen sine ord om varierte og praktiske arbeidsmåtar er ikkje følgde.

Norsk

Fleire prosjekt har studert norskfaget på ulike område. Klette et al. (2003) har granska skriftspråkstimulering og munnleg norsk. Imsen (2003) har mest fokus på norsk og matematikk, og Evensen (2003) har arbeidd med eksamenssvara i norsk på ungdomssteget. Dette siste prosjektet er presentert seinare i dette kapittelet i samband med resultat kvalitet.

Gunn Imsen (2003) sine analysar av arbeidet i klasseromma er presenterte meir generelt tidlegare.³⁴ Hovudkonklusjonane hennar er at arbeidet i faget er ei blanding av tradisjonell kateterundervisning, læreboksentrering og element frå progressiv pedagogikk. Ho finn eit nokså godt driv i undervisninga. Elevmedverknaden er lite reell, og tilpassa opplæring er ikkje særleg utbreidd. I norsk tek undervisninga meir utgangspunkt i elevane enn i matematikkfaget.

I studien av skriftspråk i 1. klasse var alle klasseromma forskarane vitja (i alt 8), prega av høg kreativitet når det gjeld stimulering av språkleg medvit (Klette et al. 2003). Forskarane registrerte derimot få lærarar som gjekk lenger i retning av lese- og skriveopplæringa enn å

³⁴ I synteserapporten presenterer Imsen (2003) resultatata for norsk og matematikk på ein slik måte at det somme stader kan vere vanskeleg å skilje dei to faga.

setje fokus på enkeltlydar i ord, og mest framlyd. Halvdelen av lærarane var opptekne av at elevane skulle lære bokstavane, men dei var varsame med å oppmode dei om kreativ skrivning av ord og setningar. Den andre halvdelen peika på bokstavane når dei møtte dei, men gjorde lite for at elevane skulle lære namnet på dei. Lærarane i første klasse tok mest ansvar for å arbeide med enkeltfonem og enkeltbokstavar. Analysen av ord, der dei delte dei opp i fonem (språklydar), syntese av fonem til ord, kopling av lyd og bokstav og bruk av desse til skrivning utsette dei til andre klasse. Også skriftspråkstimulerande dialogar var det lite av. Det var ein del storsamtalar der læraren fortalde og forklarte kollektivt. Men forskarane fann få døme på dialog mellom lærar og enkeltelev for å auke innsikta nettopp for denne eleven si utforsking av skriftspråket. Det kan ligge nær å sjå denne prioriteringa i samband med at læreplanen seier at elevane først i 2. klasse gradvis skal ”erobre lese- og skrivekunsten” (s. 118).

Det var stor skilnad mellom klassane når det gjeld skriftspråkstimulering. Ein slik skilnad var at klassar med høgt skriftspråkleg innslag også hadde relativt høg grad av struktur. Klassar med få slike innslag hadde ein svak struktur. Sett litt på spissen seier forskarane at lærarar som la vekt på skriftspråkstimulering generelt arbeidde meir planmessig enn dei som ikkje gjorde det (Klette et al. 2003). Konsekvensane av dette for ulike typar elevar kan vere store.

Styrking av munnleg skil norskplanen i M87 frå L97. L97 prioriterer dette området langt høgare enn M87. Elevane skal gjere seg kjende med eit breitt repertoar av munnlege sjantrar både teoretisk og praktisk. Det er fleire munnlege sjantrar. Samhandling med andre, lytte og tale, rettleie og vurdere der elevane er aktive, er viktige verkemiddel. Forskarane sitt materiale viser at munnleg er lite lagt vekt på, og at framføringar utgjer det meste av det systematiske arbeidet med munnleg i klasseromma (Klette et al. 2003).³⁵ Dei finn derimot ikkje noko døme på systematisk rettleiing av dei same framføringane og inga tydeleg vurdering i etterkant.

Samfunnsfag

I L97 finst samfunnsfag på alle klassestega. Det nye i høve til M87 er at orienteringsfaget, som også inneheldt naturfaglege emne frå 1. til 6. klasse, er ute. Det er erstatta med eit eige natur- og miljøfag og eit eige samfunnsfag som skal innehalde samfunnskunnskap, geografi og historie. Både lærarar og elevar er generelt positive til samfunnsfaget (Christophersen,

³⁵ Dei har studert dette i 30 klasserom på fire klassesteg (jf. tabell 1, kapittel 1).

Lotsberg, Knutsen og Børhaug 2003). Undersøkinga av faget er ein kombinasjon av intervju og spørjeskjema med elevar og lærarar som respondentar.

Også i dette faget er det svært store variasjonar mellom lærarar når det gjeld innhald og arbeidsmåtar i undervisninga. Svara frå dei mest erfarne lærarane i materialet tyder på at det har skjedd lite endring i dei faglege prioriteringane i høve til M87. Det er stor avstand mellom læreplanen og praksis, men mindre når det gjeld innhaldet enn arbeidsmåtene. Lærarane underviser langt på veg etter lærebøkene, dette blir særleg synleg frå mellomsteget av. Innanfor rammene av læreboka vel så lærarane ut frå kva dei oppfattar som elevane sine føresetnader og motivasjon. Dei oppfattar t.d. emne knytt til politikk som vanskeleg for elevar, og prioriterer det ned. Forskarane konkluderer med at på dette punktet er undervisninga mangelfull. Samstundes vektlegg ikkje fleirtalet av lærarane dei ulike disiplinane i samsvar med læreplanen. Dei legg mindre vekt på samfunnskunnskap enn på dei to andre disiplinane. Det finst også ein autonom lærarkultur, særleg på ungdomssteget, der innhaldet i undervisninga er mest bestemt av læraren sine preferansar.

Undervisninga er nokså tradisjonelt klasseromsorientert, med diskusjonar, samtalar og gjennomgang av stoffet i læreboka. Eit fleirtal av lærarane seier at dei bruker dei nyare pedagogiske arbeidsmåtene lite eller aldri, men det er skilnader mellom årsstega. Undervisninga er mest variert på småskulesteget. I den grad lærarane nyttar tema eller prosjektarbeid, forstår halvdelen av dei dette som ein og same arbeidsmåten. Lærarane gjer det forskarane kallar ei minimumstilpassing til dei arbeids- og vurderingsformene som planen framhevar (prosjektarbeid og bruk av IKT). Dei andre elevaktive arbeidsformene som gruppearbeid, problembasert læring, bruk av kjelder og nærmiljø er mindre i bruk. Også samfunnsfaglege metodar blir lite eller ikkje brukte av ei stor gruppe lærarar. Dette området understrekar L97 nokså spesifikt som sentralt.

Elevane likar best nære og konkrete tema framfor dei abstrakte, politiske og globale. Her synest det å vere noko samsvar mellom elevpreferansar, lærarane sine prioriteringar og læreplanen. Elevane meiner at dei klasseromsbaserte og lærarstyrte arbeidsformene dominerer, og at dei elevaktive førekjem minst. Samstundes ønskjer elevane meir elevaktivitet som prosjektarbeid, ekskursjonar, klassesdiskusjonar osv. Eit fleirtal av elevane meiner dei ikkje har medverknad på skulen og på samfunnsfagsundervisninga. Konklusjonen

er at faget har preg av arbeidsmåtar og innhald som har vore etablerte tidlegare, og at nye område og tilnærmingar står svakare.

Drama

L97 definerer drama som eit fagområde og ein metode, og er ein del av innhaldet og arbeidsmåtene i mange fag. Det er mest i norsk, men finst også i engelsk, musikk, kroppsøving og KRL. Det sentrale i drama er skapande verksemd, opplevingar og kreative uttrykksformer.

Det er stor variasjon i bruken av drama, frå dei 10 prosent av respondentane som nyttar det minst ein gong i veka, og til dei 10 prosent som ikkje nyttar det i det heile.³⁶ Drama er mest brukt i faget norsk, dernest i tema-arbeid og minst i prosjektarbeid. Lærarane meiner at drama gjev elevane høve til allsidig utvikling, til å øve opp uttrykksevna, og til innleving.

Lærarane er usikre på om dei dramafaglege måla i L97 er til hjelp i planlegginga. To av fem lærarar bruker drama i tråd med L97, men det er eit ope spørsmål om omfanget av bruken samsvarar med planen. Dei som bruker drama, gjer dette i det likevel alt vesentlege med utgangspunkt i planen. Over halvdelene av elevane i dette materialet som får dramaundervisning, vil gjerne ha meir av dette. Dei opplever at drama gjer klasse- og læringsmiljøet rikare, og at det gjev betre læringsresultat. Konklusjonen er at drama ikkje har fått det gjennomslaget som omtalen i L97 skulle tilseie.

Leik i første klasse

I argumentasjonen for skulestart for 6-åringar var det lagt vekt på at den nye førsteklasse skulle innehalde det beste frå tradisjonane i barnehagen og i skulen. Skriftspråkstimuleringa kan seiast å vere noko av det mest sentrale og beste frå skuletradisjonen (denne er omtala under faget norsk ovanfor). Det beste frå barnehagetradisjonen er leiken. Eit av prosjekta studerer begge desse elementa i første klasse (Klette et al. 2003) ved hjelp av observasjonar i klassar og samtalar med lærarane der.

³⁶ Det er sannsynleg at data i denne undersøkinga kjem mest frå dei som er positive til drama. Undersøkinga var delvis gjord ved hjelp av nettbasert spørjeskjema, med open oppmoding om å svare. Intervju og observasjonar er gjord i klassar der drama vart brukt ein del.

Læreplanen har eit todelt syn på leik. Den handlar om den frie fantaseringa og utfoldinga, og den handlar om leikeprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar. Ved å observere leik og delta i leiken kan dei vaksne også gjere seg godt kjende med elevane. Alle førsteklasse Klette et al. (2003) observerte, nytta leik mykje. Det var mest frileik der barna tok initiativet, og i nokon grad vaksenstyrte sansemotoriske leikeaktivitetar. Frileiken var brukt som avkopling og overgangsaktivitet. Uteleiken var fri, somme klassar hadde også vekeplanfesta tid til frileik inne. Forskarane registrerte få døme på at lærarane nytta leik som pedagogisk verkemiddel for at barna skulle lære og utvikle språkleg kompetanse. Lærarane deltok berre unntaksvis i denne leiken, og dei fekk dermed ikkje utnytta han som middel for tileigning av ny dugleik. Dei registrerte også få døme på at elevane leika med skriftlege symbol (leikelesing og leikeskriving). Leiken var i liten grad nytta for å verte kjend med bokstavar og tekst. Solstad og Rønning (2003) rapporterer om det same frå si spørjeundersøking og frå feltarbeidet på småskulesteget. Dei konkluderer med at dei fleste lærarane på småskulesteget synest å tolke leik som frileik utan medverknad frå lærar, og dei ser leik i liten grad i samanheng med tema-arbeid eller læring innanfor faga, slik læreplanen føreset.

Forskarane meiner at det dei har sett, representerer ei blanding av barnehage og skuletradisjonane. Den har teke opp i seg ytterpunkta eller ekstremvariantane i kvar av tradisjonane: frileiken på den eine sida, og forholdsvis formell innføring av alfabetet gjennom arbeidsbøker på den andre. Dei ser dette som eit steg på vegen til å skape ein første klasse med vilkår for vekst for alle elevar, men då bør lærarane gå djupare og meir systematisk inn i skriftspråkstimuleringa. Det kan dei gjere mellom anna ved å utnytte leiken som pedagogisk verkemiddel, og ved å gå inn i skriftspråkstimulerande djupnedialogar både med enkeltelevar og klassa (Klette et al. 2003).

Om tema- og prosjektarbeid

Vekta som er lagd på temaorganisering av innhaldet, og særleg prosjektarbeid, skil L97 frå M87. Temaorganisering samordnar hovudmoment frå fleire fag i meiningsberande einingar (tema). I prosjektarbeid definerer gjerne elevane ei problemstilling, som dei så greier ut og svarar på gjennom eit målretta og planlagt arbeid. Desse metodane konkretiserer den vekta som L97 legg på større fleksibilitet i organisering og innhald i opplæringa og på elevaktivitet.

Tema-arbeid er meir lærarstyrt enn prosjektarbeidet. Prosjektarbeidet bryt såleis mest med tilvande arbeidsformer i skulen. I starten sa retningslinjene at på småskulesteget skulle 60 prosent av arbeidet gjerast som tema, på mellomsteget 30 prosent som tema- og prosjektarbeid, og på ungdomssteget 20 prosent som prosjektarbeid. I 1999 endra statsråd Lilletun læreplanen på dette punktet frå å vere ei bindande forskrift til å vere retningsgjevande. Solstad og Rønning (2003) undersøker spesielt tema- og prosjektarbeid. Undersøkinga byggjer på spørjeskjema til eit representativt utval skular, intervju med eit mindre tal rektorar og lærarar, og observasjonar i 1. – 3. klasse.

Dei finn at ein forholdsvis stor del av lærarane (vel 40 prosent) meiner at dei ikkje klarer å oppfylle krava om omfanget. Nokre fag er meir med i tema og prosjektarbeid enn andre. Det gjeld først og fremst natur- og miljøfag, samfunnsfag og norsk. Matematikk oppfattar dei fleste som vanskeleg å integrere i desse arbeidsformene. Det er innanfor prosjektarbeidet at lærarane opplever den klaraste endringa av lærarrolla etter L97. Prosjektarbeid framhevar rolla som rettleiar. Kva innhaldet i denne rolla er, og korleis den bør utførast, er uklart for mange (Solstad og Rønning 2003). Det gjeld særleg balanseringa mellom styring og kontroll frå lærarane si side og fridom for elevane til å velje og arbeide ut frå sine egne premisser. Spørsmålet er om rettleiarrolla skal innebere at læraren slepper kontrollen, og tek ei passiv og tilbaketrekt rolle (jf. også Klette et al. 2003). Tilsvarende vanskar opplever lærarane når det gjeld at elevane skal ta ansvar for eiga læring. Dette er mest framheva i prosjektarbeidet, og lærarane rapporterer at elevane taklar den fridomen ulikt godt. Dei elevane som strevar, og som kan tene på struktur og styring, kan få problem (Fylling 2003). Erfaringane er varierte, men fleire lærarar peikar på at å gå attende til den ”gamle” skulen, heller ikkje er noko alternativ (Finstad og Kvåle 2003).

Ingrid Fylling (2003) studerer 9 klassar for å granske korleis mellom anna prosjektarbeidet kan fungere for elevar som har spesielle behov for støtte. Hennar materiale viser at dei lærarane som nyttar prosjektarbeid aktivt, meiner dei lukkast med å tilpasse denne arbeidsforma til elevane sine individuelle føresetnader. Desse lærarane meiner også at arbeidsforma eignar seg godt uavhengig av om elevane har behov for spesielle støttetiltak eller ikkje. Dei som ikkje nyttar denne arbeidsmåten i særleg stor grad er mest skeptiske. Det er også på dette området at Fylling registrerer eit stort potensiale for utvikling.

Kamil Øzerk (2003) sitt forskingsarbeid handlar om tema-arbeid. Prosjektet er presentert seinare i dette kapittelet. Hans hovudkonklusjon er at tema-arbeid, slik det er drive, korkje gjev minoritetslevar eller elevar med låg sosial status den læring ein burde vente.

Ein kan såleis finne det dokumentert at både tema- og prosjektarbeid kan fungere etter føresetnadene, men at mange lærarar og elevar har vanskar med desse arbeidsmåtene. Nesten alle fagstudiane som det er gjort greie for tidlegare, viser at arbeidet i klassane først og fremst er tradisjonelt lærarstyrt og klasseromsorientert, medan fleire av dei same undersøkingane viser at elevane ønskjer meir av dei elevaktive læringsformene, som prosjektarbeid er eit døme på.

Om inkluderande skule

To prosjekt studerer arbeidet i skulen i lys av omgrepet inkludering (Fylling 2003, Skogen et al. 2003). L97 omtalar inkludering som viktig for skulen, men som allereie nemnt definerer planen det på ein uklar måte. Tydinga er heller ikkje klar i faglitteraturen. Eit av utgangspunkta for omgrepet ligg i Salamanca-erklæringa (UNESCO 1994). Den handlar om spesialpedagogiske tiltak, og det kan ha skapt den forståinga at inkludering mest gjeld elevar som har behov for spesiell hjelp. Slik er det ikkje. Inkludering stiller krav til heile skulen, både til spesialundervisninga og til all anna undervisning. Skulen skal vere for alle, og han skal ikkje ekskludere eller stigmatisere nokon. Det skal prege verksemda på ein slik måte at alle får delta i den faglege, sosiale og kulturelle fellesskapen i ein klasse eller ei gruppe, og med utbyte. Den enkelte må få høve til å påverke sin eigen situasjon i skulen. Krava er altså fellesskap, deltaking, demokrati og utbyte.

