



RF – Rogalandsforskning. <http://www.rf.no>

Svein Helgesen

"Prosjekt ungdomssteg i Rogaland"

Rapport frå reise i reformlandskap

Prosjektnummer: 2002/241
Prosjekttittel: "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland"
Kvalitetssikrar: Sverre Nesvåg

Oppdragsgivar: Statens Utdanningskontor i Rogaland

ISBN: 82-490-0206-7
Gradering: Åpen

Forord

Arbeidet med "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" blei starta opp våren 2001, i regi av RF-Rogalandsforskning (RF). Statens Utdanningskontor i Rogaland var oppdragsgivar, mens Utdannings- og forskningsdepartementet finansierer prosjektet.

Hovudmålet har vore å studera på nært hald konkrete forsøk på å restrukturera og fornya læringsarbeidet på ungdomssteget ved ein del skolar i Rogaland, både organisatorisk og pedagogisk. Til saman har sju skolar vore med i prosjektet. Hovudtyngda av forskartida er brukt på tre basisskolar: Austbø skole i Stavanger, Tananger ungdomsskole i Sola og Time ungdomsskule i Time.

I denne rapporten presenterer RF hovudinstrykk frå observasjon, samtalar/intervju og elevundersøkingar på deltakarskolane i løpet av skoleåret 2001-2002. I arbeidet med rapporten har det vore om å gjera å la elevar, lærarar og skoleleiarar koma mest mogleg direkte til orde og formidla erfaringane og synspunkta sine på restruktureringsarbeidet. Vi vonar at vi dermed får fram eit mest mogleg nyansert bilde av situasjonen på desse skolane, slik den blir opplevd av hovudaktørane sjølve.

RF har hatt stor glede og nytte av å arbeida med dette prosjektet. Det har gitt oss høve til å bli betre kjende i eit spennande organisatorisk og pedagogisk reformlandskap i ungdomsskoleland i Rogaland. Vi vil takka Statens Utdanningskontor for oppdraget. Mest av alt vil vi takka skoleleiing, lærarar og elevar på deltakarskolane, som gjennom å åpna skole og klasserom og stilla opp til samtalar/intervju og deltaking i spørjeundersøkingar har levert hovudpremissane til denne rapporten. Ei særskild takk til basisskolane: Austbø, Tananger og Time.

Rapporten markerer avslutninga på det vi kan karakterisera som ein kartleggingsfase i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland". Det er nå opp til oppdragsgivar, Statens Utdanningskontor i Rogaland, å avgjera om prosjektet skal førast vidare, og i tilfelle korleis. Frå RF si side ser vi fleire spennande problemstillingar for ei evt. oppfølging. Vi vonar at rapporten kan vera eit nyttig utgangspunkt for slike vurderingar - og til gagn i eit kontinuerleg arbeid med å skapa ein stadig betre skole for barn og unge i Rogaland.

Stavanger, 15.september 2002

Svein Helgesen, prosjektleiar

Innhold

FORORD	2
SAMANDRAG.....	5
1 INNLEIING.....	7
1.1 Kritisk søkelys på ungdomsskolen.....	7
1.2 ”Prosjekt ungdomssteg i Rogaland”.....	8
1.3 Mål, deltakarar og arbeidsformer	9
2 RESTRUKTURERING – KVA OG KVIFOR?	10
2.1 Å gi meir tilpassa opplæring til alle elevar.....	10
2.2 Å gi elevane meir ansvar for læreprosessen.....	11
2.3 Å styrkja dialogen og samarbeidsrelasjonane	12
2.4 Å skapa meir heilskap og samanheng i lærings-prosessane	12
2.5 Ny ”vin” – eller berre nye ”skinnsekker”?	13
3 STEMNER FRÅ PERSONALROMMET	14
3.1 Krevjande og spenningsfylte endringsprosessar	14
3.2 Tettare innpå elevane	16
3.3 Lærarsamarbeid ”på godt og vondt”.....	17
3.4 Kor stor fridom tåler elevane?.....	18
3.5 Lærer elevane nok?.....	19
3.6 Eit radikalt oppgjær med den ”gamle” skole?.....	20
4 STEMNER FRÅ KLASSEROMMET.....	22
4.1 Positiv trivselstendens	22
4.2 Vanskeleg overgangs- og læringsfase	23
4.3 Kva reagerer elevane mest positivt på?	24
4.4 Kva reagerer elevane mest negativt på?	25
5 OPPSUMMERANDE DRØFTING	27
5.1 Nokre hovudinnrykk.....	27
5.2 Dilemma som utfordring	31
5.3 Utvikling gjennom refleksjon omkring praksis	35

6	KONKLUSJON.....	37
6.1	Press både innanfrå og utanfrå	37
6.2	Frå sårbar stifinnar til robust lærande organisasjon ?.....	38
7	REFERANSAR	40

Samandrag

I denne rapporten presenterer RF erfaringar og synspunkt frå konkrete forsøk på å restrukturera og fornya læringsarbeidet på ungdomssteget i sju grunnskolar i Rogaland: Austbø og Teinå skole i Stavanger, Tananger ungdomsskole i Sola, Time ungdomsskule i Time, Bore ungdomsskule i Klepp, Grødem skole i Randaberg og Håvåsen skole i Haugesund. Mesteparten av det kartleggingsarbeidet som ligg til grunn for rapporten, har gått føre seg på basisskolane Austbø, Tananger og Time.

