**#Skolens virtuelle skala**

Forskningsspørsmålet:

-Hvordan er reformens behavioristiske rammeverk samskapt med overvåkningspraksisen i skyen, eller det jeg kaller skolens virtuelle intranett?

-Hvordan hukommelse er målt/beregnet/regnskapsført/ansvarliggjort i den norske utdanningsskyen?

-Hvordan medierer autentiseringsverktøyet Feide elevprofilens (sosiale) liv?

**#Mellomstad som narrativt (virtuelt) ’sted’**

Når jeg kom til skolen var jeg interessert i å studere skyen; det virtuelle nettverket som formet et utgangspunkt for skolens databaser. Om jeg ønsket å studere det digitale nettverket så måtte jeg likevel studere apparatene som senderne var festet til. Fysiske nettverk bestående av tråder, båndbredder, prosessorer osv. er kanskje en under-studert analytisk objekt innen STS og ANT, men det betydde likevel ikke at jeg kunne studere disse uten også å analysere de teoretiske nettverkene av mennesker, saler, rutiner, lover, tradisjoner osv. Det som interesserte meg var det som var delt, ’åpent’, og hvordan skyen var mediert igjennom separasjonen mellom skolens virtuelle intranett og Internettet. Denne separasjonen er både virtuell og fysisk. Jeg var interessert i det mobile nettverket som besto av digitale verktøy som oftest var karakterisert som ’bærebare’ nettopp fordi de ble transportert rundt av mennesker. Det har derfor vært en utfordring å følge de virtuelle nettverkene rundt. Som etnograf har jeg hatt frihet til å følge læreres arbeidsdag, jeg har kunnet være i gangene og klasserommene og gjøre observasjoner. Internettet selv har gitt meg tilgang til en stor mengde med forskning innen pedagogikk og utdanningsteknologi. Likevel er læringen og pedagogikken sekundær i min analyse.

På en måte hadde jeg ikke en gang trengt å forlate skrivepulten hjemme. På pulten tar datamaskinen inn signaler fra en ungdomsskole som ligger rett over veien fra der jeg bor. Jeg kan til og med observere lærerne og elevene kommunisere via nettverket, og IT-personell flytte rundt på hauger med maskiner etter skoletid. Det er likevel en selvfølgelighet at jeg ikke kan logge meg inn på nettverket deres å studere organisasjonens strukturer, individuelle innleveringer og tilbakemeldinger, ordens karakterer, helsevesenets kyndige vurderinger, eller administrasjonens strategiske dokumenter. Skolen jeg kaller for Mellomstad er en ungdomsskole slik som den jeg har over veien, på den måten at denne oppdiktede skolen representerer den samme institusjonen. Navnet Mellomstad har jeg gitt skolen ettersom den ligger nokså landlig til, i et område *mellom* hoved*staden* og dens omliggende byer, men også fordi ungdomsskolen (middle-school i USA) er ’rommet’ mellom barneskolen og videregående. Til tross for at jeg som student ved Universitetet i Oslo bruker den samme ID-innloggingen som elevene og lærerne på skolen over veien og på mellomstad – min egen Feide-ID – så er ikke del av dette samme rommet. Dette kan virke logisk nok for alle og enhver med en elementær kunnskap om organisasjons-nettverk, brukergrensesnittet i Windows operativsystemet, og/eller skolen som en institusjonalisering av barndommens beskyttede tilværelse og statlig paternalisme. Hvilke med stor sikkerhet vil være samtlige av de som leser denne oppgaven, og mesteparten av den voksende befolkningen.