Det er ein nær slektskap mellom inkluderingsomgrepet og aktivitetspedagogikken. På svært mange område kan aktivitetspedagogikken forståast som eit grunnlag for å kunne drive inkluderande skule. Det gjeld t.d. den vekt som er lagd på elevaktivitet, samarbeid, varierte undervisnings- og læringsformer, individuell tilpassing og differensiering i organisering, innhald og oppgåver. I det perspektivet kan ein seie at fleire av prosjekta i evalueringa også studerer ulike sider ved inkluderande skule. Fleire av prosjekta kjem også fram til resultat som ligg nær opp til det desse to undersøkingane med fokus på inkludering kjem fram til.

På grunn av kompleksiteten i omgrepet, og fordi dei ønskjer å gå i djupna på korleis praksis er, studerer Skogen et al. (2003) berre ein stor kommune. Dei har nytta ein omarbeidd og

norsk versjon av "Index for inclusion" (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan og Shaw 2000) som sitt hovudinstrument (Nes og Strømstad 2001).

Forskarane stilte spørsmål om inkludering til både elevar, foreldre og skulepersonalet. Tilslutninga til ideen om inkludering er generelt stor. Det er meir uklart i kva grad dette berre gjeld på formuleringsplanet, eller om det også gjeld praksisen i skulane. Det er svært stor skilnad mellom ulike skular når det gjeld i kva grad dei praktiserer ideane i omgrepet inkludering. Det gjeld det faglege, og i endå større grad det sosiale og kulturelle feltet.

I kommunen dei har studert, og i dei rundt 30 skulane i kommunen er inkluderingsomgrepet lite eller ikkje brukt i det heile. I den grad forskarane møter omgrepet, handlar det om spesialundervisning og om integrering av elevar med spesielle behov. I nokre tilfelle er det tenkt på elevar med minoritetsbakgrunn. At det generelt går ut på å lage ein skule for alle elevar, finn dei ikkje døme på. Skogen et al. (2003) konkluderer at ein ikkje har makta å gje omgrepet inkludering eit innhald som kan gjere det styrande og samlande i det daglege arbeidet i skulen.

Når forskarane går inn på enkeltelemta i omgrepet, blir oppslutninga mindre og varierende. Då aukar usemja mellom elevar, lærarar og foreldre både om kva som er tilhøva, og kva som bør vere ideala. Usemja gjeld forhold som om elevar blir tekne ut av timen til anna undervisning, om alle elevar bør få opplæringa i klassa, om funksjonshemma elevar er klasselæraren sitt ansvar, om alle elevane lærer noko nytt kvar dag, om elevane samarbeider mykje, om elevane får verke inn på verksemda, om ein bør setje saman klassar slik at flest mogleg like elevar får gå saman, om elevar bør få undervisning utanfor klassa eller om alle elevane i klassa skal vere klasselærarane sitt ansvar.

Eit stort fleirtal av lærarane meiner at dei varierer tilbodet i klassane etter elevane sine føresetnader, i noko mindre grad for ungdomssteget enn for barnesteget. Eit fleirtal av elevane er ikkje samde i dette. Forskarane finn, som i fleire andre av prosjekta, få døme på tilpassing av innhald. Ei felles lærebok er sentral i utvalet av lærestoffet. Det er semje om at elevane samarbeider mykje, men mindre på ungdomssteget enn på barnesteget. Dei fleste elevane seier dei stort sett samarbeider med dei same elevane heile tida. Lærarane meiner det er variasjon i dette. Observasjonane støtta elevane sitt syn. Elevmedverknaden er mindre på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Den er beskjeden på det faglege, litt meir omfattande når

det gjeld å velje oppgåver og arbeidsform (Skogen et al. 2003). Tendensen er at skular som er gode på det sosiale, også er det fagleg når det gjeld å gje tilpassa opplæring.

Ingrid Fylling (2003) studerer sambandet mellom nye arbeidsformer og tilbodet til elevar som har spesielle behov for støtte, konkretisert til sambandet mellom inkludering og prosjektarbeid. Også ho nyttar eit lite utval skular og klassar. Ho finn at det er eit stort potensiale for inkludering i felles prosjektarbeid for alle elevar. Utfordringa er særleg å få denne arbeidsforma til å fungere når ein skal ta i vare elevar som har stort behov for støtte. Då registrerer ho fleire barrierar. Mange av dei handlar om at dei segregerte tradisjonane rundt spesialundervisninga er sterke, og dei held fram også når arbeidsformene blir endra. Skal denne gruppa elevar delta meir i felles aktivitet, vil det krevje mindre organisatorisk og pedagogisk skilje mellom vanleg opplæring og spesiell opplæring. Det kan få konsekvensar mellom anna både for kva slags kompetanse lærarane må ha for å arbeide i denne skulen, og for måten ein definerer rett til spesiell hjelp på.

Om tilpassa opplæring

Prinsippet om tilpassa opplæring kan ein finne formulert langt attende i tid. Det er t.d. lagt til grunn i Normalplanen frå 1939, men då omtala som individuelt arbeid og arbeidsskuleprinsippet.³⁷ Omgrepet tilpassa opplæring har vore i bruk sidan midten på 1970-talet, og er sentralt både i M87 og i L97. Tilpassa opplæring er ein av føresetnadene for å få til ein inkluderande skule. Hovudinnhaldet i dette omgrepet er i dag todelt. Den første delen gjeld lokal tilpassing som skal knyte elevane nærare til lokal kultur og natur osv. Læreplanen gjev til kjenne at det lokale lærestoffet skal utgjere om lag halvparten i første klasse, og blir gradvis redusert til rundt 30 prosent i 10. klasse. Omfanget av det sentralt gjevne fellesstoffet aukar tilsvarande. Evalueringa viser at mange skular og lærarar ikkje oppfyller dette omfanget (Solstad og Rønning 2003, Imsen 2003).

Fleire av prosjekta i evalueringa av Reform 97 kjem inn på og studerer den andre delen av omgrepet, som er individuell tilpassing. Utgangspunktet er at elevane skal møte ein skule som tek utgangspunkt i deira evner, interesser, bakgrunn osv. innanfor ramma av klassa dei går i.

³⁷ I Normalplanen frå 1939 (Kyrkje- og utdanningsdepartementet 1964) heiter det til dømes: "Den gamle klasseopplæringa med å høyra lekser, med spørsmål og svar osb. i samla klasse – nytta til vanleg undervisningsform – er ikkje godt skikka til å vekke hug hjå elevane og tek for mykje kostesam tid av skuledagen." (s. 12.)

Dette har også vore kalla pedagogisk differensiering.³⁸ Prinsippet om tilpassa opplæring har sterk støtte i skulen. Samanlikna med tidlegare undersøkingar konkluderer Skogen et al. (2003) med at dei tilsette i skulen viser ei klarare tilslutning til prinsippet om tilpassa opplæring i ein skule for alle enn for 10–15 år sidan. Dette er ei endring som blir tillagt idear og praksis som skulane hadde også før Reform 97, og som illustrerer verdien av langsiktig satsing. Ein tilsvarende konklusjon finn vi også formulert hos Solstad og Rønning (2003) og hos Imsen (2003).

I gjennomgangen av fleire av fagstudiane ovanfor er det allereie peika på at eit hovudmønster for opplæringa er kollektiv undervisning av klassar ut frå læreboka. Å gje klassar felles opplevingar og referansar er viktig, og er eit grunnlag for inkludering. Når den kollektive orienteringa dominerer, som fleire studiar tyder på, kan ein stille spørsmål ved om kravet om tilpassa opplæring er følgt. Den vil etter alt å dømme krevje variert bruk av mange ulike arbeids- og organisasjonsformer. Solstad og Rønning (2003) konkluderer med at skulen eit stykke på veg er i samsvar med idealet om å tilpasse læring til elevane sine ulike føresetnader. Dei viser til ein del indikasjonar på dette. Det gjeld forhold som oppmjuking av skuledagen, samarbeid, nye læremiddel og elevaktive læringsformer.

Dei empiriske resultata hjå Imsen (2003) viser at gjennomføringa av tilpassa opplæring i praksis korkje samsvarar med lærarane sine ideal på formuleringsplanet, eller med det dei seier at dei gjer i praksis. Ifølgje lærarane skjer det mykje tilpassa opplæring, særleg i norsk og matematikk. Omfanget av tilpassa opplæring blir rett nok mindre i norsk opp gjennom klassestega. Spør ein elevane, er det vanskelegare å spore den høge graden av tilpassa opplæring som lærarane gjev uttrykk for. Differensiering er heller sjeldan, slik dei ser det. Uavhengige observasjonar tyder på det same. Tilpassinga er prega av variasjon i individuell hjelp, meir enn i variasjon i oppgåver og i vanskegrad i lærestoffet. Imsen viser også at lærarane meiner at organisering i grupper er relativt utbreidd. Elevane på si side fortel om mykje kateterundervisning i kombinasjon med individuelt arbeid. Elevsamarbeidet er ofte ikkje eit reelt samarbeid, men at elevane er plasserte i grupper saman der dei arbeider individuelt (jf. også Imsen 2003).

³⁸ Med pedagogisk differensiering er meint at mellom anna gruppering, plassering, opplegg og innhald for den enkelte eleven er variert innanfor klassen eleven går i.

Sjølv om ein heilt frå 1970-åra har gjort pedagogisk differensiering til hovudmodell, finn Skogen et al. (2003) mange døme på organisatoriske differensieringstiltak ved skulane. Det gjeld særleg for dei elevane som får spesialundervisning og elevar med eit anna førstespråk enn norsk. Dei kan risikere å få undervisning utanfor klassa i delar av tida. Dei kan vere nøydde til å gå på ein annan skule enn nærmiljøskulen, og då på ein forsterka skule eller ein alternativ skule. Desse elevane kan også bli plasserte i faste smågrupper, noko det ikkje er heimel for i opplæringslova.³⁹ Den vanlegaste modellen for organisering av spesialundervisning var å gje denne undervisninga vekselvis både utanfor og innanfor klassa, ofte ut frå ei ad hoc-vurdering. Nokre bruker to-lærer-systemet mykje, men det var ikkje alltid like klart kva oppgåver dei forskjellige vaksne hadde i klasserommet. Morsmålsundervisninga av elevar med eit anna førstespråk enn norsk gjekk føre seg mest i egne små grupper, ofte etter skuletid, for at elevane skulle gå glipp av minst mogleg. Det var lite morsmålsstøtta fagopplæring. Mellom anna fordi morsmålslæraren ikkje var saman med faglæraren i planlegginga av opplegg og innhald, fungerte det dårleg (jf. også Øzerk 2003).

Om grunnskuleopplæringa for døve elevar

Bakgrunnen for å evaluere grunnskuleopplæring for døve er todelt. Intensjonane i Reform 97 skal også gjelde døve elevar. Døve elevar har fått rett til opplæring i og på teiknspråk. Det har ført til at det er utvikla læreplanar for døve, egne læremiddel, tilbod om utdanning for lærarar og foreldre i teiknspråk.

Prosjektet om grunnskuleopplæringa for døve elevar studerer kommunikativ samhandling, og kva føresetnader som må vere til stades for at det skal gå føre seg språkleg utvikling, deltaking, samhandling og dialog. Prosjektet ser også dette som ein føresetnad for inkluderande skule (Vonen 2003). Prosjektet har gjennomført ein analyse av sentrale dokument frå 1980-talet og framover. Som førebuing til det neste steget i prosjektet intervjuar forskarane alle rektorane ved egne skular og klassar for døve i Noreg. Deretter er det gjennomført ein observasjonsstudie.

³⁹ Opplæringslova § 8-2: Alle elevar har rett til å høyre til ein klasse. For bestemte delar av opplæringa kan elevane organiserast på andre måtar. Organiseringa skal til vanleg ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrse.

Ein tredel av dei døve elevane får opplæring i egne statlege skular, ein tredel får det i egne kommunale skular, og ein tredel får det i ei delt løysing mellom egne skular og den skulen eleven høyrer til ut frå bustad (bustadskulen). Hovudmønsteret i undervisning og opplæring av døve elevar er nokså likt skulen elles. Lærarane snakkar frå kateteret og gjev individuell hjelp. Elevane lyttar og løyser oppgåver individuelt. Ikkje uventa er ein hovudkonklusjon i prosjektet at døve er særleg utsette for ekskluderingsprosessar i klassefelleskapen, særleg i form av manglande tilgang til det kommunikative rommet i klassane. Forskarane konkluderer at det knappast finst noka optimal løysing på korleis ein skal organisere og leggje til rette for slik deltaking. Alle løysingar gjev eit handlingsrom som kan gje både positive og negative resultat. Det er ei utbreidd oppfatning at det er lettare å få til slik deltaking i egne skular eller klassar for døve enn i skulane der barna bur. Forskarane meiner at dette ikkje utan vidare er tilfelle. Organisering er berre eit av mange viktige forhold som bestemmer om inkludering går føre seg eller ikkje. I bustadskulane er det mogleg å leggje til rette tilhøva for døve. Samstundes er det ikkje alltid slik at læringsmiljøet i egne skular og klassar for døve er tilpassa elevane som går der. Synteserapporten tyder på at det er større skilnader mellom klassane som er studerte, enn mellom dei organisatoriske mønstra klassane er del av (egne skular, egne klassar eller bustadskular).

Forskarane tek for gjeve at intensjonane i Reform 97 ikkje er gjennomførte for døve elevar. Til det er tidsspennet frå vedtaket er gjort for kort. Mangelen på kompetanse i teiknspråk er eit svakt punkt for mange lærarar som underviser døve elevar. Prosjektet drøftar også om andre elevar enn definerte døve kan ha god nytte av å meistre teiknspråk. Det er grupper som har høyrsel som er så god at dei kan tileigne seg talespråket, men som ikkje er god nok til at dei kan få same tilgang som høyrande til meir komplekse kommunikative situasjonar. For desse elevane vil teiknspråk kunne vere ein måte å få del i slike situasjonar. Det vil krevje at det strenge skiljet i lovverket mellom døve og tunghøyrde blir moderert. Prosjektet peikar også på at det mangfaldet av pedagogiske arenaer døve barn i ein bustadskule må ha kontakt med, inneheld ei rekkje moglege svake punkt.

Den samiske skulen

Prosjektet som evaluerer den samiske skulen, har studert han på fleire nivå, og med ulike perspektiv (Hirvonen 2003). Hovudspørsmålet har vore å finne fram til kva innhald som blir lagt i omgrepet den samiske skulen, korleis undervisning og opplæring går føre seg i denne

skulen, og korleis samisk forståing kjem til syne i fag og læremiddel. Her følgjer eit samandrag av resultatane som gjeld erfaringar med den samiske læreplanen, slik dei kjem fram i synteserapporten.

Sentralt i evalueringa har vore eit urfolk- og minoritetsperspektiv og eit fleirkulturelt perspektiv, og korleis kommunar og skular har teke vare på dette. Erfaringane med den samiske læreplanen samsvarar på svært mange område nokså godt med dei som gjeld den nasjonale læreplanen. Svært mange av resultatane elles i evalueringa av Reform 97 gjeld også for den samiske skulen. Dette er det ikkje lagt særleg vekt på å få fram og gå inn på her.

Endringa av § 110a i Grunnlova og dei nye språkreglane som er innførte i samelova i 1992, erkjenner samane som urfolk. Det er etablert eit eige forvaltningsområde for det samiske språket i seks kommunar, og staten har fått ansvaret for å ta vare på, verne og vidareutvikle samisk språk og kultur. Dette er ein viktig bakgrunn for eit eige samisk læreplanverk (L97S) utvikla i samband med Reform 97. Der er omgrepet "den samiske skulen" nytta for første gong i ein offentleg læreplan. Det er nytta om ein klasse, skule eller kommune som følgjer det samiske læreplanverket.

Denne evalueringa av den samiske skulen er den første i sitt slag. Forskarane har valt å bruke kvalitative tilnærmingar, der intervju og dokumentanalysar har vore dei mest brukte metodane. Evalueringa av den samiske skulen skil seg også ut ved at ho er delt inn i mange små delprosjekt (9) ved sida av eit større. På denne måten har ein fått engasjert mange av forskarane ved Den samiske høgskolen i Kautokeino. Programstyret bad evalueringsgruppa der om å gjennomføre ei meir breiddeorientert kartlegging av tilhøva i samisk skule, noko som er gjort ved hjelp av ei spørjeskjema-undersøking til kommunane. Forskarane ved den samiske høgskulen bestemte seg også for å gjennomføre ei eiga spørjeskjema-undersøking med alle lærarane i dei 21 grunnskulane i det samiske forvaltningsområdet og dei samiske lærarane ved to andre sameskular utanfor dette området som informantar. Svarprosenten på denne undersøkinga vart sær låg (27 prosent) trass i ei omfattande og arbeidsam purning.