Trass i til dels store forskjellar skolane imellom, finn vi hos alle deltakarane ein sterk motivasjon for å prøva ut nye organisatoriske og pedagogiske verkemiddel for å gjera skolen kvalitativt betre. Følgjande mål synest å vera felles på alle skolane:

- Å gi meir tilpassa opplæring til alle elevar
- Å gi elevane meir ansvar for læringsprosessen
- Å styrkja dialogen og samarbeidsrelasjonane
- Å skapa meir heilskap og samanheng i læringsprosessane

Kartlegging av erfaringar og synspunkt er gjort gjennom samtalar og intervju med elevar, lærarar og skoleleiarar på dei sju deltakarskolane, og gjennom observasjon av læringsarbeidet i skolekvardagen. Alt kartleggingsarbeid er gjort skoleåret 2001-2002. Det er til saman gjennomført i overkant av 70 intervju og henta inn ca. 500 elevsvar via to spørjeundersøkingar på dei tre basisskolane.

I kapittel 3 presenterer vi erfaringar og synspunkt frå personalrommet, slik desse er kome fram gjennom samtalar og intervju med tilsette på alle dei sju skolane. Materialet er ordna i 6 "snakketema":

- Krevjande og spenningsfylte endringsprosessar
- Tettare innpå elevane
- Lærarsamarbeid "på godt og vondt"
- Kor stor fridom tåler elevane?
- Lærer elevane nok?
- Eit radikalt oppgjær med den "gamle" skole?

I kapittel 4 presenterer vi stemmer frå klasserommet, dvs. elevreaksjonar og -synspunkt som er kome fram gjennom samtalar/intervju og svar på spørjeundersøkingar. Materialet er ordna under 4 hovudoverskrifter:

- Positiv trivselstendens
- Vanskeleg overgangs- og læringsfase
- Kva reagerer elevane mest positivt på?
- Kva reagerer elevane mest negativt på?

I kapitla 5 og 6 drøftar vi nærmare dei erfaringane og synspunkta som er kome fram i møte med elevar, lærarar og skoleleiarar i deltakarskolane. Hovudinntrykk frå møte og observasjon er m.a. følgjende:

- Skolane er endrings- og refleksjonsorienterte. Fleire av dei kan karakteriserast som innovative "stifinnar-skolar".
- Skolane har skaffa seg eit utvida organisatorisk og pedagogisk handlingsrom.
- Det er betydelege forskjellar mellom deltakarskolane.
- Erfaringsbildet er nyansert, med både positive og negative erfaringar.
- Praksis er prega av gammal og ny pedagogikk om kvarandre.

Ein hovudkonklusjon frå møtet med deltakarskolane er at restruktureringsarbeid i skolen er kompliserte og krevjende prosessar. Entusiasme og nytenking lever side om side med opplevd frustrasjon over at terrenget ofte ikkje stemmer med kartet, og med meir eller mindre prinsipielt forankra endringsskepsis. Dette representerer eit stort utviklingspotensiale, men gjer også skolane sårbare. Intervjumaterialet gir ei rekkje døme på kvardagsdilemma i ein "ny" ungdomsskole, slik elevar og tilsette opplever det. Erfaringane samsvarar med anna forskning på skoleutvikling, både nasjonalt og internasjonalt.

Med bakgrunn i kartleggingsarbeidet på dei sju deltakarskolane gjennom skoleåret 2001-2002 konkluderer vi med at hovudutfordringa synest å liggja i å handtera motsetningsfylte situasjonar som er påførte eksternt eller skapte internt, og bruka positive og negative erfaringar som grunnlag for systematisk læring og refleksjon omkring eigen praksis. Dersom "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" skal følgjast opp, bør ein derfor vurdera å gå over i ein meir utviklings- og aksjonsretta fase. "*Frå sårbar stifinnar til robust lærande organisasjon*" kan vera ein spennande og utfordrande arbeidstittel for ei slik vidareføring.

1 Innleiing

1.1 Kritisk søkelys på ungdomsskolen

Nasjonal skoledebatt i Norge har dei siste åra hatt eit sterkt fokus på ungdomssteget i grunnskolen. Barneombudet gjennomførte i 1999, med støtte frå Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, ei relativt brei landsomfattande høyring for å få informasjon om korleis ungdommane sjølv opplever dei siste åra på grunnskolen. På bakgrunn av resultatet seier Barneombud Trond Waage (1999) at elevane i hovudsak har dei same ankepunktane som kom fram i ei tilsvarande intervjuundersøking i 1979. Han meiner høyringa viser at *”skolen er en institusjon som det er vanskelig å snu, og som har en egen evne til å nøytralisere et hvert velment forsøk på å gjøre større og mer grunnleggende endringer”*.