En slik dagligdags relasjon til skolens arkitekturer er svært vanlig, og det er ikke lett å behandle dette som et eksotisk samfunn på samme måte som Latour og Woolgar (1986) gjorde når de først skrev om opplevelsen av å være en antropolog i laboratoriet. Jeg vil påstå at dette er en resultat av institusjonen posisjon. Som en statsviter som skulle tre inn i en skole var min forutinntatte oppfatninger er at en form for mening ville bli til ut av å analysere forholdet mellom staten og denne offentlig institusjon. Om man tenker på størrelsen på operasjonen er dens organisasjon en av statens aller mest sentrale oppgaver. Det må være rimelig å anta at lærerne også er en av de største (hvis ikke den største) profesjonelle gruppen i moderne tid. I alle fall om vi skal forstå profesjonen som en autonom ekspertkultur som skiller seg fra bondeklassen osv. Dens autonome status er vært utgangspunkt for en rekke tenkere, hvorav de mest kjente vil kanskje være Foucualt og Dewey (hvor av sistnevntes teorier også er en grunnpilar i den pedagogiske utdannelsen). Ved å studere det lokale nettverket kan en slik tro likevel komme under tvil. Foucault brukte institusjonen til å forklare ideen om selvets teknologi og styringens rasjonalitet, der sentrums makt og periferien blir til nettopp i denne assosiasjonen hvor læreren har erstattet presten som den autorative figuren i lokalsamfunnet. Men blant nettverkene som binder skolen sammen med staten er det også en rekke markedsteknologier med globalt spenn.

Skolen er i seg selv et ’sted’ mellom stat og marked. Skolens plass i den lokale økonomien er utvilsom. Hver dag strømmer en gruppe på omtrent 500 mennesker inn og ut av bygget som bærer skolens navn. Geografien typisk for et område som har blitt bygget ut i senere tid, på den måten at lokasjonen også innehar andre offentlige fasiliteter som befolkningen i område benytter seg av på en daglig basis, slik som en barneskole, et idrettsanlegg, en helsestasjon, et supermarked, og en bensinstasjon. Dette offentlige rommet er ikke lokalisert i et industrielt område eller en forskningspark, men likevel litt på utsiden av annen bebyggelse. De fleste av disse er barn i mellom 13-16 års alderen, som er lovbundet til å møte opp på skolen innen kl.0830 hver dag. Den andre gruppen, skolens ansatte, kommer tidligere og tar imot barna. Slik som Niels Christie (1971) beskriver dem er de funksjonærene som forenkler foreldre (eller foresatte) sin rolle i lokalsamfunnet ved at de stoler på at det beste for barnet er å overlate denne delen av oppdragelsen til de profesjonelle. Likevel er forståelsen av deres egen posisjon i økonomien blitt begrenset til ’skolepolitikken’. Hvordan skolens infrastruktur og deres egen automatiserte hverdag skiller seg fra kommunens, statens, norske næringslivet og de globale teknologi leverandørene er et empirisk spørsmål, hvorhen jeg ønsker å forstå de politiske teknologiene som definerer ’god’ læring og pedagogikk igjennom.

Når læreren tar imot en elev..

**##Oversettelsen av Windows 365**

Hvorfor er ikke posisjonen til Microsoft og andre IT giganter i skolens ’læringsmiljø’ mer kontroversielt? Hvorfor er statens posisjon i skolen antatt som en forutsetting for den kritiske sosiologiske tilnærmingen til skolen og dens teknologier? Forkjempere for en slik ’high tech sociology of education’ slik som Selwyn (...) tilnærmer seg lærernes bruk av læringsanalytiske verktøy som noe ’low tech’. Google sheets er i dette eksempelet brukt til å behandle data om elevene, og dette fremstilles som en enkel regneark-teknologi lignende Excel i Microsoft Office pakken. Likevel lar han være å problematisere forskjellene mellom disse teknologiene og dens konsekvenser for regnearkets (sosiale) liv..

Skoler er også fulle av blyanter som har en viktig historie. Semiotiske materielle tilnærminger har begynt å fortelle disse historiene. Boken ’Materialities of Schooling’ er et glimrende eksempel på dette, hvor materialiteter fra uniformer, papir, nøkler og inn-gjæringer, til lys og øyene, studeres historiografisk.

Men datamaskinens historie innehar andre former for kompleksitet..

Arkitekturen i byggets infrastruktur er ellers kun behandlet i en klassisk fremstilling av det Foucauldianske perspektivet.

Opplevelsen av å prøve å trenge igjennom denne virtuelle (digitale og metaforiske) barrieren gjorde likevel at jeg selv var overrasket over kompleksi..

**#Litterære inskripsjoner og skole styringens strukturialistiske epistemologi**

Jeg ønsker en pragmatisk tilnærming til styring.. Slik som Latour og Woolgar ser på mytologien i skolen.