Forskarane legg vekt på at den samiske skulen står overfor to store utfordringar i og med Reform 97. Den eine er å styrkje opplæringa av dei samiske elevane på deira eige språk og innanfor deira eigen samiske kultur. Det andre er at det fleirkulturelle og samiske perspektivet skal styrkjast og utviklast for alle elevar i det samiske området, uavhengig av om dei er samar

eller ikkje. Dette får som konsekvens at reforma ikkje berre gjeld å ta i bruk ein ny læreplan, slik forskarane ser det. Ho skal også skape ein skule der dei samiske kulturane som tidlegare var marginaliserte, no blir utgangspunktet for opplæringa, og der tidlegare kulturelle og norskdominerte hegemoni i skulen står for fall. Mellom anna av denne grunnen meiner forskarane at den samiske læreplanen skil seg frå den nasjonale læreplanen både når det gjeld prinsippdelen og innhaldet i fagplanane. Og dei stiller andre og kanskje også større krav til lærarpersonalet. Det sentrale her er forventningar eller krav om fleirkulturell og tospråkleg kompetanse. Sett under eitt er også denne planen vurdert nokså høgt av informantane. Den samiske læreplanen gjev gode vilkår for lokal tilpassing.

Samisk språk og kultur

Å få rett til å bruke samisk i opplæringa er sett på som eit av dei viktigaste tiltaka i utforminga av ein skule som skal gje samisktalande barn utdanning av høg kvalitet, og med godt fagleg utbytte. Eit av delprosjekta gjer ein analyse av planen for samisk som førstespråk i grunnskulen. Dei overordna måla i planen får positiv omtale både når det gjeld krava frå det samiske samfunnet, og frå moderne perspektiv på kva språk er, og kva funksjonar det kan ha. Desse er også følgde opp i planane. Motførestellingane kjem først og fremst fram i påstanden om at planen ikkje tek omsyn til situasjonen til det samiske språket. Det samiske språket har vore sett under press i lengre tid, og språket blir stadig meir marginalisert. Det skjer i skulen, der det t.d. ofte er krav om å bruke norsk dersom det er ein einaste norskspråkleg elev til stades. Det er lite læremiddel på samisk og elevane får ikkje den samiske språkstøtta som norske elevar får i norsk ved at norsk er brukt ”overalt”. Dernest er kritikken at planen imiterer norskplanen, og overser det eksplisitt samiske. Den store utfordringa er å styrkje den nye samiske lese- og skrivekulturen som står på usikre bein, og det krev meir enn å undervise i lese- og skriveteknikkar.

Det samiske skriftspråket har ei svak stilling både i og utanfor skulen, sjølv om samisk har vore brukt i skulen i nokre tiår. Samisk taper i høve til norsk skriftspråk, og forskarane meiner at dette kan ikkje betrast før dei samisktalande naturleg bruker samisk i alle skriftlege samanhengar. Samstundes blir det lagt vekt på kor viktig det er at skulen skaper eit godt læringsmiljø for skriveopplæring, språkundervisning og språkbruk. Forskarane etterlyser klarare planar ved skulane om dette. Dei meiner lærarane må få betre kunnskapar om begynnaropplæring, at skuleleiarane må vise større interesse og engasjement i organiseringa

av arbeidet i skulen på dette området, at ein underviser på samisk i andre fag, t.d. matematikk, og at det blir gitt vilkår for at norskspråklege kan få lære samisk som andrespråk.

Vidareføring og utvikling av samisk tradisjonskunnskap er ein viktig del av den samiske skulen. Analysane tyder på at det er store skilnader, men at ein i skulen tyr til det enkle og praktiske, og i mindre grad til kunnskapar og dugleikar knytte til natur, uteliv, lokalkunnskap, mellommenneskeleg forståing og filosofi. Ei viktig forklaring på dette resultatet er at aktiviteten er svært avhengig av lærarane sine eigne kunnskapar i og tilknyting til tradisjonsstoffet.

Arbeidet i skulen

Analysane av undervisninga og arbeidet i skulane står fram som nokså tradisjonelt, som i mykje av evalueringa elles. Det er utstrekt bruk av lærebøker, og undervisninga er orientert om klasserommet og er leidd av lærarane. IKT er ikkje teke i bruk, og elevane søker ikkje etter informasjonar utanfor klasseromma. Dei finn at lærarane har problem med å venje seg til ei ny rolle som rettleiar, og å leggje til rette for at elevane skal ta eit større ansvar for eiga læring. Dei finn heller ikkje at skulen legg særleg vekt på sosial læring. Gruppearbeid er lite brukt. Elevane arbeider åleine kvar for seg ved pultane sine størsteparten av tida. Avstanden mellom skule og lokalsamfunn er framleis stor. Folk utanfor skulen er i liten grad involverte i kvardagen i skulen. I rapporten heiter det at organisasjonskulturen og skuleadministrasjonen er sterk, og at det kan forklare at lærarane opplever små vilkår for å påverke arbeidssituasjonen (t.d. timeplanane). Dette er også ei forklaring på at skulen i liten grad har endra seg etter at L97S vart innført.

Den samiske skulen

Dette hadde vore ønskeleg med eit meir omfattande datagrunnlag om verksemda i den samiske skulen. Dei opplysningane som ligg føre tyder på at føresetnadene ikkje har vore tilstrekkelege til at planen kunne gjennomførast. I det samiske området gjeld dette som i landet elles at utstyr, etterutdanning, læremiddel osv. har vore varierende. Saknet av høvelege læremiddel er klart, og er eit større problem i det samiske området enn elles. Tilfanget av litteratur og materiale på samisk er lite.

Det som også skil den samiske skulen frå den norske, er samla sett at mange av dei grunnleggjande kulturelle føresetnadene i lokalmiljøa for gjennomføring av planen ikkje har

vore tilfredsstillande. Dette gjeld alt frå lærarane si meistring av samisk språk, deira innsikt i samisk kultur og til at menneska i lokalmiljøa aksepterer og verdset desse elementa som viktige for dei samiske elevane. Forskarane etterlyser også at kommunane utviklar konkrete strategiar for korleis dei kan løfte kompetansenivået i samisk språk og kultur i dei lærarkollegia som arbeider i desse skulane.

Ulikskapar mellom stega i skulen

Læreplanen gjev klar melding om at hovudstega skal vere ulike. Det gjeld omfanget av felles fagstoff, tema- og prosjektarbeid, progresjon i fagstoff og arbeidsmåtar, omfanget av fagdelt undervisning osv. Reform 97 synest å ha hatt ulike konsekvensar for hovudstega, særleg når ein samanliknar småskulesteget og ungdomssteget.

Fleire stader i denne rapporten er det peika på at det er skilnader mellom stega i skulen, og oftast slik at småskulen kan vise til andre og betre resultat enn ungdomssteget. ”Betre” i denne samanhengen må forståast ut frå dei målsetjingane som er formulerte for reforma i læreplanen. Dette avsnittet går litt nærare inn på desse spørsmåla.

Under førebuinga av Reform 97 fekk småskulesteget stor merksemd, mellom anna på grunn av skulestarten for 6-åringane. Fleire av forskarane meiner at den praksisen dei finn etter reforma, er prega av dette, på det viset at barnestega og særleg småskulesteget har betre struktur- og prosesskvalitet både i eit aktør- og brukarperspektiv enn ungdomssteget. Hos Imsen (2003) er t.d. konklusjonen at skulemiljøet ved barneskulane nesten utan unntak er betre enn ved ungdomsskulane. Det gjeld også relasjonane mellom elevane og elevtrivselen. Dei har betre leiing, er meir utviklingsorienterte og har betre fellesskap mellom kollegaer.

Det er også store prinsipielle skilnader mellom særleg småskulesteget og ungdomssteget når det gjeld tidsbruk, arealbruk og arbeidsformer (Klette et al. 2003). På barnesteget og særleg småskulesteget er mangesidig og fleksibel organisering og arbeidsmåtar det ”normale” og karakteristiske. Tidsbruken er fleksibel, dei nyttar ulike fysiske soner for læring, som også gjer det mogleg med ulike grupperingar og arbeidsformer samtidig innanfor ein klasse.

Solstad og Rønning (2003) viser til at mange skular har gått bort frå ei tradisjonell organisering av skuledagen med 45 minutt arbeidsøker med kortare pausar imellom. Dei finn store variasjonar avhengig av skuletype. Flest klassar med open timeplan (ikkje-fagdelt) finn dei på småskulesteget. Flest klassar med fullstendig fagdelt timeplan finn dei på

ungdomssteget. Ungdomssteget har mest preg av det ein nokså enkelt og overflatisk kan omtale som tradisjonell klasseundervisning. Det har mindre varierte arbeids- og organiseringsmønster, og er langt meir tradisjonelle i tidsbruken. Elevrolla er meir einsformig enn på barnesteget. I niande klasse kan ein skuledag i prinsippet same aktivitetane vere gjentekne seks gonger. Fagoppdelinga og tradisjonen med faglærarar er ei av fleire mekanismar som fører til dette.

Ser ein på kva arbeidsformer og aktivitetar elevane er med på, er skilnaden derimot langt mindre. Heilklasseundervisninga dominerer på alle stega, med spørsmål – svar, instruksjon og individuell løysing av oppgåver som dei tre viktigaste arbeidsformene. Det som varierer, er omfanget av dei tre. På barnesteget dominerer individuelt arbeid med oppgåver. Det vil seie at læraren set i gang aktivitet og rettleiar den enkelte elev etter behov. Forskarane kjenner ikkje til kva denne rettleinga handlar om, eller korleis ho går føre seg. Det er eit ukjent ”land” både i evalueringa av denne reforma og i litteraturen meir generelt. Forklaringa er at området er lite studert. Det må også nemnast at det er vanskeleg for forskarane å kome så nær lærar og elev at dei på truverdig og etisk forsvarleg grunnlag kan få fatt i kva som skjer.

Skilnaden mellom klassar, anten det er på småskulesteget eller på ungdomssteget, gjeld ikkje berre kva slags aktivitetar dei held på med, men korleis dei arbeider med desse. Forskarane meiner at dei fleste lærarane gjer litt av alt, og at det er lite systematisk og oppsummert refleksjon rundt potensialet i dei ulike aktivitetane.

Også graden av differensiering, individualisering, tilpassa opplæring og inkludering varierer. Det er meir av dette i småskulen enn på ungdomssteget. Individualiseringa fører gjerne med seg at elevane arbeider skriftleg. Det er effektivt, men kan vere monotont, og det kan gå ut over klassefellesskapen når omfanget blir stort. Fleire av forskarane konkluderer med at behovet for endring er stort på ungdomssteget.

Det fysiske miljøet

Eit av elementa som høyrer inn under skulemiljø er det fysiske og estetiske miljøet. Imsen (2003) viser at det estetiske miljøet påverkar trivselen til elevane. Birgit Cold har studert skuleanlegget i slikt perspektiv, og som ramme for læring og velvære. Ho har utvikla perspektiv på kva som kan tenkjast å vere gode læringsmiljø med vekt på dei estetiske dimensjonane. Dette er gjort ved å granske eksisterande skulebygg og skuleanlegg. Det gjev

innsikt i og forståing for kva rolle det fysiske og estetiske læringsmiljøet har å seie. Studien er gjort med ulike tilnærmingar (Cold 2003). Prosjektet er strengt teke inga evaluering av Reform 97, men forskaren meiner å kunne dokumentere at Reform 97 har medverka til at det har blitt sett meir fokus på læringsmiljø som barna kan trivast i.

Det fysiske miljøet er ein del av strukturkvalitetane i skulen, men studien til Birgit Cold kan tolkast slik at det også blir ein del av prosesskvalitetane. Ho finn at skuleanlegget med rom, innreiing, lys, overflater, fargar, lukt og lyd, med kameratar og lærarar, i kvardagslege og festlege gjeremål, utgjer ein integrert del av det mentale biletet vi har av skulen. Denne estetiske kvaliteten fungerer som ein formidlar av kulturen og av samfunnet sine prioriteringar. Den er ein premiss for å kunne skape ein kultivert atmosfære og er ein dannelsings- og inspirasjonsfaktor i læring og utvikling. Det er stor semje mellom styresmakter, planleggjarar, arkitektar, leiarar og brukarar om kva for estetiske eigenskapar som er viktige for læringsmiljøet og for velvære. Aktør- og brukarkvalitetane samstemmer. Stikkorda er god plass, at miljøet er ope og oversiktleig, fleksibilitet, heilskap, rikdom på oppleving og dagslys. Elevar oppfattar og vurderer arkitektur, detaljar, lys, innreiing, fargar, utsmykking og grønne areal om lag som vaksne. Dei assosierer vennlege, lyse, opne og varierte rom med å kjenne seg velkomne, med å vere stolte, med arbeidslyst og sosialt samvær. Brukargruppene har eit meir positivt inntrykk og ei meir positiv vurdering av estetikken i skulen enn ekspertgrupper med arkitektar og kunstnarar. Endeleg konkluderer også prosjektet med at den estetiske utforminga og kvaliteten blir lesen og hugsa som eit uttrykk for verdinormer i kulturen og for prioriteringane i samfunnet. Prosjektet gjev ingen opplysningar om korleis det står til når det gjeld dei estetiske kvalitetane ved skulebygga i Noreg. At dette vil variere mykje, kjenner dei fleste til.

Resultatkvalitet

Nokre prosjekt har målt resultatkvalitet, det vil seie at dei har registrert det utbyttet det enkelte barn har fått av å vere i skulen. Det gjev informasjonar om kva elevane har lært eller kva slags kompetanse dei har utvikla på dei områda skulen arbeider. Meir prinsipielt kan dette undersøkjast ved hjelp av avhengige og/eller uavhengige mål. Med det første meiner ein at aktørar og brukarar som er involverte (elevar, foreldre, lærarar osv.) blir spurde om kva utbytte elevane har hatt. Med det andre meiner ein at ein har svar på kunnskapsprøver eller andre

registreringar av det resultatet elevane viser for seg, og som kan setjast i samanheng med verksemda i skulen. Ni prosjekt har uavhengige målingar, men dei er gjorde på ulikt vis.⁴⁰

Resultatkvalitet gjeld på ei rekkje område. Det er ikkje berre konkret kunnskap som er enklast å registrere og måle. Også haldningar, dugleik, sosiale eigenskapar, sjølvoppfatning, generell kulturforståing, trivsel osv. er resultat. Her kan vi ikkje presentere data som dekkjer heile resultatområdet i norsk grunnskule.

Ei form for resultatkvalitet som ikkje er særleg vanleg å omtale, kjem fram i undersøkinga til Blichfeldt (2003). Han har spurt foreldre om kva som er viktigast med skulen. Svaret han får er at det er skulen som sosialt system som er viktigast. Det faglege innhaldet er underordna i forhold til dette. Foreldra tek det som nærast sjølv sagt at skulen skal syte for det nødvendige i forhold til det faglege. Der skulegangen har ført til nederlag, er det primært dei sosiale konsekvensane som er sett på som dei øydeleggjande, ikkje manglande læring.

I prosjektet som studerer inkluderande skule (Skogen et al. 2003), er elevar, foreldre og lærarar spurde om elevane lærer noko på skulen kvar dag. Tre av fire elevar seier dei lærer noko kvar dag på skulen. Av dei som går på ungdomssteget, svarar ein av tre at dei ikkje lærer noko. Lærarane og foreldra er meir positive. Berre vel halvdel av lærarane i denne kommunen var heilt samde i utsegna om at barna presterer så godt dei kan i høve til føresetnadene deira.

I eit av prosjekta er resultatkvalitet målt som kunnskapsnivå i fag drøfta litt meir inngående med utgangspunkt i innsamla empiri (Blichfeldt 2003), og som endar i ei oppmoding om å bruke resultatmål varsamt. Elevane vart testa, med til dels overraskande utfall. Forskarane fann forhold ved testane som forklarte dårlege resultat. I dette tilfelle var elevane ikkje kjende med oppgåvetypen. I norsk fekk dei feil når dei brukte dialektrette ord. Det same skjedde når sjølve skriftbiletet var dårleg. Klassar fekk svake resultat også når berre somme elevar drog ned gjennomsnittet mykje. Dei registrerte også at klassar som var tilfeldig samansette, og som hadde dei same lærarane, presterte ulikt. Det er uråd for forskarane å seie kvifor dette blir slik,

⁴⁰ Områda er norsk (2), matematikk (2), natur og miljø, samfunnsfag, KRL, inkludering og minoritetsspråklege elevar.

men det er ikkje enkle samanhengar som kan forklare forholdet mellom ein pedagogisk prosess og eit resultat.

Norsk og matematikk

Berre eitt prosjekt har resultat kvalitet som hovudtema (Evensen 2003). Prosjektet har to forskingsspørsmål: Kva får elevar til og kva får dei ikkje til i norsk skriftleg? Korleis fungerer eksamenssensuren som kvalitetsvurdering? Det første spørsmålet gjeld kva læringsresultat elevane når. Det andre stiller spørsmålet ved sjølve eksamensordninga. Prosjektet har eksamenssvara i norsk skriftleg frå dei to siste åra under M87 (i 1998 1999) og dei to første under L97 (i 2000 2001). Materialet er nokså unikt, ved at kvar tredje eksamenssvar er valt ut til ekstrasensur, der tre nye sensorar uavhengig av kvarandre har vurdert dei. Av desse svara er det så trekt ut utval for nøgnare kvalitative analysar.