Sentrale elevantepunkt i høyringa var:

- Opplæringa er for einsformig. Alt går i same dur med for mykje tavleundervisning og for lite varierte arbeidsmåtar der ein kan veksla mellom teoretisk og praktisk læring.
- Vi treng nok meir å sjå fram til enn å gjera det same kvar dag.
- Lærarane må undervisa på nye måtar. Mange berre pratar og pratar, mens vi berre må notera og notera.
- Prosjektarbeid er bra. Då tenkjer vi ikkje så mykje på karakterane, vi må finna ut mange ting på eiga hand og får sjølv disponera tida og bestemma korleis vi skal gjera ting.
- Vi ønskjer å få vera med å bestemma meir og bli tekne meir på alvor av dei vaksne. For eksempel vera med å planleggja undervisninga saman med lærarane, og få gjera meir av det vi er spesielt interesserte i.
- Vi treng fleire datamaskinar, og vi ønskjer å kunna bruka Internett oftare.

Barneombudet si høyring var ein del av grunnlaget for nasjonale politiske initiativ for å fornya ungdomsskolen. I St.meld.nr.28 (1998-99), "Mot rikare mål", blei organisering og innhald på ungdomssteget løfta fram som eitt av fire prioriterte område for forsterka interesse og innsats. Dåverande utdanningsminister Jon Lilletun fokuserte på høyringskonferansen spesielt på valfridom og elevansvar: *- I dei lokale høyringane er større valfridom blitt etterlyst. ... Ser vi på valfridommen, kan det også handla om arbeidsmåtene i faga. Dette føreset at elevane får større fridom og medverknad i planlegginga av opplæringa. Men dette vil også seia at elevane må ta større ansvar for eiga læring, og at lærarane kan vera rettleiarar og ikkje berre "gjætarar". Større valfridom skal ikkje innebera meir tull og tøys, men sjølvstendig og seriøst arbeid. Spørsmålet blir derfor om elevane kan ta større ansvar og dermed få meir fridom i skularbeidet også når "lærarane snur ryggen til"* (Lilletun 1999).

1.2 "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland"

I Rogaland har heile grunnskolen vore prega av endringstrykk og lokalt fornyingsarbeid dei siste åra. Mange kommunar har vore aktive pådrivarar for forsøk og utviklingsaktiviteter, ikkje minst med fokus på ungdomssteget. Statens Utdanningskontor i Rogaland (SU-Rogaland) skriv i den årlege tilstandsrapporten for 2000-2001 m.a. følgjande: - *Det mest særmerkte ved tilstanden i grunnskolen i Rogaland er det aktive og frodige utviklingsarbeidet. Sett under eitt har kommunane i fylket i særleg grad utmerkt seg ved ei offensiv og handlingsretta haldning til reformarbeidet i skolen. Talet på søknader om forsøk var lenge like høgt i Rogaland åleine som i resten av landet til saman.* (SU-Rogaland 2001).

Tilstandsrapporten omtalar eit "dynamisk og kraftfullt" utviklingsarbeid i fylket, som er blitt lagt merke til og har skapt brei interesse også på nasjonalt nivå. Fleire kommunar og skolar har hatt besøk av delegasjonar frå mange kantar av landet som har ønskt å sjå nybrottsarbeidet på nært hald og henta idéar og impulsar til bruk i arbeidet med eiga skoleutvikling.

I ei rekkje kommunar er det m.a. gjort nye organisatoriske og pedagogiske grep for å prøva å fornya praksis på ungdomssteget. Det blir eksperimentert med nye organisatoriske strukturar, alternative måtar å nytta ressursane på, nye arbeidstidsordningar og nye arbeidsmåtar. For nokre skolar har nytenkinga ført til søknader om forsøk med avvik frå bestemte deler av lov- og regelverket, i forhold til for eksempel fag- og timebyteplan, klassedeling eller arbeidstidsavtale. Andre skolar har valt å halda seg innanfor gjeldande rammeverk, men har prøvd ut nye kreative løysingar for å utnytta eksisterande handlingsrom optimalt.

Den regionale forsøks- og utviklingsaktiviteten på ungdomssteget var bakgrunnen for etablering av kontakt mellom SU-Rogaland og RF-Rogalandsforskning (RF) hausten 2000. Utgangspunktet for kontakten var ei felles interesse av å få studert nærmare dei pågåande utviklingsprosessane og dei praktiske verknadene av desse. Kva slags erfaringar kan vi henta frå forsøk med ny organisering og pedagogisk praksis, og korleis kan vi dra nytte og læra av slike erfaringar?

Resultatet av kontakten blei "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland", eit regionalt prosjekt i regi av RF, med fokus på nokre utvalde ungdomsskolar i Rogaland. Prosjektet er blitt finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet, med SU-Rogaland som formell oppdragsgivar. Departementet gav i utgangspunktet midlar til å driva prosjektet skoleåret 2001-2002. Tilførsel av tilleggsressursar har likevel gjort det mogleg å utvida tidsperspektivet, dersom det er ønskeleg og naturleg.