Det er på mange måter lettere å redusere aktiviteten i skolen til litterære inskripsjoner enn i laboratoriet.

Likevel, noen forfattere har vært kritiske til om man bør forstå all aktivitet i skolen som inskripsjonspraksis. ..Men på samme måte som syklusen av dyr, instrumenter og kjemikaler inskriberes i diagrammene til doktorene så inskriberes slåsskamper, diagnoser, og historier om andre verdenskrig, i systemene som kontaktlæreren bruker som utgangspunkt i samtaler med foresatte, som regjeringen brukes når de skal allokere resurser og forme utdanningspolitikk, og i den fremvoksende industrien som baserer seg på utvinningen av læringsanalytisk data.

Et slikt tekstlig-rom er uten tvil likevel viktig i utformingen av disse ’læringens materialiteter’ (Sørensen, 2009)

Jeg gjorde deltagende observasjon som vikar, og isteden for å observere læreren sin nærvær i relasjon til disse tekstene (scripts) så fikk jeg observere hens fravær.

Det digitale dokumentet innehar en form for forståelse som baserer seg på et tekstlig-rom. Det digitale dokumentet holdt også en fremstilling av læringen som refleksiv.

Til tross for at jeg sa til en elev gå å se på det du og læreren din ble enige om så var ikke det ’interessant’. Hvorfor greide jeg ikke å hjelpe denne eleven, eller fange dens interesse? lærings-administrasjonsarbeidet er i teorien en positiv makt, men kan den også virke negativ og avkutte pedagogisk ’interesse’?

..

I klasserommet er som regel tekst et printet ark, eller tekst som på annen måte fylles ut i halv-fabrikkerte digitale dokumenter. Dette ligner på sett og vis arbeidet til teknikerne gjør i laboratoriet, hvor de bruke tid på å markere og sortere forskjellige instrumenter og fylle inn tall i lange skjema. I klasserommene får som regel hver og en av elevene i hvert rom de samme arkene på samme tidspunkt. Slike dokumenter oppbevares også i en hvis periode før de blir lagt ned i sekken, limt inn i en tekstbok, ’glemt’ på pultene hvor arbeidet ble gjort eller på gulvet (mens eleven forsvinner i en annen retning), gitt til læreren eller kastet. Til tross for at klassen slutter å snakke for å høre på beskjeden læreren gir så er slutten på timen en tid hvor elevene ofte legger vekk materialet og avslutter oppgavene de har påbegynt. Denne prosessen er godt demonstrert i operativsystemet programmene som dokumentene var behandlet i blir lukket. Det trenger ikke være skjema som fylles ut. Som oftest benyttes skrivebøker og digitale dokumenter som en måte å starte med blanke ark. Ofte er bruker gruppen ikke dokument-behandling som fremgangsmåte i det hele tatt, men kun samtale.

**##Nettsider om ’læringsmål’: flytende autoritet og offentlige digitaliseringen**

Rollen som UDIR sine nettsiden spilte var en viktig kilde for inspirasjon til denne oppgaven.

Flere tidligere studier har forsøkt å vise hvordan utdanningsreformen Kunnskapsløftet har blitt oversatt fra ’ord’ til ’handling’ ved å assosieres med forskjellige maktinstanser. I slike studier av makt står diskursanalysen sentralt. En sosiologisk tilnærming nært tilknyttet STS og ANT. Spørsmålet om denne reformens moralske performativitet er sånn sett nokså kjent (dog annerledes formulert). Et av reformens kjennetegn er at oppførsel diskrimineres fra innsats og at elevens relasjon til læreren er mediert av felles evalueringsstandard på skolen. I dette kapitelet ser jeg på hvordan denne assosiasjonen medieres av elevens personlige læringsmiljø (PLE) i skyen og jeg begynner å problematisere måten som autentiseringsverktøyet Feide samskaper nasjonale og lokale former for ansvarlighet.

Slik som i laboratoriet sirkulerer det to former for litterære inskripsjoner. En ekstern og en intern.

Den første formen for litterær inskripsjon er sagt å sirkulere ute i samfunnet, eller rettere sakt blant utdanningsinstitusjoner og arbeidsgivere. Disse inskripsjonene består av et karaktersystem (1-6 eller F-A) basert på en rekke mål satt av utdanningsinstitusjonen basert på en fag-tradisjon.