Hovudkonklusjonen til forskarane er svært positiv. Dei peikar på at resultatane av analysane ikkje gjev støtte til det dei oppfattar som det medieskapte biletet av norsk skule, og som ofte har eit negativt forteikn. Elevar flest kan ganske mykje. Sjølv dei svakaste av elevane har hatt tydeleg utbyte av opplæringa, på fleire område. Dei fleste elevane ser ut til å kunne ha glede av å skrive. Prosjektgruppa sitt inntrykk av skriveopplæringa i norsk er meir positivt i etterkant av prosjektet enn det var på førehand. Sensuren fungerer overraskande godt, det statistiske truverdnet er relativt høgt og stigande. Utviklingstendensen er positiv. Det er ingen forskjell i resultat frå målingane før og etter innføringa av Reform 97. Dei finn heller ingen forskjellar mellom skular i regionar, bykommunar og landkommunar. Det er ikkje skilnader mellom skular som bruker bokmål eller nynorsk som opplæringsmål. Ut frå dette meiner forskarane at omgrepet einskapsskule har rot i røyndomen. Dette er ein indikasjon på at det mangfaldet og den ulikskapen mange av prosjekta har rapportert om når det gjeld prosesskvalitetane i grunnskulen, ikkje skaper ulikskap i resultat, men tvert om.⁴¹

På særleg to område finn dei interessante variasjonar. Den største skilnaden i resultatane mellom gammal og ny læreplan er karakterfordelinga. Med Reform 97 erstatta ein seksdelt kartakterskala den tidlegare femdelte. Dette har ført til at færre får gode og dårlegare

⁴¹ Det kan hende at ei forklaring på dette kan vere at karakterfordelinga har endra seg etter ny skala vart innført med R97. Når fleire får middelkarakterar, blir variasjonen mindre, og med det også ulikskapen.

karakterar, og fleire får middels karakterar under Reform 97. Det er eit resultat som ikkje var tilsikta.

Den andre variasjonen i materialet er skilnaden i prestasjonar mellom gutar og jenter målt med eksamenskarakterar. Jentene presterer betre enn gutane, i gjennomsnitt ein halv karakter. Jentene dominerer i øvre halvdel av skalaen, gutane dominerer i den nedre. Forskarane går inn på nokre forhold rundt sjølve oppgåvene og oppgåvesjangrane som kan forklare delar av dette. Dei meiner å påvise at mange tema i oppgåvene har særleg relevans for jenter. Dei meiner også at tekstkulturen i grunnskulen er kjønna på ein måte som kan favorisere jentene. Forskarane omtalar denne kulturen som ei sjølvkommuniserande skriving innanfor ei forteljande ramme, med sterke innslag av indre dialog, og der ulike stemmer blir ”orkestrerte i et fiktivt, metaforpreget litterært univers”. Det er ein moderne, høgkulturell skrivemåte. Dei etterlyser meir forskning rundt dette.

I matematikk kunne ein samanlikne kunnskapane med undersøkingar tekne for 3., 6. og 8. klasse i 1994 og i 1995, og for 4., 7. og 9. steget i 2001. (Elevane er like gamle.) Samla sett presterer elevane frå 1990-talet (før Reform 97) best på dei fleste testoppgåvene. Berre fjerdeklassingane har heile si skuletid i reforma. Desse elevane presterer minst like godt eller betre enn dei i samanlikningsgruppa som gjekk ut av skulen før reforma. Samanlikna med før er det generell nedgang i reknedugleiken i faget. Når det gjeld omgrepsforståing, er situasjonen om lag den same. Det har vore ei betring av kunnskapane i dei tema som er styrkte i L97 (Alseth et al. 2003). Forskarane meiner at nedgangen kan forklarast med forhold som gjeld implementeringa av Reform 97, og at testane vart laga for M87 og ikkje høver like godt ut frå L97. Dette meiner dei kan tyde på at dei faktiske endringane i resultat kvalitet i dette faget er små.

Imsen (2003) gjennomførte ei nokså omfattande registrering av elevresultat i matematikk og norsk og trivsel hos elevane. Mykje av dette testmaterialet er utvikla for prosjektet. For henne, seier ho, er det umogleg å vite om resultata er gode eller dårlege.⁴² Svaret på dette avheng av kvar norma blir sett, og om det vil det vere ulike meiningar, er standpunktet hennar. I staden samanliknar ho elevresultata på klassenivå. Ho bruker elevresultat i norsk og matematikk for

⁴² Imsen ønskjer ikkje å gå inn i det ho kallar ”normative elendighetsvurderinger om hva norske elever for skams skyld bør kunne på et gitt alderstrinn” (Imsen 2003, s. 22).

10. klasse som illustrasjon, men seier at dei resultata er nokså representative for materialet som heilskap. Ho finn store variasjonar mellom klassar. Ho finn også signifikante skilnader mellom gutar og jenter i norsk på alle klassestega ho har studert, og slik at jentene presterer best. I matematikk er resultata i favør av gutane i 4. og 7. klasse, men ikkje i 10. Tilsvarande resultat finn ho når det gjeld trivsel. Variasjonen er stor mellom klassane, og jentene trivst best. Om variasjonen også er stor mellom skular er meir usikkert. I PISA-undersøkinga var variasjonane mellom norske skular mellom dei minste i heile materialet (Lie et al. 2001). Dei variasjonane som er registrerte mellom skular i denne evalueringa, ligg innanfor dei same storleikane som i PISA-undersøkinga. Om dette er mykje eller lite kjem ann på kva norm ein set.

Kva forklarar prestasjonane?

KAL-prosjektet forklarar dei gode resultata både for sensorane og elevane i norsk med den profesjonelle fellesskapen mellom dei som arbeider med norskfaget på ungdomssteget i grunnskulen (Evensen 2003). Omgrepet samtalekultur er brukt om dialogen mellom lærarar og mellom lærarar og elevar.

Dei langsiktige perspektiva ligg til grunn. Då Reform 97 vart innført, var M87 framleis den verksame endringskrafta i skulen. Heilt sentralt for skriftleg norsk, meiner forskarane, er at M87 understreka lærarsamarbeid og lokale utviklingsplanar. I skriveopplæringa la denne planen vekt på eit meir heilskapleg og sjangerkjensleg perspektiv på tekst, og eit meir elevorientert perspektiv på undervisning. Læreplanen i norsk frå 1997 byggjer på dette. Den held på tekstperspektivet, og plasserer det innanfor ei samhandlingsorientert forståing av kommunikasjon. Det elevsentrerte synet vart det halde fast ved, men det vart plassert i ei meir lærings- og prosessorientert forståing av arbeidet i klasserommet.

Forskarane ser dette som ein strategisk hovudnøkkel for vidare kvalitetsutvikling av skriveopplæringa i grunnskulen. Dette fører til det som blir kalla ein ”annleis dynamikk”, som utfordrar både den einskilde læraren, eleven og leiinga av skulen. Auka samarbeid og kollektivt ansvar gjer at ein bruker meir tid til diskusjon og samkvem. Det fører til delegering og auka fleksibilitet. Samstundes gjev det opning for å eksponere fagleg og personleg usemje, som kan løysast konstruktivt, men som også kan skape vanskelege og nærast uløyselege

konflikter. Det kan også skape store skilnader arbeidslaga imellom. Det stiller andre krav til elevane, som heller ikkje alltid meistrar alle utfordringane.

Imsen (2003) er oppteken av i kva grad variasjonen i læringsmiljø mellom klassane kan forklarast ut frå eigenskapar ved skulemiljøet. Slike analysar er kompliserte og komplekse, og det er knytt mange usikre moment til dei. Utfordringa er å kunne forklare kva variasjonen i materialet kjem av. Omfanget av slik forklart variasjon eller varians kan vere lite.⁴³ Avhengig av kva område det gjeld, varierer prosenten frå 4 til 30 av resultatane i denne undersøkinga. Til dette kjem at det såkalla tredje-variabel-problemet heile tida kan vere aktivt. Det vil seie at andre forhold enn dei ein har testa for, kan forklare resultatet like mykje eller betre enn alle dei variablane som er prøvde.

Hovudkonklusjonen i prosjektet på dette området er at skulemiljøet spelar ei viss rolle for praksisen i klasserommet (prosesskvaliteten), men ikkje alle dimensjonane ved skulemiljøet er like viktige. Dei variablane som synest å verke sterkast, er leiinga ved skulen, den kollektive ideologiske orienteringa hos lærarane og den indre motivasjonen til lærarane.

Imsen studerer også kva skulemiljøet og læringsmiljøet har å seie for elevane sitt utbyte av skulen. Forklart varians (sjå ovanfor) i norsk varierer frå 26 prosent i 4. klasse til 41 prosent i 10. klasse. I matematikk er tala 31 prosent i 4. klasse og 53 prosent i 10. klasse. Den viktigaste forklaringsfaktoren kjem frå ei enkel evneprøve. Elles er biletet nokså samansett og ulikt mellom matematikk og norsk og frå klassesteg til klassesteg. Sjølvoppfatning og forventningar om meistring kan spele inn, skuleleiinga, lærarfellesskapet, materielle ressursar, kjønn og foreldra sin yrkesstatus. Ho understrekar at skal ein forklare elevprestasjonar, er det ikkje nok å støtte seg til variablar som gjeld skule og klasserom. Ein må gå vegen om eleven sitt motivasjonsmønster. Det kan sjå ut til at mange av dei variablane som forklarar prestasjonane best, er slike som skulen ikkje kan påverke (t.d. evner og foreldrebakgrunn), eller som skulen berre kan påverke indirekte (t.d. sjølvbilete og motivasjon).

Imsen (2003) konkluderer med at det er vanskeleg å finne noko klart mønster med omsyn til kva variablar som er viktige. Det ho er mest overraska over, er at ei progressiv profilert

⁴³ Forenkla kan ein forstå prosentane som uttrykk for kor mykje av den totale variasjonen ein kan forklare med dei faktorane som er prøvde ut.

undervisning ikkje utan vidare ser ut til å ha noko innverknad på elevane sine kunnskapar, korkje i positiv eller negativ retning. Derimot finn ho signifikante skilnader i prestasjonar på alle klassesteg alt etter kva læreverk elevane nyttar. Det stadfestar at lærebøkene har ei sentral rolle, men treng ikkje tyde at nokre bøker er mykje dårlegare enn andre. Det kan hende at ulike verk vert brukte på forskjellig vis hevdar ho.

Samfunnsfag

I samfunnsfag er det gjort målingar av læringsresultata, og i høve til læringsmåla i læreplanen (Christoffersen et al. 2003). Prosjektet har utvikla eigne prøver for å måle dette, med utgangspunkt i L97. Hovudkonklusjonen er at læringsresultata er relativt svake både når det gjeld fakta- og omgrepskunnskap, dugleik og engasjement. Forskarane meiner å kunne dokumentere at ein stor del av elevane manglar dei planfesta historiske og geografiske faktakunnskapane forskarane har spurt etter, t.d. omgrep som rolle og regjering. Dei hevdar at den konkrete personorienterte, narrative, konfliktorienterte og ofte medieskapte forståinga av samfunnsomgrepa dominerer hos elevane. Dei finn også at utviklingspessimisme, konfliktorientering og naud pregar forståinga av samfunnsforhold og samfunnsutvikling. Dei fleste elevane sluttar opp om likestillingsideen, men halvparten av dei meiner at det må bli færre innvandrarakar i Noreg. Om lag like mange er lite interesserte i politikk. Eit fleirtal av elevane meiner dei meistrar bruk av kart og Internett godt, medan andre område for dugleik som er nemnde i planen for faget, kjem langt dårlegare ut. Forskarane meiner at skulen er med på å jamne ut kjønnsforskjellar når det gjeld IKT-kompetanse, ved at jentene blir flinkare i slik bruk i samfunnsfag.

Prosjektet finn at læringsresultatet i samfunnsfag ikkje heng særleg nær saman med undervisninga eller arbeidsmåtene i faget. Forhold utanfor skulen ser ut til å verke meir inn, mellom anna sosial bakgrunn og media. Det er også teikn til at elevaktive arbeidsmåtar verkar negativt inn på karakterane og på fakta og omgrepskunnskapen, og at tradisjonell undervisning gjev betre resultat på desse områda.

Natur- og miljøfag

I natur- og miljøfag har forskarane også spurt elevane kva haldningar dei har meir generelt til fagområdet (Almendingen et al. 2003). Dei finn at fleirtalet av elevane er positive til faget, og her har det skjedd ei positiv utvikling samanlikna med resultatata frå TIMSS. Dei faglege

prestasjonane er i underkant av det forskarane ventar ut frå måla i læreplanen. Resultata ligg også litt under dei som er dokumenterte i TIMSS-undersøkinga, og som vart gjorde før Reform 97. Gutane presterer betre enn jentene, men det gjeld først og fremst oppgåver i kjemi og fysikk. Jentene er meir engasjerte i miljøspørsmål. Reform 97 har ikkje medført betring av fagprestasjonane til jentene i høve til gutane.

I natur- og miljøfag finn forskarane ingen klare samanhengar mellom graden av elevaktivitet og kunnskapar i faget. Dei finn derimot ein samheng mellom auka bruk av elevaktive arbeidsmåtar og positive haldningar til natur- og miljøfaget.

KRL-faget

Ein studie av KRL-faget vart gjort uavhengig av den forserte behandlinga i Stortinget (Lied 2003). Prosjektet er ein kvalitativ studie basert på ein djupare analyse av fire elevar sine arbeid i faget. Denne studien konkluderer med at informantane bruker forteljingane dei møter i KRL-faget til å orientere seg i forhold til det som er kalla livstolkingspluralitet. Det vil seie å finne ut kva elevane meiner og tenkjer om livstolkingsrelaterte spørsmål. Dei skal verte medvitne om kvar dei høyrer til på livstolkinga sine område og/eller få styrkt si eiga tilknytning til ein bestemt tradisjon. Dei har signalisert at pluraliteten i KRL-faget har gjort dei meir medvitne og tolerante.

Forskaren meiner å kunne registrere at KRL-faget har sett fokus på pluralitet på livstolkingsområdet i Noreg, og det har ikkje vore registrert tidlegare. Elevane sjølve peikar på denne samanhengen. Faget verka bevisstgjjerande på eigne og andre sine religiøse tradisjonar, og pluraliteten kan vere ein dørøpnar til aksept og toleranse. At dette også kan ha samheng med andre forhold, er klart, både omkring ting som skjer i samfunnet elles, og ikkje minst den måten lærarane underviser i faget på.

Ho finn også negative verknader av KRL-faget. Det kan føre til at elevar som posisjonerer seg tydeleg på området livstolking i KRL-timane, blir mobba for dette eller for den tradisjonen dei høyrer til. Det finst døme i materialet på at dette skjedde, men det er uvisst i kva grad det er faget i seg sjølv som kan seiast å vere årsaka til mobbinga. Ei anna side er at nokre elevar ikkje møter sin eigen tradisjonsbakgrunn tematisert som livstolking i KRL-faget. Det gjeld spesielt det som er kalla verdslege livssyn som livstolking.

Minoritetsspråklege elevar

Øzerk (2003) har studert tema-arbeidet i småskulen. Hans studiar omfattar 16 klassar frå to skular i Oslo. Ein av skulane har mange minoritetsspråklege elevar (meir enn 60 prosent av elevane), den andre relativt få (mindre enn 30 prosent av elevane). Hovudresultatet av prosjektet er at undervisninga verkar mykje meir læringsfremjande for nokre grupper enn for andre. Øzerk (2003) konkluderer at skular har vanskar med å realisere læreplanen for eit nokså stort tal minoritetsspråklege elevar og for ei mindre gruppe norskspråklege elevar. Han tolkar sine empiriske funn som eit uttrykk for at opplæringa på norsk i grunnskulen har vore gjort innanfor ramma av det han kallar ein førstespråksmodell. For elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn kan denne modellen kallast andrespråksmodellen. Resultata viser at for ein del minoritetsspråklege elevar har dette fungert godt, for andre ikkje. Talet varierer med om det er ein skule med mange eller få elevar med slik bakgrunn. Når talet aukar, aukar også talet på dei som kjem til kort. Han nyttar metaforane språkbad om dei som har utvikla simultan to-språkleg dugleik, og språkdrukning om dei som ikkje har utvikla slik dugleik. Difor kan dei siste heller ikkje delta aktivt i opplæringa og dra nytte av den pedagogikken som lærarane konstruerer. Samstundes registrerer han at arbeidet med utgangspunkt i den same læreplanen ikkje fungerer godt for om lag ein femdel av elevane med norskspråkleg bakgrunn.