I samråd med SU-Rogaland avsluttar RF arbeidet sitt som fagleg hovudansvarleg for prosjektet i løpet av september 2002. Denne rapporten er såleis ei oppsummering av arbeidet som er gjort i løpet av skoleåret 2001-2002. Ansvar for ei eventuell vidareføring ligg hos SU-Rogaland.

1.3 Mål, deltakarar og arbeidsformer

Hovudintensjonen med "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" er å studera på nært hald endrings- og fornyingsprosessar ved skolar i fylket som prøver ut alternative måtar å organisera læringsarbeidet på dei siste tre åra i grunnskolen.

RF valde i utgangspunktet ei brei og åpen tilnærming til studiet av det vi i denne rapporten med eit samleomgrep omtalar som restruktureringsprosessar. I omgrepet legg vi både organisatoriske og pedagogiske tiltak. Representerer det som skjer på deltakarskolane nye og radikale grep som både elevar og forskarar etterlyser, slik det m.a. framgår i den omtala ungdomsskolehøyringa? Vi har ønskt å få meir kunnskap om kva som eigentleg skjer, kvifor det skjer, korleis involverte aktørar opplever det nye og kva det betyr i praksis. Vi har vore interessert i å få meir kunnskap om korleis restruktureringsiltaka påverkar f.eks. trivsel og motivasjon, læringsmiljø, elev- og lærarrolle, sjølv læringsprosessane, læringsutbytte og skolen som lærande organisasjon.

Mange skolar melde i utgangspunktet interesse for å delta i prosjektet. I løpet av skoleåret 2001-2002 har til saman sju skolar vore trekt inn. Utvalet er gjort av RF, i samråd med SU-Rogaland. Hovedtyngda av forskartida har vore konsentrert om tre basisskolar: Austbø skole i Stavanger kommune, Tananger ungdomsskole i Sola kommune og Time ungdomsskule i Time kommune. I tillegg har vi vore i kontakt med Bore ungdomsskule i Klepp kommune, Grødem skole i Randaberg kommune, Teinå skole i Stavanger kommune og Håvåsen ungdomsskole i Haugesund kommune, men i eit betydeleg mindre omfang.

Materialet som ligg til grunn for presentasjon og vurderingar i denne rapporten, er i hovudsak samla gjennom observasjon, samtalar/intervju og spørjeundersøkingar frå august 2001 til juni 2002. Målet med rapporten er primært å la hovudaktørane i skolane, - elevar, lærarar og skoleleiing -, koma til orde. Vi har brukt tid på klasseromsobservasjon ved alle deltakarskolane, for å oppleve på nært hald korleis den pedagogiske praksisen artar seg for elevar og lærarar i skolekvardagen. Det er totalt gjennomført i overkant av 70 intervju med skoleleiarar, lærarar og elevar på alle dei sju skolane. I tillegg til intervju- og observasjonsarbeid er det gjort to elevundersøkingar (spørjeskjema) ved basisskolane. Dette materialet omfattar til saman ca. 500 elevsvar (jfr. kap. 4).

Utover dette har vi intervjuet ei gruppe elevar på allmennfagleg studieretning i vidaregåande skole, for å høyra korleis dei etter vel eit halvt år i vidaregåande ser på tida som "forsøkskaniner" i ungdomsskolen. I tillegg har vi hatt samtalar med representantar for lærarorganisasjonane på fylkesnivå i Rogaland og med ein pedagogisk rettleiar med mykje erfaring frå utviklingsprosessar på ungdomssteget.

2 Restrukturering – kva og kvifor?

Dei sju deltakarskolane i prosjektet har eitt felles kjenneteikn: Dei driv meir eller mindre aktivt forsøks-/utviklingsarbeid med sikte på å restrukturera og fornya læringsarbeidet på ungdomssteget. Ny læreplan (L97), spesielt overordna tenking i Generell del, og kontakt med konkrete forsøksskolar i både Norge, Sverige og Danmark (f.eks. Ringstabekk skole i Bærum og Navestadskolan i Norrköping i Sverige), har gitt viktige tilfang til pedagogisk grunnlagstenking, inspirasjon og praktiske idéar.

Deltakarskolane er på ingen måte like. Kvar skole har sine særtrekk og sin eigen "historie" å fortelja. Dei representerer ulike organisasjonskulturar, leiingstradisjonar og skolekodar (Arfwedson 1984). Skolane har forskjellig profil og har valt ulike praktiske tilnærmingar i det lokale utviklingsarbeidet. Ambisjonsnivå og endringstempo varierer til dels mykje. Nokre av skolane er forsøksskolar, mens andre opererer innanfor rammene av eksisterande lov- og regelverk. Rammevilkåra for elevar og lærarar varierer derfor frå skole til skole.

Vi har i utgangspunktet vore lite opptatt av forskjellane mellom skolane. Vi har tvert om forsøkt å setja nærlys på det dei har felles. Det har ikkje vore eit mål å stilla skolar opp mot kvarandre, men å studera og vurdera dei organisatoriske og pedagogiske endringsprosessane på mest mogleg generelt grunnlag - kva, kvifor og korleis.