Men det forklarer også hvorfor noen fikk gå å øve og andre ikke. Hvorfor enkelte arbeidet med en tale, og hvorfor tiende klasse automatisk var delegert ansvaret for å rydde før juleballet.

**##Team 8AB; et selvets teknologi?**

Når jeg kom i kontakt med skolen jeg kaller mellomstad var dette over internett. Rettere sagt via en mail-adresse jeg fant på nett. Administrasjonen henviste meg til et ’team’ på 8. trinn. Så snart godkjennelsen fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) var i boks og jeg hadde et brev med en offisiell utseende som tok hånd om resten av formalitetene, lot teamet meg komme og arbeide på en pult på lærernes kontor. På kontoret jobber «lærerne», «spes.ped.erne» (spesialpedagogene), «assistentene» og «vikarene» å jobber på rekker. Fire i lengden, og rygg til rygg i to rader. Flesteparten er knyttet til et ’team’, hvilke gjorde at disse avlukkede kontorområdene ble kaldt for ’teamrom’. Teamrommene lå side om side langs en gang som var knyttet til ’lærerværelse’.

Jeg kunne likvel ikke logge på teamets intranett, da dette ikke bare krevde tilgang til skolens sky men tillatelser internt i Microsoft systemet. På samme måte er denne tillatelsen til å være til stede på kontoret og i noen av timene ikke det samme som det å kunne observere kommunikasjonen mellom lærer og elev. Til tross for den ’enkle’ kommunikasjonen eposten hadde bydd på var på mange måter begrenset til posisjonen til en vikarlærer. Noe som det i seg selv var svært vanlig at sirkulerte inn og ut av kontorene og klasserommene uten å bli fullverdige medlemmer av denne kulturen.

Det var vanskeligere å observere den subjektive posisjonen til kontaktlærerne og faglærerne der de var i kast med å gå igjennom all evalueringsmaterialet de hadde samlet inn i de forskjellige fagene det semesteret. Der de satt og konstruerte ’prøve’ som ville kunne vippe enkelt elever opp eller ned en karakter.

Team-konstellasjonen var en relativt nyvinning knyttet til kontorarbeidet. En lærer fortalte meg at lærere før i tiden gjorde arbeidet sitt individuelt ved pulten i klasserommet, og at lærerværelse var det eneste fellesområde hvor de var samlet.

Kontorene er omringet av hyller med bøker, hefter, DVDer osv. Ingen ser ut til å benytte seg av disse resursene, men de minner likevel om posisjon til Museumet som ’kalkulerende rom’ i Susan Leigh Star og Griesner sin klassiske artikkel om grenseobjektet.

Isteden for å behandle dette området slik som Latour og Woolgar behandler kontoret hvor ’doktorene’ samles til diskusjon og tekst-produksjon så vil jeg heller forsøke å se dette i kontrast med bildet av rektor sin posisjon i den tidligere skolen, som beskrevet av Vinao (2005)

Hvordan hjalp internettet dem å organisere læringsmålene? Hvordan fungerte det som en grenseinfrastruktur? Resurser ble valgt for å koordinere læreplanen, enten dette var blant de individuelle lærerne, teamenes planlegging av juleballet eller i semesterplanleggingen på trinnnivå.

Lærerne på teamrommet representerte to klasser. To kontaktlærere per klasse, pluss spesialpedagoger osv. Kontaktlærerne hadde ansvar for en halv gruppe hver, som sammenlagt kunne bestå av mellom 12-16 individer.

###**Klasserommet**

Det er kanskje fem ganger flere av denne gruppen enn de i seksjon A, men de er også gruppert i større enkelt-grupper på 25-30 individer. Disse individene holder seg også i mye større grad i disse gruppene, som meste parten av tiden er lokalisert i et av de mange rommene i seksjonen.