I dette prosjektet studerer forskaren også læraråtfærd og ser den i høve til læringsresultata. I dei klassane der lærarane var mest lærestofforienterte, var det positivt for minoritetselevane, og meir for dei enn for majoritetselevane. Dei beste resultata registrerer Øzerk når lærarane klarer å kombinere lærestofforientering med sampedagogiske variablar som gruppearbeid, samarbeid, samhandling, samvirke og lek. Å få hjelp i tide er viktig for alle elevar, men meir for minoritetselevane enn for andre.

Resultatet av den analysen Øzerk gjer, fell inn i eit mønster som også er kjent frå før. På det generelle planet handlar det om at skulen ikkje er sensitiv nok overfor den enkelte eleven, eleven sitt utgangspunkt og eleven sine føresetnader. Dette gjeld elevar med norskspråkleg bakgrunn så vel som elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn. Dette er eit av fleire eksempel på at skulen ikkje har klart å gjennomføre tilpassa opplæring, slik idealet er. Og det får verknader for mange av dei elevane som ikkje kan seiast å høyre til det tradisjonen har kalla normaleleven. Dernest handlar dette også om korleis læreplanen og dermed skulen definerer

og forstår minoritetar. Øzerk meiner at norske lærebøker (som altså er dei viktigaste kjeldene til kunnskap for elevane) speglar at menneske med minoritetsspråkleg bakgrunn har underordna posisjonar i samfunnet. ”Insekter, hester, katter og bær gis større plass i lærebøker enn minoritetstospråkliges erfaringsverden” (s. 11). Og så peikar han på teologiseringa av feltet opplæringa av språklege minoritetar. Omtalen av minoritetar har som regel ei religiøs fokusering. Han vil gje eit større fokus på kor viktig språket og bruken av språket er, at språksamfunn og aktivitetssamfunn er viktige, og ikkje berre trussamfunn.

Fagleg nivå

Dei måla på resultat kvalitet som er nytta i denne evalueringa, gjev ikkje noko endeleg eller heilt klart svar på korleis det står til i grunnskulen. Resultata føyer seg på den andre sida inn i eit mønster som har kome fram i andre undersøkingar. Det er variasjonar i resultat både innom og mellom fag. For dei fleste faga er konklusjonen at det faglege nivået som læreplanen har intensjonar om, ikkje er nådd. Studiane syner at det er store variasjonar mellom grupper av elevar, og mellom klassar, utan at det har vore mogleg å gje særleg tydelege svar på kva dette heng saman med (jf. kapittel 4).

Endring i skulen?

Temaet for dette avsnittet er å drøfte om L97 har endra arbeidsprosessane i skulen, og på kva område det eventuelt kan ha skjedd. I drøftinga av oppdraget å evaluere Reform 97 i kapittel 1 går det fram at det er vanskeleg å fastslå kva desse svara skal vere.

Dei strukturelle sidene ved ei reform blir som regel lettare gjennomførte enn dei pedagogiske. Som det heiter i St.meld. nr. 79 (1983—84):

Det er forholdsvis lett å få lærere til å undervise i nytt stoff, å utvikle nye lærebøker eller gi skolen nye funksjoner som f.eks. spesialundervisning og yrkesorientering. Det er vanskelig å utvikle en kvalitativt bedre undervisning, antakelig fordi dette krever en ny forståelse av skolen og dens plass i samfunnet. (s. 4.)

Dette kan vi utan vidare slå fast også gjeld i Reform 97. Dei mange strukturelle sidene ved reforma har stort sett kome på plass, noko anna ville vere overraskande. Det gjeld læreplan for norsk og samisk skule, den samiske skulen, skule for 6-åringar, tiårig grunnskule, skulefritidsordningar, engelsk i første klasse, nye fag som KRL, nye fagnemningar som kunst

og handverk, natur- og miljøfag osv. Eit unntak frå dette er planane som gjeld tospråklege elevar. Dei var forseinka.

Litteraturen om endring kjem ofte til det resultatet at mykje held fram med å vere som det har vore (Fullan 2001, Tyack og Cuban 1995). Ikkje berre skjer endring seint; det som er etablerte arbeidsformer, organisering og innhald har ein sterk tendens til å vare ved, og i mange høve også dominere over det som er nytt.

Fordi det tek tid å utvikle innsikt i kva planen inneheld og kva konsekvensar han har for opplegg og innhald i skulen, tek det også tid å få implementert ein læreplan. I 1998 svara t.d. berre 5 prosent av lærarane i ei spørjeundersøking at dei hadde endra arbeidet sitt som ei følgje av den nye læreplanen L97. I ei ny undersøking av eit anna utval lærarar i 2002 svara 25 prosent positivt på dette (Bachmann et al. 2003).

Mange av prosjekta i denne rapporten er inne på at mykje av arbeidet i skulen er som det har vore før, tradisjonen er ført vidare. Samstundes peikar fleire av prosjekta på at det parallelt med det som er kjent, også held på og utviklar seg nye arbeids- og undervisningsformer.

Eit prosjekt som på ein brei måte gjev innblikk i slik endring i skulen, er prosjektet "Lære for livet" (Blichfeldt 2003). Dette er eit kvalitativt prosjekt, gjennomført ved fire skular i to kommunar, men der delar av undersøkinga er kopla til ei nasjonal representativ undersøking (Gunn Imsens prosjekt). Opplegget for dette prosjektet har Jan Frode Blichfeldt nytta i studium av skular både i 1971 og i 1981 (Blichfeldt 1973, 1985). Det gjev eit grunnlag for å identifisere endringar over ein 30-årsperiode, sjølv om han ikkje har studert dei same skulane kvar gong. Det er sjølv sagt mange kompliserande forskingsmetodiske utfordringar rundt denne forma for undersøkingar og samanlikningar. Det vil alltid vere eit spørsmål om ein kan ta resultat som gjeld enkeltskular til inntekt for meir generelle endringar. Eit poeng er at desse eksempla fortel noko om kva som skjer, kva som kan vere mogleg, og kva som skal til for at endring skal kunne skje. Det er viktig og interessant å få presentert slike tidsbilete, illustrerte gjennom grundige kvalitative studiar. Når desse resultatata får støtte av andre undersøkingar på fleire område i denne evalueringa, blir dette ekstra relevant. Kva som kan vere årsakene til dei endringane og dei manglane på endring som er registrerte, kjem vi attende til mot slutten av rapporten. Eit hovudfunn i dette prosjektet er endring og mangel på endring side ved side

både inno og mellom skular. Dei finn at skulane dei har studert, er ulike på mange felt, men også at det er skilnader frå klasse til klasse på den same skulen.

Blichfeldt (2003) registrerer at kontekstane rundt skulen er nokså sterkt endra over tid. Det mest påfallande er at mediasamfunnet slår inn i skulen, og at mange forhold innan nasjonal og kommunal forvaltning er endra, og med konsekvensar (jf. også kapittel 2). Det gjeld t.d. at elevane får endra referansepunkt, rollemodellar og nye former for kommunikasjon seg imellom. Den tydelegaste følgja av forandringar i forvaltninga er at det frie handlingsrommet i skulen har blitt større. Det har lagt grunnlag for større variasjon mellom skular og klassar. Ikkje først og fremst berre på grunn av individuelle skilnader lærarar imellom slik det var tidlegare, men som ei følgje av endra strukturar. Det går også igjen i rapporten frå dette prosjektet at slike endringar fører til andre og nye utfordringar og utviklingsoppgåver. Dette kan tolkast slik at nye løysingar skaper nye problem, og at det endelege svaret på korleis ein skal drive god skule, ikkje finst.

Blichfeldt (2003) presenterer døme på store endringar i somme skular og klassar, medan det ikkje ser ut til å ha skjedd så mykje i andre når han bruker læreplanen som målestokk. Endringane gjeld særleg organisering og tilrettelegging. Rørsla har retning frå det etablerte i formidlingspedagogikken og til det nye i aktivitetspedagogikken, og ho har kome ulikt ved forskjellige skular. Rørsla går frå fagoppsplitting til større fagleg heilskap og samanheng, frå individuelt til kollektiv ansvar i arbeidslag, frå einseitig kollektivt orientert undervisning frå kateteret av samla klassar til varierte arbeidsformer i ulike fysiske omgivnader og med individuell innretting. Endringane går frå ein timeplan med 45 minuttar bolkar lagd eit år om gongen til stor variasjon i organisering og tidsbruk. Læraren si rolle i høve til elevane er grunnleggjande som før. Der det skjer endring, er vekta mellom dei ulike elementa annleis. Det har vorte viktigare å leggje til rette, rettleie og inspirere enn berre å formidle innhald. Elevane får eit større personleg og kollektivt handlingsrom. Samstundes er mange trekk ved elevrolla som før. Dei opnare arbeidsformene gjev i alle fall høve for dei passive elevane til å framstå som meir aktive og sjølvstendige. Samstundes skal ein ikkje leggje skjul på at skulen er sær viktig for elevane som sosialt system, staden der dei møter og samhandlar med andre. Dette legg også foreldre svært stor vekt på, samstundes som dei er langt meir delte i synet på det "nye" i skulen når det gjeld arbeidsmåtar, organisering osv. Ikkje alle foreldre er like begeistra.

Den profesjonelle fellesskapen har mange stader vorte tettare og meir aktiv enn før (jf. også Evensen 2003). Lærarar utvekslar erfaringar, hjelper kvarandre med å identifisere mønster, forstå samanhengar og å prøve ut nye tilnærmingar fagleg og sosialt. Alle får det ikkje til, men det viktigaste er at dialogen vert halden levande, i elevgruppa, i arbeidslaga og på skulen (Blichfeldt 2003). Imsen (2003) går lenger og erklærer den tradisjonelle formidlingspedagogikken for død, men så legg ho til: Den er død på det ideologiske planet. Ho finn tilslutning til ideala om ein elev- og aktivitetsorientert pedagogikk, medan praktiseringa varierer langt meir.

Solstad og Rønning (2003) meiner også at det har skjedd store endringar i skulen i samsvar med dei progressive aspekta ved L97. Rektorrolla er under endring i retning av meir profesjonell leiing. Ved skulane registrerer dei døme på ny timeplanorganisering, teamarbeid, nærvær ut over pålagde undervisningstimar, nye arbeidstidsordningar, prosjekt og temaarbeid og auka elevmedverknad. Skulen oppsøker nærmiljøet, skuledagen har blitt mjuka opp, særleg på barnesteget, samarbeids- og planleggingsrutinane er endra i retning av meir samarbeid. På skulane er det meir vekt på arbeidslag, plangrupper og kollektive prosessar enn før, då lærarane nokså autonomt var ansvarleg for sine klassar (Finstad og Kvåle 2003, Solstad og Rønning 2003). Synet på kva som er viktige læremiddel, er under endring, tendensen er at læreboka bør få mindre vekt. Dei fleste skulane utarbeider lokale verksemdsplanar og årsplanar. Også lærarane lagar planar for si verksemd (års- og halvårsplanar), men med varierende støtte eksternt både frå kommunen og internt frå rektor (Solstad og Rønning 2003). Desse planane er nokså kortfatta, i nokre tilfelle fragmentariske og lite systematiske.

Ein hovudkonklusjon når det gjeld spørsmålet om endring og stabilitet, er eit både og. Evalueringa av Reform 97 finn både endring og stabilitet. Den registrerer både formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk, og både lærardominans og elevmedverknad. Like sentralt synest variasjonen mellom skular å vere når det gjeld dei same prosesskvalitetane.

Kapittel 4. Verdisetjing og analyse

Dette kapittelet tek opp tre tema. Det første er ei vurdering eller verdisetjing av tilstanden i grunnskulen etter Reform 97, basert på dei resultata som er lagde fram i dei to førre kapitla. Det andre temaet er å drøfte korleis dei resultata som har kome fram, kan forklarast og forståast. Siste delen samanfattar hovudutfordringane for vidare utvikling av skulen ut frå dei resultata som er lagde fram i denne evalueringa.

Verdisetjinga

Oppdraget med å evaluere Reform 97 slik Utdanningsdepartementet formulerte det, var todelt (jf. kapittel 1). Ein del var å finne ut i kva grad skulen gjev likeverdig utdanning av høg kvalitet for alle, og tilpassa den enkelte i trygge og gode miljø, slik dette er uttrykt i St.prp. nr. 1 (1997—98). Den andre delen var å svare på spørsmål om endring og utvikling i grunnskulen med bakgrunn i tiltaka som var sette i verk i samband med Reform 97. Verdisetjinga er ein del av det sentrale i ei evaluering, der ein skal gje uttrykk for om dei resultata som er dokumenterte er på det kvalitative nivået det er forventningar om. Denne oppgåva er komplisert, og det er også ein grunn til at ho ofte blir neglisjert i evalueringsarbeid, det ein kallar verdifobi.

Kvalitet i grunnskulen

Det er ikkje mogleg å gje eitt samlande svar på kva som er kvaliteten i grunnskulen. Skule står og skal stå for mangfald, og det viser også denne evalueringa. Det gjev med andre ord lite meining å snakke om skule, lærar, forelder og elev i eintal, som om kvar av gruppene var monolittar som tala med éi stemme. Realitetane er tvert om, det er mange meiningar og mykje forskjellig praksis. Evalueringa rapporterer ulike former for kvalitet. I kapittel 1 er det skilt mellom aktørkvalitet, brukarkvalitet, prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet.

Høg kvalitet

Skulen får god omtale både av elevar, foreldre og lærarar. Både aktørar og brukarar sluttar jamt over opp om dei generelle verdiane som skulen byggjer på og vil fremje. Det gjeld mellom anna prinsipp som inkludering, tilpassa opplæring og ein elevaktiv skule. Skulen har

jamn kvalitet, slik aktørane og brukarane vurderer han. Særleg får prosesskvalitetar som trivsel, sosialt miljø og relasjonen mellom lærar og elev høg vurdering.

Variierende kvalitet

Resultata frå alle dei 26 prosjekta i denne evalueringa tyder på variasjonar både i forventningar til skulen, i opplevingar av skulen og i dei resultata ein når i skulen på mange område. Desse skilnadene finst både mellom fylke, kommunar, skular, klassar, lærarar, elevar og foreldre, og på mange felt innom kvar av desse. Kva denne variasjonen kjem av, er ofte uklart. Han kan vere ein konsekvens av medviten lokal tilpassing, og han kan vere tilfeldig og ikkje intendert. Variasjonen kan vere grunnleggjande og ha store konsekvensar, eller han kan vere uvesentleg og på overflata. Ein del av resultata kan tyde på at variasjonen kan vere nokså tilfeldig i mange samanhengar, men med nokså store konsekvensar. Dette kjem vi attende til.

Kommunane som eigarar av skulen har i varierende grad engasjert seg i skulen som verksemd, og dette trass i at skulen har blitt meir og meir kommunalisert dei seinare åra. Det eksisterer eit nokså stort handlingsrom for kommunane når det gjeld å påverke korleis skulane skal arbeide og fungere, men dette handlingsrommet er utnytta forskjellig. Mangel på skulefagleg kompetanse kan vere eit problem i kommunar som har innført flat struktur.

Eit sterkt foreldreengasjement i skulen gjev positive verknader for elevane på mange område. Kvaliteten på heim—skule-relasjonen varierer svært mykje. Her er det eit stort potensiale for å skape ein betre skule.

I det faglege er variasjonen stor både når det gjeld prosess og resultat. Evalueringa dokumenterer store skilnader mellom skular når det gjeld t.d. miljø, estetiske kvalitetar ved skulane, organisering av skuledagen, elevaktivitet, bruk av nærmiljøet og bruk av arbeidsmåtar. Systematikken i læringsarbeidet er mangelfull mange stader. Ein konklusjon i denne evalueringa er at desse prosesskvalitetane har eit nokså stort rom for utvikling sett i høve til ideala i læreplanen.

Også resultat-kvalitetane i dei faga evalueringa har studert, varierer. I alle faga peikar forskarane på område der ein er komen langt, og område der resultata klart kan betrast, sett i høve til intensjonane i læreplanen. I denne evalueringa står norsk skriftleg fram med sær positive resultat.

Evalueringa registrerer store variasjonar i resultat kvalitet mellom klassar både når det gjeld læringsresultat og trivsel. Det er meir usikkert i kva grad dei variasjonane som er registrerte mellom skular på resultatområdet, kan seiast å vere store (jf. omtalen av sambandet med PISA-undersøkinga ovanfor). Det er uklart kva samanhengar det er mellom den store variasjonen i prosesskvalitetar mellom skular og klassar og resultatkvalitetane. Dei prosjekta som mest eksplisitt går inn i dette feltet i denne evalueringa, kjem ikkje ut med klare svar. Forklaringa på god læring er samansett. Den er resultatet av samspelet mellom mange ulike forhold som vi ikkje har tilstrekkeleg innsikt i eller oversyn over. På den andre sida har det kome mykje interessant forskning omkring dette temaet dei siste åra, og som har gjeve auka kunnskap.