Samtidig vil all utviklings- og restruktureringsaktivitet måtta tolkast i lys av den lokale konteksten på den enkelte skolen, med utgangspunkt i institusjonelle tradisjonar, kulturar, rammevilkår, praktiske tilnærmingar osv. Lokale forhold kan vera med på å forklara forskjellar som ein i utgangspunktet kanskje ikkje har venta å finna. Slik er det også i dette prosjektet. Variasjonane har m.a. vore med på å gi oss større mangfald i erfaringsmaterialet og eit betre utgangspunkt for refleksjon omkring årsak og verknad.

Etter den første kontakten med deltakarskolane hausten identifiserte vi fire overordna mål som synest å vera felles for restruktureringsprosessane på alle dei sju skolane:

2.1 Å gi meir tilpassa opplæring til alle elevar

Å tilpassa opplæringa betre til mangfoldet i elevgruppa, - dvs. forskjellige individuelle føresetnader, interesser og evner -, er skolane sitt kronargument for å restrukturera læringsarbeidet. Konkret har dette m.a. fått slike konsekvensar for praksis:

- Mindre vekt på lærarstyrt formidling og meir elevstyrt eigenaktivitet. Enkelte av skolane har f.eks. som mål at ingen undervisningsøktar skal vera over 30 minuttar, for å unngå for lange sekvensar med "lærarforedrag". For læraren betyr dette meir tid og utfordring knytt til individuell rettleiing av elevane.
- Dagsrytme som skil relativt tydeleg mellom lærarstyrte øktar avsett til stoffgjennomgang/førelesing og meir frie arbeids-/studieøktar, i betydeleg grad ut frå elevane sine interesser og prioriteringar. Omfanget av elevstyrt studietid varierer frå skole til skole, frå meir enn halvparten av tida pr. veke på ein skole til mellom 5 og 10 veketimar på ein annan.

- Forsøk med meir bruk av organisatorisk differensiering i undervisningsøktene. På Time ungdomsskule blir f.eks. hovudtyngda av undervisninga organisert som parallellagde kurs med forskjellige fordjupningsnivå. Det er ikkje snakk om fast inndeling av elevgrupper etter fagleg nivå, men om skiftande grupperingar ut frå elevane sine egne val, kombinert med ei betydeleg grad av personleg rettleiing frå lærarane si side.

2.2 Å gi elevane meir ansvar for læringsprosessen

Skolane er opptatt av å utfordra og aktivisera elevane sterkare i alle deler av læringsprosessen. Å realisera prinsippet "Ansvar for eiga læring" (Bjørngen 2001) er eit hovudmål. Konkret har dette m.a. fått slike konsekvensar for praksis:

- Regulering av elevane sitt arbeid gjennom arbeidsplanar som fortel kva dei skal arbeida med i ein gitt periode. Planane varierer i omfang og tidsperspektiv - frå meir tradisjonelle vekeplanar for kvart fag til meir tematisk ordna planar for periodar på fleire veker. Austbø skole deler for eksempel skoleåret inn i 6-vekersbolkar og styrer arbeidet gjennom ein temaplan for kvar av desse bolkanane.
- Ambisjonar om å gi elevane meir innverknad på eiga læring – gjennom å gi dei høve til å velja både når det gjeld når dei vil jobba med ulike fag, val mellom ulike alternativ og korleis dei vil løysa oppgåver på arbeidsplanen. Intensjonen er at studie-/arbeidstid og utforming av arbeidsplan skal gi elevane eit rimeleg handlingsrom. På dette punktet registrerer vi likevel betydelege variasjonar skolar imellom. Nokre skolar opererer i planane meir med formulerte mål for arbeidet enn ei liste med pålagde arbeidsoppgåver som læraren vel ut og definerer. Vurderinga av elevarbeidet blir sett i forhold til måla. Enkelte skolar utfordrar også elevane sjølv til å formulera sine egne mål, og til å vera med på å vurdere arbeidet sitt i lys av desse.
- Utviding av åpningstida på skolen og innføring av fleksitidsordning. Den utvida arbeidsdagen er delt inn i obligatorisk tid og frivillig arbeidstid. Lenger dag skal gi elevane høve til å gjera unna det meste arbeidet mens dei er på skolen, slik at dei kan disponera mesteparten av ettermiddags- og kveldstid fritt. Opparbeidd ekstratid gjennom den frivillige delen kan avspaserast etter bestemte reglar, for eksempel gjennom tidleg fri på fredagen. Av dei sju prosjektskolane har Teinå skole gått lengst på dette feltet, med åpen skole for elevane frå kl. 8 til kl. 16, og med forsøk med 8 timars fast dagleg arbeidstid for lærarane.