I klasserommet henger en mengde representasjoner av barna sin voksende kompetanse, både som ansvarlige individer og en gruppe med evne til å vise forståelse av samfunnet. Veggene er dekorert av plakater som tydeligvis har kommet opp iløpet av den korte tiden elevene har vært på skolen. Dette er vist ved hjelp av representasjoner av elevenes forståelse for ansvaret og kunnskapen. Noen av plakatene bærer elevenes navn. Disse bærer informasjon om.. Disse plakatene er tydeligvis gruppert, da noen av plakatene bærer en overskrift med den samme tematikken og den bygger omtrent på den samme indekseringen av informasjon om tema. De plakatene som ikke bærer navn på individene i gruppen refererer direkte til et selv, som man bare kan gå ut ifra at peker til barna.

**###Personlige relasjoner i det offentlige rom**

Største delen av skolen består av en rekke relativt identiske rom, som det var lett å navigere seg imellom for en med litt erfaring som vikar. Elevene testet om jeg viste reglene, og det er en spesiell følelse og se dette komme før det skjer.

Imens jeg var lærer så føyk faglærere inn og ut av rommet og hentet en og en elev.

Læreren har lister over forskjellige læringsaktiviteter som klassen har gjennomført, slik som prosjektarbeid, prøve, lekse-test, muntlig fremføring, osv. Alle dokumentene i mappen er klasselister som har vært printet ut og skrevet på for hånd. Klasselista består av en rekke tall som både indikerer størrelsen på gruppen (for eksempel 1.-28.) og deler den opp i en rekke individer med etternavn i alfabetisk rekkefølge. Med en linjal har læreren brutt linjene opp i en tabell. På denne måten kan læreren selv velge en mengde med vurderingsformer som hen velger å bruke i sitt vurderingsarbeid. Til tross for at det digitale systemet (Visma) automatiserer og standardiserer mye av arbeidet så tillater arket denne heterogene ansamlingen av aktivitetstyper å harmoniseres. Det kunne sikkert også vært gjort i Excell, men det hadde ikke vært raskere.

Tvert imot så er arket instruktivt i samtalen med eleven. En lærer kan holde en bunke med ark i en hånd, hvor hen har sortert klasselistene i første rekke og kan snakke bla igjennom dem samtidig som øynene er festet på eleven. Hen kan også finne frem andre lister av samme type som viser mer informasjon om de forskjellige aktivitetstypene. I en prøve kan kolonnene indikere spørsmålene og antallet rette og gale svar.

Ved å snakke på gangen ble dette rommet separert fra klasserommets organisasjon.

Klasserommet er en dobbelt-metafor. Mens noen velger å beskrive hva som skjer i klasserommet på den slik måte – ved å kalle det for organized organizements – så er den feministiske tilnærmingen mer opptatt av å forstå rollen som forestillingen om denne oppdelingen spiller. Der hvor Latour og Woolgar utviklet vitenskapssosiologien og s... så har materialismen innen for utdanningsstudier hatt vanskeligere for å bevege seg inn den post-humanistiske analysen.

McKnight’s analyse hjelper oss likevel å forstå hva som foregår: hun spør hvordan forestillinger om kreativitet gjennomføres i praksis. Identiteten som former det kreative subjektet blir her til (eller forståes) igjennom det materialitetene som omringer skolen og som forteller hvem skolen er, samt deres refleksjoner i lærernes forestillinger om læring hos hens elever. Læringen forståes sånn sett ikke som et internt beliggende (i eleven), men som forestilt i skolens fellesskap.

###**Team-tid**

Disse gruppene er behandlet som autonome samfunn i seg selv. De ser ut til å være politisk organisert, og har sine egne lover.

Jeg fikk selv overvære en klassens team-tid sesjoner der resultatene fra elev-undersøkelsene på skolen og den lave trivselen som hadde blitt rapportert til elevenes foresatte var diskutert...