Låg kvalitet

Evalueringa viser at skulen er rik på aktivitet, men med læringa er det magrere. Ho stiller spørjeteikn ved ei rekkje av prosesskvalitetane med særlege verknader for nokre grupper av elevar. Evalueringa viser at for dei er kvalitetane ikkje gode. Grunnskulen gjev ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn. Det mest tydelege er at gutar og jenter kjem ulikt ut, og på ein slik måte at gutane systematisk får dårlegare resultat enn jentene på nesten alle område. Mange elevar med eit anna språk enn norsk som sitt morsmål kjem til kort i skulen, og får mest truleg ikkje tilstrekkelege kunnskapar som gjer dei i stand til å fungere i vidare utdanning og samfunnsliv. Elevar som kjem frå familiar med låg utdanning, kjem systematisk dårlegare ut enn elevar med foreldre med høg utdanning. Det er også reist spørsmål ved utbytet av spesialundervisninga. Lokal kultur og lokale verdiar har ein mindre plass i skulen enn den nasjonale rikskulturen. Ein del foreldre kvir seg for å ha kontakt med skulen for å uttrykkje sine meiningar og ønske. Dei er redde for at det vil gå ut over barna deira. Tilpassa opplæring er ikkje gjennomført i den grad ho skulle vere det. Truleg får mykje av dette som her er nemnt, mest negative konsekvensar for elevar som av ulike grunnar treng meir tid og hjelp til å få utbyte av skulen, eller som treng andre former for opplegg og tiltak enn det fleirtalet gjer.

Reform 97

Den andre delen av oppdraget er å bestemme kva Reform 97 har hatt å seie for grunnskulen. Dei politiske prosessane som førte fram til Reform 97, tok nokså lang tid. Kritikken av reforma og motstanden mot henne auka, dess nærare tidspunktet for iverksetjinga kom. Dette har endra seg. Lærarar og foreldre støttar no jamt over reforma. Dei mange strukturelle sidene ved reforma har stort sett kome på plass, noko anna ville vere overraskande.

I Reform 97, som i reformer flest, står to krefter imot kvarandre. Det er den etablerte skulen med sin tradisjon og sine vande måtar å gjere ting på ei side. Mot dette står dei nye krava i reforma og læreplanen. Det eine elementet er stabilitet, det andre er endring. Ut frå tradisjon er skulen mest bunden til formidlingspedagogikken. Endringskravet er å kome nærare aktivitetspedagogikken. Det er mellom desse to hovudretningane ”striden” har stått i norsk skule, både på formulerings- og på realiseringsarenaen. Evalueringa har sett eit sterkt fokus på kva L97 og L97S har hatt å seie for verksemda i skulen i høve til stabilitet og endring.

Læreplanen

L97 held oppe presset frå tidlegare planar om å gå bort frå formidlingspedagogikken og å gå i retning av aktivitetspedagogikk. Lærarane støttar dette. Dei gjev læreplanen generelt god vurdering. Han er lesen, mykje brukt og er ein viktig reiskap i planlegginga. Lærarane ønskjer ein plan med eit relativt detaljert innhald, og som viser progresjonen i faga.

Når ein går inn på den konkrete bruken av læreplanen i faga, viser resultatata at lærarane er langt meir kritiske og negative enn når dei omtalar læreplanen generelt. Det går også fram av resultatata at mange lærarar ikkje bruker planen fordi dei av ulike grunnar finn han lite passande og kritiserer han nokså sterkt. Dei ser motsetningar, uklare omgrep og vage signal. Den mest sentrale kritikken er det høge ambisjonsnivået og det store omfanget som faga har fått. Det er krav som kan maktstele personalet i skulen, og som har redusert det frie lokale rommet for handling som planen har innført. Når planen blir for omfattande, må noko veljast bort. Ein konsekvens blir då at lærarane må bestemme sjølve, og dermed taper planen den styrande funksjonen som han skulle ha. Alternativet er å gå gjennom stoffet med nokså høg fart, som mange elevar ikkje har utbyte av. L97 kan difor vere ein plan for dei flinke elevane, dei som er komfortable med eit encyklopedisk eller leksikalsk ideal for danning og læring. Fleire av

forskarane har også peika på at denne planen med så mykje og sterk sentral styring gjer det vanskeleg å drive tilpassa opplæring.

Stabilitet

Mange av prosjekta konkluderer med at mykje er som det har vore i arbeidet i skulen. Dei praktiske og estetiske faga har ein elevaktiv tradisjon og held fram med det. Det er motstand mot å teoretisere desse faga. Dei som arbeider med dei teoretiske faga vil like eins halde fram med å gjere det i sin tradisjon. På dei fleste områda der L97 er endra i høve til tidlegare planar, finn ikkje forskarane at skulen har endra praksis i så stor grad som ein skulle vente. Dette gjeld t.d. nye innslag i fag, endring i prinsipiell forståing av fag, og at somme fag har fått større teoretiske ambisjonar enn før. I hovudsak er tilbakemeldinga frå informantane og i forskarane sine analysar at mykje av det nye har vorte perifert. Dette er omtala tidlegare i kapitlet, men følgjande er illustrerande:

Friluftsliv og dans i kroppsøving er lite vektlagt, og det er stor motstand mot at elevane skal arbeide med teoretiske emne i dette faget (Berggraf Jacobsen et al. 2003). Læreplanen legg vekt på å skape samanheng med livet utanfor klasserommet i matematikk. I praksis er det lagt meir vekt på å pugge framgangsmåtar (Alseth et al. 2003). I kunst og handverk får to av dei fire hovudområda i planen liten plass i undervisninga. Dei to nye områda, som er å utvikle evne til visuell kommunikasjon og økologi, miljøvern og estetisk miljø, kjem dårlegast ut. Også i dette faget er det til dels sterk motstand mot det som er oppfatta som ei teoretisering av faget (Kjosavik 2003). I samfunnsfag heiter det at fleirtalet av lærarar ikkje har endra vektlegginga av dei ulike disiplinane samanlikna med M87. Dei nyttar elevaktive arbeidsformer lite, og dei konsentrerer seg mest om at elevane skal lære fakta og omgrepskunnskap (Christophersen et al. 2003). I norskfaget er det arbeid lite med det nye momentet om trening i munnleg framføring (Klette et al. 2003). Lærarane gir sterk støtte til det nye natur- og miljøfaget, og elevane likar naturfag betre enn i tidlegare undersøkingar ein kan samanlikne med. Men arbeidsmåtane er mest lærarstyrte og teoretiske, medan læreplanen legg vekt på elevaktivitet og praktisk aktivitet og forsøk (Almendingen et al. 2003). Mange lærarar bruker ikkje drama som metode i det heile (Berggraf Sæbø 2003).

Hovudmønsteret i arbeidet i skulen er framleis aktivitetsorientert i dei praktiske og estetiske faga og formidlingsorientert i dei teoretiske faga. I dei sistnemnde går verksemda mest ut på

lærarstyrt klasseromsundervisning, med instruksjon/forteljing og spørsmål—svar-sekvensar. Elevane er ofte passive mottakarar. Dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren, og dei arbeider individuelt med oppgåver. Omfanget av individuelt arbeid ser ut til å auke. Orientering om lærebøkene er sterk. Samla er konklusjonen at aktivitetspedagogikken er sterkare forankra ideologisk og retorisk enn i praksis.

Ein del lærarar praktiserer ikkje aktivitetspedagogikken. Mange av elementa derifrå kjem svakt ut. Det gjeld mellom anna temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, tilpassa opplæring, ansvar for eiga læring, inkluderande skule, differensiering, bruk av drama og bruken av leik, berre for å nemne noko. Lærarrolla som følgjer av denne aktivitetsorienterte pedagogikken, har også somme stader fått ei retning som ikkje var tilsikta. Ein del lærarar er tilbaketrekte og lite intervenerande. Dei har overlata arenaen til elevane, og til elevane sine initiativ. Det er døme som viser at lærarane kvir seg for å stille klare faglege krav til elevane, og at dei gjev positiv tilbakemelding sjølv når det ikkje er grunnlag for det.

Endring

Parallelt med stabilitet i organisering og arbeidsformer registrerer også evalueringa endringar. Mange av prosjekta i evalueringa peikar på trekk ved utviklinga som i så måte er lovande og positive sett i høve til aktivitetsorienteringa i læreplanen, men rørsla framover synest å vere svak. Endringane gjeld på mange av dei same områda som der dei stabile mønstra er å finne. Dei nye elementa i fag og fagforståing er på veg inn i skulen. Somme skular har kome lenger enn andre i å gjennomføre elevaktivitet, innføre nye element i lærarrolla og i å variere arbeidsmåtane.

Det er størst samsvar mellom det arbeidet som blir gjort på småskulesteget, og læreplanen når det gjeld å nytte dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtane. Dette samsvaret er minst på ungdomssteget. Aktivitetspedagogikken har såleis fått størst gjennomslag på småskulesteget. Der er aktørane også mest nøgde med leiinga av skulen. Der finn forskarane størst grad av utviklingsorientering, der er fellesskapet mellom kollegaer best og tidsbruken mest variert. Der finn dei variert bruk av areal, varierte arbeidsformer, størst elevtrivsel osv. På ungdomssteget har det skjedd mindre når det gjeld aktivitetspedagogikken. Der er undervisninga meir formidlingsorientert, med ein timeplan oppdelt i fag og 45 minutt

undervisningsbolkar. Fleire forskarar konkluderer med at no er det ungdomssteget som står for tur når det gjeld endring.

Analyse

Den vanskelegaste oppgåva for den som evaluerer, er oftast å skulle forklare og forstå den tilstanden som empirien formidlar. Alle prosjekta i evalueringa gjev sine forklaringar. Mange av dei er nokså detaljerte. Her er intensjonen å gje ein samanfattande og overordna analyse der dei ulike prosjekta og drøftingane blir sette i samanheng. Det viktige er ikkje berre kvart enkelt moment i rekkja av forklaringar, men at dei også verkar saman, forsterkar kvarandre eller motverkar kvarandre og gjev eit grunnlag for dagens skule. Analysen har som intensjon både å kunne forklare mangelen på endring, og den endringa som er registrert.

Når ein skal vurdere forholdet mellom endring og stabilitet, er den kritiske faktoren balansen mellom desse. Det har truleg aldri vore meininga at alt det gamle og etablerte i skulen skulle ut, og erstattast av noko nytt. Sjølv om det ikkje er skrive, er mest truleg tilhøva dei at ein skal føre vidare det beste i tradisjonen, og kombinere det med det beste nye. Eller sagt på ein annan måte: også aktivitetspedagogikken har element av lærarstyrt formidling i seg. Det er verd å leggje merke til at ein ikkje har klart å dokumentere at dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene gjev betre læringsresultat enn tradisjonelle formidlings- og lærarstyrte arbeidsmåtar. Dette kan henge saman med at forskinga ikkje har hatt gode nok vilkår for å studere dette. Ei anna forklaring kan vere at måten aktivitetspedagogikken er praktisert på, er overflatisk, med svakt læringsfokus. Med ein annan praksis kunne resultatet vore betre.

Sett under eitt, og om ein kan nytte omgrepa vinnarar og taparar i Reform 97, vil ein vinnar vere den formidlingsorienterte skuletradisjonen slik han har vore etablert gjennom lang tid, og det gjeld særleg på ungdomssteget. Dei reformspesifikke tiltaka er taparen i reforma, men det er utvikling også der. Småskulesteget har kome lenger enn dei andre, og har kome lengst i realisering av Reform 97. Like typisk er måten aktivitetspedagogikken er praktisert på. Den opptrer som overflatisk, med svakt læringsfokus.

Tradisjon som forklaring

Den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der. Det ser ut til å gjelde så å seie uavhengig av kva slags reformintensjonar det er tale om, og kva slags politikk som blir ført. Den tyngda som ligg i

tradisjonen, kan også forklarast med motstand mot endring, noko som alltid er ei sak i samband med reformer, og som det også er døme på i Reform 97. Det er likevel for enkelt å oppfatte dette som hovudforklaringa på den relativt svake endringstakten som er registrert. Den må heller forståast på bakgrunn av at skulen og alle skulen sine system, organisasjon, bygningar, rom, innhald, arbeidsmåtar, vurderingsformer, samværsformer, kompetanse, skulen sitt språk og tankemønster osv. er resultatet av og berarar av den same tradisjonen. Den ser ut til å overleve ”det meste”, noko som også svært kraftig understrekar den store rekkjevidda som ligg i kontinuitet og samanheng i utdanningspolitikken.

At nokre grupper elevar systematisk kjem til kort, går att i undersøkingar i mange land, og er kjent frå tidlegare forskning i Noreg. PISA-undersøkinga kan tyde på at skilnadene i Noreg er monaleg større enn i mange andre land, og det trass i at det eksisterer ei målsetjing om utjamning. Denne tilstanden kan heilt eller delvis førast attende til skulen og måten han er lagd opp på. Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg. Ved å leggje forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det totale resultatet som skulen når.

Tilstanden kan setjast i samanheng med ei utdanningspolitisk prioritering. På formuleringsplanet har det vore viktig å skape vilkår for utstrekt individualisering. I praksis har konsekvensen vore sterk sentral styring, nokså stram standardisering og harmonisering av skulane. Arbeidsmåtar og innhald har ikkje vorte utvikla med tanke på dei intensjonar som er formulerte. OECD-vurderinga indikerer at skulen i lang tid heller ikkje har hatt omfattande tilsyn, oppfølging og kontroll av dei arbeidsmåtar skulen har nytta og dei resultat skulen har nådd (OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk 1989). Sjølv om mykje er gjort for å rette på dette sidan OECD var inne, har det til no ikkje gjeve tilstrekkeleg gode vilkår for å ha innsikt i tilhøva. Dermed har ein heller ikkje hatt godt nok grunnlag for endring.

Formuleringane i læreplanen legg stor vekt på individuell tilrettelegging og oppfølging. Det skal gjevast rom for variasjon og skulen skal tilpassast den enkelte eleven. At dette ikkje har skjedd, og at skulen har fungert betre for nokre enn for andre, har vore kjent i forskinga lenge (t.d. Knudsen 1980). Det er difor grunn til å stille spørsmål om kvifor slike resultat ikkje har ført til tiltak for å endre på tilhøva. Det er truleg den alvorlegaste kritikken som kan formulerast om utdanningspolitikken.

Med få unntak har intensjonen heilt sidan Normalplanen frå 1939 vore å bryte med ein formidlingsorientert pedagogikk, og erstatte denne med ulike former for aktivitetspedagogikk (jf. også kapittel 1). Og heilt sidan 1970-åra har målet vore å skape ein skule som skal fungere godt for alle grupper av elevar, og i eit inkluderande perspektiv. Empirien og tolkingane som er lagde fram, viser at skulen har kome eit lengre stykke på den vegen enn nokon gong før, samstundes som det er langt att før ein kan seie at grunnskulen har nådd dit. Om Reform 97 har gjort forskjell, er vanskeleg å seie. Det er nesten uråd å slå bestemt fast kva endringane evalueringa har registrert, kjem av. Forskarane konkluderer mest i retning av at det som er etablert, er resultatet av utvikling over lengre tid. Kontinuitet og langtids perspektiv i utdanningspolitikken forklarar resultata, meir enn kortsiktige innsatsar mellom anna gjennom Reform 97.

Dette treng ikkje tyde at denne reforma ikkje vil ha eller har verknad, men det avheng nokså mykje av kor lenge ho får lov å verke. Det kan ta 10-15 år før ein slik plan er innført. Læreplanen er mykje brukt i planlegging og førebuing av verksemda i skulen. Han har også vore ei særskild viktig kjelde for dei som har laga lærebøker og undervisningsmateriell. På den andre sida blir det hevda at planen ikkje har hatt særleg verknad. Mange lærarar gjer stort sett det same no etter L97 kom, som før. Og forklaringa kan vere at skilnaden mellom M87 og L97 på mange måtar ikkje er stor. L97 føyer seg inn i ein endringsprosess som har gått over mange år. Somme forskarar ser ein nokså stram kontinuitet mellom planane frå 1939, 1974, 1987 og 1997, andre er mest opptekne av sambandet mellom M87 og L97. Fleire av forskarane meiner at den arbeidsorganiseringa og tilrettelegginga av læringsarbeidet som dei har registrert i 2001, er i samsvar med dei felles intensjonane L97 har med tidlegare planar (t.d. Blichfeldt 2003, Evensen 2003, Solstad og Rønning 2003). Ei viktig forklaring på endring er såleis kontinuitet i læreplanane.