2.3 Å styrkja dialogen og samarbeidsrelasjonane

Restruktureringa av læringsarbeidet medfører m.a. meir fokus på individuell rettleiing, læring gjennom samarbeid og kollektivt læraransvar. Dette skjerpar krava til dialog og samhandling både for lærarar og elevar. Konkret har dette m.a. fått slike konsekvensar for praksis:

- Kombinasjon av trinn- og teamorganisering av arbeidet. Fokus på klassetrinn i staden for klasse betyr i praksis at alle lærarane på trinnet samla er medansvarlege for arbeidet på sitt trinn, under leiing av ein trinnleiar. Alle elevar på trinnet høyrer til i ein klasse/ei basisgruppe. Til kvar klasse/gruppe er det knytt eit lærarteam (to eller fleire lærarar) med kollektivt ansvar for både planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet.
- Meir fokus på klassestyraroppgåvene. I tråd med teamtenkinga er delt klassestyraransvar det mest vanlege. På Austbø skole er 8.trinn f.eks. delt i to storklassar à 30-40 elevar, med 3 lærarar ansvarlege for kvar klasse. Kvar av desse klassestyrarane har eit spesielt oppfølgingsansvar som "mentor" for ein tredjedel av klassen, dvs. mellom 10 og 15 elevar.
- Meir tid og nye metodar i arbeidet med å utvikla og styrkja kontakten og kommunikasjonen mellom lærar og elev. Meir organisert studie-/arbeidstid medfører i praksis meir tid til samtale, med utgangspunkt i individuelle rettleiings- og vurderingssituasjonar. Elev-lærar-kommunikasjonen blir dermed i prinsippet i større grad enn vanleg "etterspørselsstyrt", dvs. tar utgangspunkt i eleven sine prioriteringar og opplevde behov for hjelp der og då. Fleire av skolane bruker i tillegg f.eks. elevlogg som utgangspunkt for kommunikasjon mellom lærar og elev.
- Meir lærartid frigjort for direkte elevretta arbeid. Dette er først og fremst forsøk ved nokre få av skolane som har dispensasjon frå gjeldande arbeidstidsavtalar. Det mest konkrete forsøket finst på Tananger ungdomsskole, der kvar lærar har auka opp timetalet i klasserommet med 6 timar, som blir tatt av den ubundne arbeidstida.

2.4 Å skapa meir heilskap og samheng i læringsprosessane

Alle skolane har som ambisjon å svekka tradisjonell faginndeling og gjera skolen og læringsarbeidet meir tverrfagleg. Å skapa meir heilskap gjennom å sjå fag i samheng er eit ideal. Konkret har dette m.a. fått slike konsekvensar for praksis:

- Forsøk på å styra læringsprosessane gjennom tverrfaglege temaplanar i staden for arbeidsplanar der enkeltfaga lever sine egne liv. Her registrerer vi store variasjonar og meiningsforskjellar. Fag som matematikk, språkfag, natur og miljø og praktisk-estetiske fag blir i minst grad integrert i tverrfaglege tema/prosjekt.

- Meir bruk av prosjektarbeid som metode, - både mindre tverrfaglege ”oppdrag” og meir tradisjonelle og tidkrevjande prosjektoppgåver. Fleire skolar er opptatt av å læra elevane å bruka forskjellige læringsstrategiar (f.eks. ”Storyline”). I hovudsak fyller nok likevel arbeid med enkeltfag mesteparten av tida, dels fordi skolen har tradisjon for og lærarane mest tru på å arbeida slik, dels fordi ein opplever det vanskeleg å ivareta faga sin eigenart og samtidig få til ei god og meningsfull integrering av forskjellige fag i tverrfaglege prosjekt.

2.5 Ny ”vin” – eller berre nye ”skinnsekker”?

Dei konkrete restruktureringstiltaka på deltakarskolane er verkemiddel med sikte på å fornya ungdomsskolen – m.a. i retning av konklusjonane i Barneombudet si undomsskolehøyring og sentrale politiske føringar, ikkje minst i St.meld.nr.28 (1998-99) og KUF’s strategi for kvalitetsutvikling i skolen for perioden 2000-2003 (KUF 2000).

Restrukturering gir likevel ingen garanti for ny praksis og meir læring – i tråd med dei pedagogiske måla og ambisjonane. Ein av dei mest entusiastiske lærarane som er intervjuet i prosjektet, reflekterer over dette etter snart to års erfaring: - *Vi har nok så langt tenkt mest organisering. Tanken vår er at praksisen skal vera annleis - ikkje berre nye organisatoriske grep. Men formene våre treng ikkje i seg sjølv å gi så mykje pedagogisk fornying. Vi ber nemleg med oss tradisjonane våre. Når vi planlegg for neste år, tenkjer og snakkar vi derfor mykje om metodikken.* –

Denne erkjenninga har vore eitt viktig utgangspunkt når vi har gått inn i deltakarskolane for å observera og samtala med dei lokale aktørane. Opplever elevar, lærarar og leiinga på skolane at nye organisatoriske grep har gitt ny giv og representerer ei positiv fornying også pedagogisk ? Eller er det først og fremst rammene som er nye? Er det samsvar mellom kart og terreng, slik at resultatet i praksis blir meir tilpassa opplæring, meir ansvarleggjorte elevar, betre kommunikasjon og samarbeid og meir heilskap i læringsarbeidet?