Det var tydelig at elevens subjektive posisjon i klassen sto sentralt. Når elevene kom med forslag til hva som kunne forbedres ble de gang på gang irettesatt av eleven som var klassens ’elevrådsrepresentant’ og som hadde rollen som ordfører. Når en elev foreslo at de kunne begynne skoledagen senere lo klassen. Hvis klassemiljøet måtte forbedres så måtte dette gjøres ved at elevene prioriterte blant de mange ansvarsområdene og ordensreglene som var listet på plakater på veggene. På et ark sto det at ’jeg skal’, og i en 1.5x.1.5m radius rundt var det hengt opp andre ark hvor det sto ting sånn som ’være stille’, ’rydde etter meg selv’, ’ha tingene klare når timen starter’. En enkelt elev tok ansvar og brøt den pinlige stillheten i det gruppen ble presset til å fortelle hvordan de andre medlemmene i gruppen ’burde’ oppføre seg. «Vi kan rekke opp hånden i timen». Elevrådsrepresentanten går fort videre og spør ’hva læreren kan gjøre?’ Ingen svar. «Hva kan politikerne gjøre». Hen må nå forklare hva hen mener med dette spørsmålet. Hen står i fare for å motsi sin egen tidligere irettesettelse, og å høres ut som hen driver propaganda for en politisk elite og ikke representere klassen. Med dette mener hen ’sånn som om det bør kjøpes inn nye skap på gangen, eller nye fotball-mål.’

Dette kan beskrives som et ’tekstlig rom’

Løsningen var kanskje ideell i en juridisk forstand, på den måten at den romlige løsningen representerte et sameie over en gruppe elever, som i og for seg også var plassert i klasserom tett inntil hverandre på huset (ikke alltid kunne et helt trinn være lokalisert på samme sted). Men om løsningen kunne sies å være ideell på et etisk eller organisatorisk vis ble det ofte stilt spørsmål ved. Hvilken evne kontaktlæreren hadde til å representere disse individene var derfor et spørsmål som pekte seg ut tidlig. Kontaktlærerne var ikke sikret en timeplan der hen var tilstede med gruppen i det hele tatt og for lærere som kun var tilstede med gruppen et fåtall timer i uken var dette et frustrasjonsmoment. En lærer fortalte meg at hen kun så klassen sin under teamtid-timen og deler av gruppen i en fremmedspråktime. Hen utrykket en bitter ironi rundt det faktum at teamtiden var satt av til at gruppen kunne diskutere hvordan de opplevde skolehverdagen med læreren, noe hen ikke følte at hen hadde nok grunnlag for å snakke med dem om.

For denne personen kom problemet særlig av det at hen var den eneste læreren på huset med kompetanse innen sitt språkfag, som igjen gjorde at hen var nødt til å undervise i dette valgfaget på alle trinnene. Likevel er dette bare et eksempel på hvordan en lærer sin subjektive posisjon er delt mellom flere roller. Og da særlig rollene som faglærer og kontaktlærer. Evnen til å representere enkeltindividene innen ’sin’ egen gruppe må derfor også forståes i sammenheng med evnen til å representere de enkelte ’klassene’ som en lærer underviser i. Ulike former for representasjoner av elevene var derfor tema for konstant samtale på teamrommet, enten dette gjaldt helse, sosiale konstellasjoner, faglig progresjon, oppførselen i timen eller utenfor, forhold i hjemmet (m.m.). Riktig så ofte kom også annet personell innom for å utveksle noen beskjeder, eller å slå av en samtale, med kontaktlærerne til enkelte av elevene eller en gruppe de underviste for, eller med en faglærerer de samarbeidet med på tvers av team (hvis ikke begge deler på en gang). Teamrommene lå side om side langs en gang, og grensene mellom disse ’kontorområdene’ var porøse.

**##Kompetansemål og de ’grunnleggende ferdighetene’**

På lærerværelest finner jeg en liten mengde pedagogisk litteratur som er virker standardisert og delegert til skolene for å arbeide med. Denne litteraturen tilsvarer kommunens strategiske arbeidsområder, samt UDIR sine tematiske satsning fra reformarbeidets tidlige og senere faser.

Materiellet som er knyttet til kommunens strategi handler alt sammen om klasseledelse og vurdering i praksis: ’god vurderingspraksis i grunnskolen,’ ’muntlig underveisvurdering; lærings- og fagsamtaler,’ ’Læringspartner; underverisvurdering i praksis,’ og ’tilbakemeldinger og underveisvurdering’.

Den disiplinerte måten å opptre på i de forskjellige rommene kan forståes bedre når en tenker på hvordan denne infrastrukturen er med på å definere hva en ’god’ klasse er.

-hvorfor gruppen vender seg mot de elevene som først hadde så stor påvirkningskraft og hvorfor klassen hører på læreren seg i siste øyeblikk.