Forklaringar knytte til politikken

Innanfor reformforskinga finn ein utsegner om at det er skulen som endrar reformene, og ikkje reformene som endrar skulen (Tyack og Cuban 1995). Det er difor nokså diskutabelt i kva grad det er mogleg politisk å styre verksemda i skulen, og kor sterk denne styringa bør vere. I mykje av litteraturen om utdanningsreformer går det fram at denne politikken ikkje let seg gjennomføre i skulen på ein reint teknisk, rasjonell og instrumentell måte. Veggen frå vedtak til handling kan vere både lang og tung. Politikken kan vere enkel å vedta, men vere vanskeleg å praktisere og gjennomføre.

For kvar reform og for kvar ny læreplan har ambisjonane auka og vorte større. Dette treng i seg sjølv ikkje å vere eit problem så lenge planane går inn i ein etablert tradisjon. L97 er prega av svært høge faglege og pedagogiske ambisjonar, og detaljstyringa er opplevd å vere nokså kraftig. Fagplanane i L97 er for omfattande. Knytt til ambisjonane ligg også intensjonar som er diffuse, uklare og motsetningsfylte, og som ofte er ein konsekvens av det politiske og faglege landskapet som eksisterte då reforma vart utvikla. Ein del av signala om reforma er uklart framstelte i dei aktuelle dokumenta, forstått forskjellig og praktisert ulikt. Det kan ha ført til at kvar aktør har utvikla sine egne versjonar av reforma.

Ifølgje Nils Brunsson kan det vere fire relasjonar mellom ein plan og praksis. Den første er at planen styrer praksis. Ein læreplantekst kan direkte liggje til grunn for den verksemda som går føre seg i skulen. Den andre relasjonen er at praksis styrer eller bestemmer planen. Det vil seie at verksemda i praksisfeltet bestemmer læreplanen. Han er eit referat frå det arbeidet som skjer i institusjonane. Den tredje relasjonen er at det er ingen samanheng mellom plan og praksis i det heile. Formuleringane og realiseringane lever sine uavhengige liv. Den fjerde er at formuleringane skjuler eller skuggar for det som skjer i praksis, og gjev med det inntrykk av at det som blir formulert, er det som hender (Brunsson 1989). Resultata av studia av L97 viser at planen har mange funksjonar: styring, legitimering, stadfesting, gjev status osv. Alle fire alternativa hjå Brunsson er verksame. Det kan gje grunn til å formulere moderate forventningar til at læreplanen åleine skal bestemme arbeidet i skulen. Det understrekar på den andre sida at han har ein viktig funksjon i skulen, og at planen dermed også er eit sentralt utdanningspolitisk dokument

Når avstanden mellom politiske krav slik dei kjem til syne i læreplanen, og det som er opplevd som praktisk mogleg å gjennomføre blir for stor, vil andre og kanskje meir tilfeldige forhold bestemme kva som går føre seg i skulen (Tyack og Cuban 1995). Ein må spørje om ikkje denne grensa er nådd og overskriden i Reform 97 på område som mellom andre tilpassa opplæring, inkludering, elevaktive arbeidsformer og innhald i fag.

Iverksetjinga av Reform 97

Å innføre Reform 97 og ny læreplan har vore eit stort arbeid som er gjort på nokså forskjellig vis og med varierende resultat i kommunar og skular. Det kjem fram at førebuinga truleg ikkje har vore grundig og omfattande nok mange stader og på fleire område. Det er svært stor variasjon mellom kommunar og skular i korleis dei har gripe og utført oppgåva. Ein del skuleleiarar, og særleg på ungdomssteget, har ikkje klart å engasjere personalet sitt tilstrekkeleg korkje for å utvikle kvaliteten i skulen eller for å etablere reforma. Dei skulane som har kome lengst, både i kvalitet og i gjennomføring av Reform 97, synest å ha vore engasjerte i nokså omfattande og langsiktig utviklingsarbeid, der heile skulen har vore med. Der er både reforma og læreplanen gjort til eit formelt og reelt institusjonelt ansvar, og ikkje til ei privat sak for den enkelte lærar eller grupper av lærarar. Foreldregruppa har mange stader på tilsvarande måte heller ikkje vore trekt særleg systematisk inn korkje når det gjeld kvalitetssikring generelt eller for å førebu reforma.

Sviktande føresetnader

Det ligg også føre indikasjonar på at fleire av føresetnadene for L97-skulen ikkje var til stades då reforma tok til. Det gjeld til dømes i kva grad lærarane meistra dei "nye" arbeidsmåtane som L97 legg vekt på (Fylling 2003, Solstad og Rønning 2003). Eit moment er rett og slett at det er uvisse om definisjonen av desse arbeidsformene. Ein del av lærarane har det ikkje klart for seg kva tema- og prosjektarbeid faktisk tyder, og kjenner seg mest forplikta av dei detaljerte fagmåla i planen. Undersøkinga som er gjort i samfunnsfag, viser t.d. at rundt halvdelen av lærarane sette likskapsteikn mellom tema-arbeid og prosjektarbeid, men mest på småskulesteget (Christophersen et al. 2003). Mange kommunar og skular har ikkje sett i verk systematiske kompetansetiltak på området.

Solstad og Rønning (2003) peikar på tre vilkår for å lukkast med desse nye arbeidsformene og særleg prosjektarbeid. Det første er elevane sine føresetnader for å drive dette arbeidet. Denne

arbeidsforma stiller store krav til elevane, dei skal utvikle problemstilling, velje relevante kjelder, kritisk og systematisk trekkje ut og analysere informasjon osv. Få skular har drøfta konsekvensane av dette, og korleis dei kan utvikle elevane sin dugleik på dette området gjennom skuletida. Det vantar også drøftingar av korleis tema- og prosjektarbeid kan nyttast for å utvikle basisdugleikane. Det andre emnet dei kommenterer, er oppfølging og vurdering. Då det sjeldan er definert klare, overordna mål for tema- og prosjektarbeid, blir både oppfølginga og vurderinga nokså usystematisk. Forskarane konkluderer med at vurderingsarbeidet er utilstrekkeleg dersom læringspotensialet skal utnyttast fullt ut. Det tredje området gjeld tidsbruken. Mangel på planar og at elevane skal bestemme over eige arbeid, gjer det vanskeleg å styre dei tidsmessige rammene for arbeidet. Det fører ofte til at arbeidet tek lengre tid enn planlagt, og at ein stiller spørsmålsteikn ved nytten av arbeidsforma. Ikkje mange skular har eit gjennomarbeidd system for planlegging og dokumentasjon av tverrfaglege tilnæringsmåtar. For ein del av lærarane blir gjennomføringa og evalueringa mindre systematisk enn ønskjeleg. Det kan føre til at dei nye arbeidsmåtene lever sitt eige liv og tek meir tid enn planlagt. Dermed går dette også ut over anna arbeid.

Kompetanse

Den kompetansen som finst hos dei som arbeider i skulen, kan forklare noko av den store variasjonen som er registrert. Fylling (2003) meiner at arbeidsformene i klasserommet er meir avhengige av den einskilde læraren sine preferansar og føresetnader enn av felles standardar eller oppskrifter. Hennar informantar meiner til og med at arbeidsmåtene er integrerte i den enkelte sin personlegdom, og at lærarar dermed ikkje eignar seg for alle arbeidsformer.

Behovet for meir fagleg kompetanse målt ut frå kor mange som har utdanning ut over eit visst nivå i forskjellige fag, er godt dokumentert for grunnskulen. I denne evalueringa er det teke opp mellom anna innanfor natur- og miljøfag, samfunnsfag, norsk, matematikk og drama,

Når det gjeld kjennskapen til arbeidsmåtene som L97-skulen er meint å skulle ha, er forholda slik at den kompetansen som finst i skulen, mest er knytt til den formidlingsorienterte pedagogikken, medan den som trengst i aktivitetspedagogikk, ikkje finst i tilstrekkeleg grad. Ein har ikkje sytt for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive den skulen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag.

Mangel på kunnskap

Det er eit spørsmål om kunnskapane om korleis ein skal drive ein elevaktiv skule for alle elevar eksisterer. Det er sannsynleg at denne innsikta langt meir enn ein har vore merksam på må skapast og utviklast. Den måten dette har vore gjort på i Noreg i dei siste 20-30 åra, har vore gjennom lokale utviklingsarbeid. Resultata frå desse arbeida har i liten grad vore rapporterte og tilgjengelege. Det er difor også uvisst i kor stor grad skular gjennom lokale utviklingsprosjekt har vore i stand til å møte og løyse dei utfordringane dei har stått overfor.

Etterutdanning

Etterutdanninga kan vere sett i verk ut frå den oppfatninga at kravet om endringane som skulen har vore utsett for, først og fremst er tekniske og praktisk enkle grep. Realiteten er at mange av endringane som gjeld R97, føreset ei fundamental omstilling som rører ved dei heilt grunnleggjande oppfatningane av skule, opplæring og læring. Å skape ein slik ny basis krev langsiktig og kontinuerleg kompetanseutvikling og etterutdanning.

Ei omfattande skolering er avgjerande for utvikling av både innhald og arbeidsmåtar i skulen. Etterutdanninga som gjekk føre seg i samband med Reform 97, har ikkje berre vore vellukka. I ei undersøking svara dei fleste lærarane at dei hadde mest nytte av fagspesifikke etter- og vidareutdanningskurs, medan dei kurs som vart bodne fram, mest var kompetansekurs og konferansar om L97 (Bachmann et al. 2003). Når forskarane bad lærarane i ein kommune om å vurdere både dei lokale og dei regionale kursa, var svara ganske nedslåande. Mange hugsa ikkje at dei hadde vore på kurs i det heile. Inntrykket er at skoleringa har etterlate seg lite som deltakarane er seg medvitne i ettertid (Skogen et al. 2003), men sjølv om kursa er gløymde, kan dei ha sett spor.

Skuleutvikling og skulevurdering

Berre eit mindretal av skulane har gjennomført omfattande og felles skulevurderings- og skule-utviklingsprosjekt knytte til Reform 97 (Bachmann et al. 2003, Solstad og Rønning 2003). Slike tilnærmingar har gjeve positive resultat der dette er prøvd.

Ingrid Fylling (2003) finn at skoleringa for prosjektarbeid har vore svak ved skulane, men peikar også på ein profesjonell kultur som både tillet og oppmuntrar til privatisering i val av metodar. Det skaper vanskar for realisering av læreplanen. Dette forholdet blir langt på veg stadfesta av Solstad og Rønning (2003) sine analysar av skulane sine rutinar for utforming av

års- og halvårsplanar. Dei konkluderer med at dette læreplanarbeidet var nokså kortfatta, i nokre tilfelle også fragmentarisk og lite systematisk. Dei finn at det er få, om nokon skule, som har eit gjennomarbeidd system for planlegging og dokumentasjon av tverrfaglege arbeidsmåtar.

Gunn Imsen (2003) finn at leiinga ved skulane har stor innverknad på utviklingsorienteringa, men at leiinga har ei utydeleg rolle i forhold til det arbeidet som skjer i klassane. Ho finn heller ikkje særleg effekt av utviklingsorienteringa i skulane. Det kan vere eit teikn på at ein bør sikre betre kva som blir lagt i skulebasert utvikling og skulebasert vurdering, slik at tiltaka kan kome arbeidet med elevane til gode på ein meir systematisk måte.

Solstad og Rønning (2003) foreslår at det må leggjast til rette for tid og rom til kritisk refleksjon om læring og undervisning. Nye arbeidsmåtar blir tekne inn i skulen utan at det går føre seg noka grundig vurdering av korleis og i kva grad dei kan fungere positivt. Dei meiner det er behov for at skulane tek opp ”nyvinningar” til kritisk drøfting, i staden for å bruke dei som ferdige oppskrifter. Dette krev tid og rom for refleksjon og samarbeid.

Læreplanbaserte hjelpemiddel

Eit av prosjekta i evalueringa studerer implementeringa av læreplanen meir generelt og i eit overordna perspektiv (Bachmann et al. 2003). Hovudidéen i prosjektet er at læreplanen sjølv ikkje løyser ut forandringsbehovet hos lærarane. Det er i stor grad formidla gjennom andre læreplanbaserte hjelpemiddel, det som dei kallar sekundære læreplanbindingar. Det er tiltak og reiskapar som er relaterte til læreplanen, og som direkte eller indirekte kan støtte opp under lærarane si verksemd. Meininga i læreplanen blir skapt i kommunikasjonen i og rundt han, og han kan korkje forståast eller brukast på andre måtar enn slik lærarane vel å gjere dette ut frå den kunnskapen dei har om han. Fordi det tek tid å utvikle ei slik innsikt og å innarbeide henne i erkjenning og handling, tek det også tid å få implementert læreplanen. Lærarane er svært positive til læreplanen, men dei fleste seier samstundes at planen i liten grad har endra deira planlegging og gjennomføring av undervisninga. Prosjektet viser at evaluerings- og kompetansetiltaka har vore mest til hjelp i det overordna planleggingsarbeidet, medan læreplanen og lærebøkene er mest nyttige når det gjeld planlegginga av innhald, progresjon, arbeidsmåtar osv. Lærarane har ikkje funne den hjelpa til utvikling i dei implementeringstiltaka som vart sette i verk for å konkretisere læreplanen. Dette tyder at det

potensialet som ligg i implementeringstiltaka, ikkje har vore utnytta godt nok. Prosjektet understrekar at særleg lærebøkene kunne ha vore utforma meir med tanke på endring enn tilfellet har vore i reforma.

Det vart satsa svært mykje på å gje ut nye læreverk i samband med Reform 97. Desse bøkene gjev lite hjelp i å utvikle dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene. Svært få av desse bøkene har eit innhald som kan reknast som ei hjelp til å skape dei pedagogiske endringane som reforma føresette (Bachmann et al. 2003). Dei fleste skulane har valt å halde på tradisjonen med lærebøker i faga (Solstad og Rønning 2003). Ei følgje av dette er at mange skular har ein utilfredsstillande situasjonen når det gjeld tilgang på andre læremiddel enn lærebøkene på felt som tema- og prosjektarbeid og lokalt lærestoff. Dei finn at lærebøkene gjev forslag til tema og prosjekt, men med utgangspunkt i det faget læreboka er laga for. Slik blir det lita reell kopling mellom fag. Lærebøkene gjev heller ikkje særleg hjelp til å gjennomføre tema- og prosjektarbeid. I staden må lærarane analysere læreplanen på tvers av fag og velje ut læremiddel som kan hjelpe til å gjennomføre noko som reelt er tverrfagleg og lokalt tilpassa. Dei meiner at dette er eit område med stor mangel både på kompetanse og på hjelpemiddel. Difor tilrår også dei at ein utviklar nye læremiddel for å støtte nettopp denne delen av arbeidet.

Tilsvarande kritikk av lærebøkene gjeld tilpassa opplæring (Skogen et al. 2003). Dei er vanskeleg tilgjengelege både i språk og innhald. Det gjer dei lite motiverande å arbeide med for lesesvake elevar og for mange elevar som ikkje har norsk som morsmål. Dernest viser det seg at mange lærarar ikkje fann alternative bøker eller lesestoff for desse elevane. Dette tek dei som eit teikn på at nokre lærarar er lojale i høve til omgrep som inkludering og tilpassa opplæring, medan andre er mest lojale overfor fagplanane slik desse er formidla gjennom lærebøkene.

Strukturelle forklaringar

Evalueringa presenterer ikkje noko unisont eller rituelt krav om meir ressursar, men spørsmåla om ressursar er absolutt sette fram. Dei formidlar stort sett nokså sakleg grunngjevne argument for og døme på at det er vanskeleg å oppfylle sentrale og konkrete intensjonar i fag og aktivitetar når ressursane er utilstrekkelege. Spørsmålet er reist om dei arbeidsmåtene og det innhaldet som læreplanen føreskriv, verkeleg kan realiserast innanfor

dei totale rammene skulen må drive. Dei rammene som eksisterer ved skulane gjev ikkje alltid det handlingsrommet som krevst for ambisjonsnivået i læreplanen og for aktivitetspedagogikken. Dette gjeld timetal, utstyr, høvelege rom, gruppestorleik, organisering av timeplanen osv.

Utfordringar

På ei rekkje område har denne evalueringa funne område med behov for tiltak for at kvaliteten på opplæringa i grunnskulen skal hevast, og for å kome nærare ei realisering av intensjonane med Reform 97 og det nye læreplanverket. Dei er alle omtala ovanfor. I dette avsluttande avsnittet presiserer programstyret dei viktigaste. Det er samstundes grunn til å understreke at nivået må haldast oppe på dei områda der denne evalueringa har synt at skulen fungerer godt.

Læring og kunnskap

Resultata tyder samla sett på at hovudutfordringa er å utvikle det indre og faglege livet i skulen. Denne evalueringa har avgrensa informasjon om elevprestasjonar i fag, men på dei områda det er slike opplysningar, går det fram at mange elevar ikkje når dei faglege resultata læreplanen forventar. Utfordringa er å gje elevane betre vilkår for læring og utvikling, det vil heve både prosesskvaliteten og resultat kvaliteten i skulen. Alle tiltak knytte til skulen må ha som sitt hovudsikte å styrkje arbeidet med og for elevane si læring og utvikling. Det må gjerast tydeleg at dette er eit overordna politisk ansvar, det er eit leiaransvar i kommunar og på skular, foreldra må vere med, og det er ei oppgåve for kvar einskild lærar.