3 Stemmer frå personalrommet

Ei hovudsak i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" skoleåret 2001-2002 har vore å fanga opp erfaringar og personlege vurderingar frå personalrom og klasserom, dvs. frå tilsette og elevar. I kva grad opplever dei at kvardagen på skolen er blitt endra, og korleis opplever dei i så fall den "nye" ungdomsskolen?

For å kartleggja vurderingar og synspunkt frå personalet, representert ved både skoleleiing og vanlege lærarar, har vi i løpet av året gjort ca. 40 relativt strukturerte intervju. Sjølv om det ikkje er gjort eit systematisk utval med sikte på å sikra representativitet, har vi vore opptatt av å fanga opp eit mangfold av vurderingar og nyansar i personalet. Vi har i tillegg til intervjua snakka meir uformelt med tilsette i samband med observasjonsøktene, både i klasseromma og på personalrommet.

I dette kapitlet presenterer vi ein del nøkkeldata frå intervjua. Materialet er ordna i nokre utvalde "snakketema" (Wadel 1991) som har blitt sentrale i samtalanene. Hovudintensjonen med presentasjonen er å la informantane formidla, mest mogleg med eigne ord, opplevingar og refleksjonar rundt sin eigen situasjon og rolle på skolen. Meir oppsummerande drøfting finst i kap. 5 og 6.

3.1 Krevjande og spenningsfylte endringsprosessar

Gjennom intervjua har vi møtt mange leiarar og lærarar som er utålmodige i ambisjonane sine om å forandra ungdomsskolen. To hovudargument går igjen i denne samanhengen:

- L97 krev ein annan pedagogisk praksis.
- Elevane treng og fortener ein annan skole.

Rektorane gir mest tydeleg uttrykk for visjonane bak restruktureringstiltaka. Følgjande tre sitat gir døme på det:

- *Skolen er for lite differensiert. Vi lagar vrak i systemet, tar frå mange unge sjølvtilliten. Andre får ikkje store nok utfordringar. Vi har sett behov for å gjera noko med dette. Eg er så heldig at eg har eit utviklingsorientert kollegium, alltid innstilt på å prøva nye ting. -*
- *Hovudtanken min er å realisera måla i generell del av L97. Då blir det viktig å setja fokus på heilskapleg kompetanse. Alt vi gjer må setjast inn i eit breitt perspektiv. Skolen skal ha eigenverdi - fordi den representerer ein stor del av elevane sitt aktive liv.-*
- *Over tid vil vi få ein annan type lærarar. Den doserande leksikonlæraren vil forsvinna. Vi vil få meir fokus på det å møta og samhandla med elevane som heile menneske. Det viktige er at elevane opplever å bli sett. -*

Fleirtalet av informantane gir uttrykk for at dei ser behov for endringar i ungdomsskolen, og at dei samla sett opplever den nye kvardagen meir positiv og

meningsfull. - *Eg har gradvis fått meir tru på denne måten å driva skole på. Trur dei fleste gjer det,* seier ein ung lærar. Samtidig understrekar mange at den nye modellen representerer krevjande utfordringar som dei ikkje var mentalt godt nok budde på. - *Å vera lærar her var annleis enn eg hadde tenkt meg på førehand,* uttalar ein nyutdanna lærar, og understrekar at lærarutdanninga i altfor liten grad har tatt inn over seg ein ny pedagogisk røyndom i skolen.

Men det kjem også fram at endringsprosessane har skapt spenningar i kollegiet. På nokre av skolane blir det snakka om ein prosess over lang tid : - *Vi har nok brukt lang tid og gradvis utvikla meir mot og vilje til å tenkja og handla alternativt og bygd ned det typiske "forsiktighetssyndromet".* – På andre skolar anar vi at spenningane er sterkare og kjem meir tydeleg fram - *Vi merkar nok spenningar i kollegiet. Nokre kollegaer opplever modellen som slitande, og eit lite mindretal snakkar innimellom høgt og kritisk om det.* -

Både leiarar og lærarar peikar på sjølve prosessen som eit kritisk punkt. - *Eg har lært at prosessen er viktig og at ting må få tid til å modnast. Motargument og motbør er nødvendig for læringsprosessen. Å takla innvendingar frå dei tillitsvalde har vore arbeidskrevjande, men verdifullt over tid. Slike prosessar tener på at det blir sett ord på motstanden,* seier ein av rektorane. Ved nokre av skolane kjem det fram kritikk mot at motstanden ikkje har fått koma tydeleg nok til orde. - *Eg har vore med i plangruppa og har opplevd at innvendingar er lite legitime. Det har hindra ein optimal prosess og diskusjon,* seier ein representant for administrasjonen som i utgangspunktet nok meiner at ting har gått for fort.