-hvorfor lærerne møter administrasjonen i møter slik de gjorde før jul og diskuterer ordenen og oppførselen til den enkelte elev sammen, men uttaler seg om sine samtaler med eleven med varsomhet.

De eksterne tekstene skaper rom innad i organisasjonen og bidrar til en form for svakhet..

Men det forklarer også hvorfor noen fikk gå å øve og andre ikke. Hvorfor enkelte arbeidet med en tale, og hvorfor tiende klasse automatisk var delegert ansvaret for å rydde før juleballet.

Den samme inspektøren som fortalte om de endrende forholdene til læremålene..

Disse aktivitetene var forberedelser til i vente av et rituale som ville markere slutten på den obligatoriske utdanningen, men ballet var arrangert før jul fordi elevene i slutten av vår semesteret skulle få muligheten til å konsentrere seg på fagene og eksamen.

Denne tradisjonen knyttet seg til en bredere ’lesning’ av opplæringsloven, der hvor den helhetlige forståelsen av det ’kreative’ mennesket står sentralt, og som i seg selv har vært en av de mest signifikante endringene i norsk grunnlov de siste tiårene.

**###Mediering av refleksivitet**

Den sosiale organisasjonen av teknikken må forsvinne

Tørr eleven å vise sitt forsøk på å søke kunnskap i gruppen uten å ty til oppslagsverket?

Refleksivitet er en fremstilling av elevens egentlige selv.

***Norsk:*** Klassen diskuterer masse-mordere or UFO som objektivt beskrevet. VG var et eksempel på en internett artikkel, mens boka bevarte stabilitet nok til å beskrive en fenomenologi. Læreren syns det var morsomt å tillate gruppen å fundere over sin egen kropp og dødelighet, og tillot en spontant objektivitet å tre frem med henhold til internett-artikkelen. De rakk derfor ikke å gjøre arbeidet med å skrive om det objektive på en individuell basis.

***Religion:*** Ved å følge en URL ble vi henvist til en episode i en NRK serie om tro-samfunn i Norge. Serien het ’Tro og Are’. Are er en kjent komiker som i denne episoden skal forsøke å leve i en norsk-marrokansk familie. Serien er provoserende på flere måter og skaper på denne måten refleksjon. I serien skal Are være med på fasten. Han greier likevel bare å være med i en dag før han angivelig ikke greier å finne motivasjon til å holde fasten. Han mangel på religiøs tro er knyttet til hans behov for vann, øl og grillmat i sommervarmen. Etterpå spør Are en rekke personlige spørsmål om måten som denne disiplinen lar seg overføre til valget av partner, og spesielt den begrensede friheten datteren i huset har til å velge en mann av en annen religion. Etter serien er ferdig diskuterer vi reaksjonene vi hadde til dette, og følelsene av provokasjon. Det er likevel ikke mange minutter igjen av timen og som lærere må jeg arbeide for å ***forandre*** et fåtall kommentarer til et kontrovers som reflekterer utfordringen troende/religiøse og minoriteter har til felles.

***Engelsk:*** Læreren skriver ’Great Britan’ på tema gruppa skal arbeide med i ukene fremover.

***Naturfag:***

**##Administrasjon og inskripsjon**

Felles bearbeidelse av læringsmål og transformasjonen av informasjonsinfrastruktur

-Det meste av det som ble gjort i skjellett-planen var glemt i utskriftelsen av det virituelle nettverket.

Hva skal telle som kompetanse?

Kunnskapsløftet som reform har som ambisjon å implementere systemer for ***kvalitetsvurdering*** som gjennom blant annet informasjon om læringsutbytte, skal bidra til skoleutvikling. Den kanskje største og minst kommuniserte utfordringen i Kunnskapsløftet kan være den vurderingslogikk det nye læreplanverket legger til grunn med en kompetanse- og målbasert læreplan. Ved innføring av planverk med målangivelser følger det som oftest med en definert målstruktur og et kriteriesett for vurdering. I Kunnskapsløftet ligger det derimot en forventning om at vurderingsarbeid og utforming av kriterier skal være en lokal oppgave. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hvordan denne oppgaven er ivaretatt på den enkelte skole.