Utfordringa kan møtast ved å utvikle skulemiljøet, utvikle og betre prosessane i klasserommet, ved å skape fruktbare strategiar for læring, gode læringsmiljø, kvalifiserte lærarar og høge, men realistiske ambisjonar for den enkelte eleven. Verkemidla for å kunne møte desse utfordringane er mange. Evalueringa peikar eksplisitt på kompetanseutviklingstiltak, systematisk bruk av utviklingsarbeid og skulebasert vurdering, å utvikle læremiddel og å gje resultatkontroll og resultatanalysar større plass.

Samstundes må det vere rett å avgrense og presisere kva som er viktig lærdom og kunnskap for skulen. Ambisjonsnivået kan ha vorte for høgt, og kunnskapsomfanget for stort. For mange utfordringar i samfunnet kan ha vorte oppgåver som skulen skal ta del i og løyse. Ein revisjon av læreplanen med dette for auge synest å vere nødvendig. Evalueringa viser at lærarane ønskjer ein detaljert læreplan, men med rom for val og lokal handling.

Skulen skal vere for alle

Læreplanen presiserer at ramma om utviklinga av det indre faglege livet i skulen er ideane om tilpassing og inkludering. Evalueringa viser at dette har stor tilslutning, men at ein har kome ulikt langt i å realisere desse ideala for fleire og store grupper elevar.

Skulen skal ta vare på alle elevar, og han skal fungere godt for alle elevar både fagleg, kulturelt og sosialt, basert på prinsippa om deltaking, medbestemming, likestilling og likeverd. Det føreset ein skule med individuell tilpassing både lokalt og individuelt. Det krev ein skule som arbeider ut frå og dyrkar idealet om mangfald mellom elevar. Dersom dette prinsippet blir gjennomført, vil det endre arbeidet på alle stega i skulen og for alle elevar. Evalueringa har ikkje etablert klare konklusjonar om kva arbeidsformer som gjev dei beste læringsresultata. Sannsynlegvis heng det saman med at elevar og lærarar er forskjellige, dei meistrar og profitterer ulikt på forskjellige arbeidsmåtar. For å kunne realisere ein skule som er god for alle, vil variert bruk av metodar for undervisning, opplæring og organisering av elevar vere nødvendig. Sentralt i dette er å endre arbeidsmåtane i skulen frå å vere mest formidlingsorienterte til å verte meir aktivitetsorienterte. Det krev tiltak som bryt den tradisjonen som alltid har rådd i skulen. På same tid er det grunn til å understreke faren i ein-sidedig å forkaste ein tradisjon som har vist seg å fungere godt på mange felt, og det er grunn til å åtvare mot å tru at alle nye metodar har potensial som overgår alt anna.

Samarbeid om læring og utvikling

Dei næraste samarbeidspartane for skulen er kommunane og foreldra. Sjølv om grunnlaget for relasjonen til skulen for desse to institusjonane er nokså ulikt, har dei det til felles at dei kan påverke vilkåra positivt for læring og utvikling i skulen. Evalueringa har vist at variasjonen er stor med omsyn til i kva grad dette handlingsrommet er utnytta. Kommunen som skuleeigar har i varierende grad gjort kvalitet i utdanning og opplæring til sak, og fungerer nokså forskjellig som skulepolitisk aktør.

Skulen har berre dialog med utvalde foreldre om opplæringa, og mest med dei som står skulen nærast i kulturell forstand, men med store variasjonar frå klasse til klasse og skule til skule. Det er nødvendig å presisere kva rolle foreldra skal ha i skulen, og å gjere særleg dei tilsette i skulen i stand til og forplikta på å arbeide i samsvar med den.

Ei anna side ved dette temaet er skuleleiinga både kommunalt og ved den einskilde skulen. Det kan synast som om det er i ferd med å skje ei uttynning av utdanningskompetanse i somme kommunar. Dette kan i seg sjølv verte ei hindring i vidare utvikling av skulane, som då i fall blir overlatne meir til seg sjølve. Evalueringa viser også at leiinga ved skulane er svært viktig for utviklingsgraden ved skulen. Det er store skilnader i kompetanse på området, og behovet for tiltak synest å vere størst på ungdomssteget.

Systematisk utvikling og spreing av kunnskap

Evalueringa slår fast at det er store variasjonar mellom kommunar, skular og klassar når det gjeld arbeidsmåtar, samstundes som mangelen på endring er slåande. Behovet for endring synest å vere størst på ungdomssteget. Det er ofte uklart kva desse variasjonane kjem av, og kva dei fører til. Dette kan vere ein konsekvens av at skuleeigarar og skuleleiarar i varierende grad har teke ansvaret for at skulen skal få dei nødvendige kvalitetane. Mange stader er skuleutvikling privatisert til den enkelte skule og den einskilde lærar. Ei anna forklaring er knytt opp til mangel på systematisk metodeutvikling, og at dei arbeidsformene skulen nyttar, ikkje er tilstrekkelege. Strategiane for kompetanseutvikling som er blitt brukte i samband med Reform 97, har heller ikkje fungert godt. Fleire av prosjekta i evalueringa er inne på at nødvendig kompetanse manglar for å kunne oppnå måla med skulen. Det gjeld både fagleg kompetanse, fagdidaktisk kompetanse og generell pedagogisk kompetanse.

Det er nødvendig å støtte skulen langt meir når det gjeld å skape ny kunnskap om korleis ein skal arbeide for å utvikle det indre arbeidet. Det kan gjelde korleis ein skal skape samanheng mellom læringsaktivitetar, korleis ein skal utvikle og halde ved like gode læringsstrategiar, korleis ein skal drive tilpassa opplæring, korleis ein skal leggje til rette for inkludering, korleis ein skal drive elevaktiv skule osv. Like viktig er det å drøfte korleis denne kunnskapen best kan spreast. Evalueringa tyder på at tradisjonell etterutdanning ofte ikkje fungerer godt nok. Det kan vere grunnlag for å drøfte behovet for større nasjonale satsingar med samarbeid mellom staten, skuleeigaren, forskingsmiljøa, skulane og brukargruppene for å kunne kome vidare både når det gjeld å utvikle ny kunnskap på området og å spreie han. Det er ei særleg stor utfordring å utvikle tiltak som kan redusere den systematiske ulikskapen som er registrert mellom grupper av elevar i skulen.

Litteratur

- Almendingen, S.F., Klepaker, T. og Tveita, J. (2003). *Det bortkomne faget ... Naturfaget tilbake til norsk grunnskole. Synteserapport for prosjektet: Natur- og miljøfag etter Reform 97, en evaluering ut fra et elevperspektiv*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Alseth, B., Breiteig, T. og Brekke, G. (2003). *Synteserapport. Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering — matematikkfaget som kasus*. Notodden og Kristiansand: Telemarksforskning og Høgskolen i Agder.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. og Hopmann, S. (2003). *En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler, dets utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Oslo og Trondheim: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO og Pedagogisk institutt, NTNU.
- Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2003). *L97 og kroppsøvingfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag? Synteserapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Berggraf Sæbø, A. (2003). *Synteserapport evaluering av drama i L97*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Blichfeldt, F. og Aamodt, P.O. (1999). Om følgeforskningen i Reform 94. I R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen og P.O. Aamodt (red.), *Videregående opplæring -- ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Blichfeldt, J.F. (1973). *Bakerst i klassen: en rapport om skolens arbeidsformer*. Oslo: Norlis NB bøker.
- Blichfeldt, J.F. (1985). *Lærer for livet: grunnskolelærernes arbeidsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, J.F. (2003). *Mot en ny samarbeidskultur. Synteserapport fra delprosjekt "Lære for livet"*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. og Shaw, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Budsjettinnst. S. nr. 12 (1996—97). *Innstilling fra kirke-, utdanning - og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 1997 vedkommende Kirke-, utdannings- og*

forskningsdepartementet, Nærings- og energidepartementet, Fiskeridepartementet og Landbruksdepartementet.

- Christophersen, J., Lotsberg, D.Ø., Knutsen, K. og Børhaug, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97. Synteserapport*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Cold, B. (2003). *Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Synteserapport*. Trondheim: Institutt for byggekunst, prosjektering og forvaltning, NTNU.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. Sec. Ed. New York: Teacher College Press.
- Durkheim, E. (1977). *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Evensen, L.S. (2003). *KAL-prosjektets sammendragsrapport*. Trondheim: Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Finstad, N. og Kvåle, G. (2003). *Prosjekt Reform 97 og kommunene -synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fullan, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change, 3rd. ed.* New York: Teachers College Press.
- Fylling, I. (2003). *Synteserapport for prosjekt: "Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform -97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?"* Bodø: Nordlandsforskning.
- Hagesæter, G. (2003). *Erfaringer med KRL-faget og konsekvenser for fagplanen i L97*. Bergen: Lærerakademiet.
- Haug, P. og Schwandt, T. (2003). *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Hirvonen, V. (2003). *Synteserapport. Innføring av samisk språk og forståelse i den samiske skolen*. Kautokeino: Samisk høgskole.
- Homme, A.D. (2003). *Synteserapport. Skolen som styringsarena? Betingelser for gjennomføring av Reform 97 i en ny lokalstyringskontekst*. Bergen: Rokkansenteret.
- Hovdenak, S.S. (red.). (2001). *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Innst. S. nr. 96 (1996—97). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.

- Innst. S. nr. 240 (2000—2001). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.*
- Johannessen, K.I. (2003). *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget -- synteserapport.* Oslo og Volda: Diakonhjemmets forskningsavdeling og Høgskulen i Volda.
- Kjosavik, S. (2003). *Synteserapport prosjekt 228. Kunst og håndverk i L97.* Notodden og Oslo: Telemarksforskning Notodden, Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Oslo.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk.* Oslo: ad Notam.
- Klette, K., Grøver Aukrust, V., Hagtvet, B. og Hertzberg, F. (2003). *Synteserapport "Klasserommets praksisformer etter Reform 97".* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Knudsen, K. (1980). *Ulikhet i grunnskolen.* Bergen: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, L. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- KUF (1997). *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- KUF (1998). *Evaluering av grunnskolereformen - Reform 97.* Brev til Norges forskningsråd 2.4.1998.
- Kvalitetsutvalget (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle.* Foreløpig utgave. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kyrkje- og utdanningsdepartementet (1964). *Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskolen.* 4. opplag. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lied, S. (2003). *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn. Synteserapport.* Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens historia.* Stockholm: Bonnier Alba.
- Lillemyr, O. F. (2000). *Kunnskapsstatus Reform 97 med vekt på tidsrommet 1985 - 1999.* Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.

- Lillemyr, O.F. (2003). *Kunnskapsstatus Reform 97 med vekt på tidsrommet 1985—1999. Synteserapport*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Lindensjö, B. og Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Læringscenteret (2002). *KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Læringscenteret (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Monsen, L. (2003). Challenges and Dilemmas for the Evaluation of Reform 97. I Haug, P. og Schwandt, T. (Red). *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Nes, K. og Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. (2003). *Synteserapport. Foreldre i skolen*. Oslo: NOVA.
- Norges forskningsråd (1999). *Evaluering av Reform 97. Programplan*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Normalplanutvalget (1970). *Forarbeid til Normalplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*.
- OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk (1989). *Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Ogden, T. (1998). Dypt urettferdig Skolefokus! *Skolefokus*, 98 (19).
- Pettersen, J.P. (2003). *Synteserapport fra prosjektet Heim og skole: samarbeidets forutsetninger, former og kvalitet*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. og Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Senter for leseforskning (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheter blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. Newbury Park: Sage.
- Skogen, K., Nes, K. og Strømstad, M. (2003). *Reform 97 og inkluderingsidéen. Synteserapport*. Oslo og Hamar: Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark.

- Solstad, K.J. og Rønning, W. (2003). *Likeverdig skole i praksis – synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- St.meld. nr. 14 (1997—98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*.
- St.meld. nr. 32 (2000—2001). *Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*.
- St.meld. nr. 79 (1983-84). *Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket skoleårene 1981—82 og 1982—83*.
- St.prp. nr. 1 (1997—98). *Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*.
- Stortinget (2000). *Interpellasjon fra representanten Grete Knudsen til kirke-, utdannings- og forskningsministeren*: www.stortinget.no/stid/1999/s00208-04.html.
- Söder, M. (1999). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella* (NF-rapport nr. 8/99). Bodø: Nordlandsforskning.
- Telhaug, A.O. (2002). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990 – 2002*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A.O. og Mediås, O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. London: Harvard University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7—10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Vestre, S.E. (1980). *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*. Oslo: Norsk lærerlag/Didakta.
- Vonen, A.M. (2003). *Synteserapport. På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Øzerk, K. (2003). *Prosjektet språklige minoriteter i L97-skolen*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Prosjektoversyn

Endring og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus. Prosjektleder: høskoledosent Gard Brekke, Telemarksforsking.

Erfaringer med KRL-faget. Prosjektleder: professor Gunnhild Hagesæther, Norsk lærarakademi.

Evaluering av KRL-faget. Prosjektleder: forskingsleder Kai Ingolf Johannessen, Diakonhjemmets forskningscenter i samarbeid med Høgskulen i Volda.

Evaluering av L97 samisk – forprosjekt. Prosjektleder: Professor Anton Hoëm, Sámi allaskuvla (Samisk høgskole).

Evaluering av samfunnsfag i reform 97. Prosjektleder: professor Karl Egil Johansen, Høgskolen i Bergen.

Foreldre i skolen. Prosjektleder: forsker Thomas Nordahl, NOVA.

Fra forming til kunst og håndverk. Vurdering av endringer i faget i Reform 97 og ønskelige tiltak for vidare utvikling. Prosjektleder: 1. amanuensis Steinar Kjosavik, Telemarksforsking/Høgskolen i Telemark.

Heim og skole: samarbeidets forutsetninger, former og kvaliteter. Prosjektleder: professor Magnus Haavelsrud, Pedagogisk institutt, NTNU.

Hvordan formidles læreplanen? Prosjektleder: professor Stefan Hopmann, Pedagogisk institutt, NTNU.

I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i den nye grunnskolen? Prosjektleder: 1. amanuensis Aud Berggraf Sæbø, Høgskolen i Stavanger.

Innføring av samisk språk og forståelse i den samiske skolen. Prosjektleder: 1. amanuensis Vuokko Hirvonen, Sámi allaskuvla (Samisk høgskole).

Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Prosjektleder: 1. amanuensis Kirsti Klette, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Kunnskapsstatus Reform 97 med vekt på tidsrommet 1985—1999. Prosjektleder: høgskoledosent Ole Fredrik Lillemyr, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, Trondheim.

Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig. Prosjektleder: professor Lars Sigfred Evensen. Hist-fil fakultet, NTNU.

L97 fra blå bok til grå hverdag. En evaluering av grunnskolereformens konsekvenser i kroppsøvningsfaget. Prosjektleder: høgskoledosent Einar Berggraf Jacobsen, Høgskolen i Vestfold.

L97 og inkluderende praksis, faglig sosialt og kulturelt. Prosjektleder: professor Kjell Skogen, Institutt for spesialpedagogikk UiO og Høgskolen i Hedmark.

Likeverdig skole i praksis. Prosjektleder: seniorforsker, professor Karl J. Solstad, Nordlansforskning.

Lære for livet? Prosjektleder: professor Jan Frode Blichfeldt, Arbeidsforskningsinstituttet.

Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen. Prosjektleder: professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU.

Mine, og dine – eller våre tekster. KRL-faget og elevane sin religiøse og livssynsmessige identitet. Prosjektleder: 1. amanuensis Peder Gravem, Det teologiske Menighetsfakultet og Høgskolen i Hedmark.

Natur og miljøfag etter Reform 97, en evaluering ut fra et elevperspektiv. Prosjektleder: 1. amanuensis Johannes Tveita, Høgskolen i Nesna.

Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av reform 97. Nye arbeidsformer - nye løsninger? Prosjektleder: seniorforsker Johans Sandvin, Nordlansforskning.

På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. Prosjektleder: professor Arnfinn Vonen, Skådalen kompetansesenter og Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Reform 97 og kommunen. Prosjektleder: forskningsleder Nils Finstad, Nordlansforskning.

Skoleanlegget som lesebok – en studie av skoleanlegget som formidler av sosialt-kulturelle verdier og estetiske rammer for læring og velvære. Prosjektleder: professor Birgit Cold, Institutt for byggekunst, NTNU.

Skolen som styringsarena? Betingelser for gjennomføring av Reform 97 i en ny lokalstyrekontekst. Prosjektleder: forsker Jacob Aars, Senter for samfunnsforskning, UiB.

Språklige minoriteter i L97 skolen i Oslo. Prosjektleder: 1. amanuensis Kamil Z. Øzerk Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.