Det synest å vera brei semje om at prosessane må pregast av ein kombinasjon av trykk både ovanfrå og nedanfrå. Ein rektor seier: - *Vi må leva med litt indre uro omkring tempo og grad av endring. Det nyttar ikkje å pressa for hardt frå toppen. Alt må vera resultat av naturlege prosessar.* - Ein kollega uttrykkjer seg slik: - *Vi kan ikkje beslutta at folk skal endra seg. Men eg ser ikkje bort frå at det i enkelte fasar kan bli behov for noko sterkare press ovanfrå.* -

Men vi har også møtt entusiastar som er frustrerte over at leiinga er for unnfallande. – *Det trengst sterk leiing for å koma vidare. Hvis alt skal koma frå botnen av, vil vi bli ståande i stampe. Leiinga kan bli for forsiktig. Dei skal gå i bresjen og konkretisera visjonane. Dersom nokon ikkje vil, kan det vel bli nødvendig å flytta på folk,* seier ein av desse.

Ein lærar ved ein av skolane reflekterer rundt endringskompetansen i skolane: - *Eg trur personleg vi må gå frå store sprangvise endringar til kontinuerleg endring som prosess. Dei små stega er betre enn skippertaka, skaper ein meir varig endringskultur. Endringskultur krev at folk får opplæring om organisatoriske verktøy for endring. Vi må ha kritiske blikk på praksis, gripa tak i endringane som er gjort og evaluera positive og negative verknader.* - Også eit par trinnleiarar er inne på dette: - *Det er nok ein viss fare for at vi sjølv ikkje ser tydeleg nok dei negative forholda. Vi kan fort bli selektivt positive. Ekstern evaluering er derfor ein fordel.* -

Ved alle skolane fortel dei om tunge fasar i endringsarbeidet. Enkelte har vurdert om dei skal gi opp heile prosjektet, men har i staden valt å justera konkrete tiltak og/eller

tempo. Ein som har vore engasjert som rettleiar ved mange skolar som driv pedagogisk nybrottsarbeid, uttalar: *-Faren når skolar møter tunge motbakkar, er at folk vil tilbake til start. Det blir gale. Ein må ta tak i dei konkrete erfaringane, positive og negative, og gjera noko med dette. Nye ting må få tid til å verka. -*

3.2 Tettare innpå elevane

Lærarane opplever at restruktureringa har medført tettare og meir personlege relasjonar mellom lærar og elev. *- Vi må ta elevane meir på alvor, med utgangspunkt i dei signala dei gir. Det er viktig å forstå kva dei har med seg i "ryggsekken". Mange har mykje å slita med. Det påverkar også skolelivet deira, seier ein lærar.*

Fleire uttalar at dei opplever at dei nå lærer elevane betre å kjenna, også på det meir personlege planet: *- Vi er nok blitt mykje meir opptatt av kvar enkelt elev, av å sjå dei. Føler meg mykje nærmare elevane nå enn før. - Enkelte nemner positive erfaringar med bruk av logg som kommunikasjonsverktøy: - Eg ser svært positivt på elevloggane. Særleg det vi kallar personloggen gir gode utgangspunkt for personleg kontakt og samtale om ting som er viktige for elevane. -*

Dei drar også fram den positive betydninga for den faglege oppfølginga og rettleiinga. *- Vi er blitt meir opptatt av møtet med den enkelte eleven, å få tak i korleis ho eller han tenkjer og opplever sin eigen situasjon. Det handlar eigentleg mest om å vera til stades, om å "sensa". Men vi må også klara å dra oss tilbake, la vera å hjelpa, seier ein av lærarane. Ein kollega som prøver ut "mentorordning" med primæransvar for mellom 10 og 15 elevar seier det slik: - Å ha primæransvar for 11 elevar er kjempespennande. Det gir ein heilt annan kontakt, og betyr ikkje minst ei betre oppfølging av dei svakaste elevane og "middelhavseglarane". -*

Det kjem fram både positive og negative erfaringar frå forsøka med å leggja inn meir lærartid til direkte elevkontakt og –oppfølging i klasserommet enn gjeldande arbeidstidsavtalar tilseier. Ein av lærarane uttalar: *- Eg trivst best saman med elevane og opplever at både dei og eg får meir ut av dagen når eg er meir til stades i klasserommet. - Men ikkje alle deler det synet. Frå rektorhald blir det vedgått at dette forsøket har vore spenningsfylt: - Det har ikkje vore heilt enkelt å leggja så mykje ubunden arbeidstid til arbeid i klasserommet. Fleire klagar over stor slitasje. - Intervju med lærarar stadfestar dette. - Å bruka så mykje tid direkte mot elevane blir ei belastning når elevane nærmast "et" lærarane. Derfor høyrer vi nok klager over altfor tette dagar og for få pusterom. Det er klart behov for å ta pausar innimellom. Men mykje kan nok gjerast dersom vi utnyttar fleksibiliteten i systemet betre, konstaterer ein trinnansvarleg.*

Lærarane opplever at ting i sterkare grad skjer på elevane sine premissar enn før. Når dei får større fridom til å bestemma over kva dei vil arbeida med og korleis dei vil jobba, blir det dei som etterspør læraren si hjelp. Elevane "bestiller" og læraren "utfører". *- Elevsamtalane tar mykje utgangspunkt i elevane sine egne mål og refleksjonar om det som skjer på skolen. Dermed blir det i større grad kommunikasjon på elevane sine egne vilkår enn før, seier ein lærar. - Rettleiingsarbeidet blir meir*

elevstyrt. Elevane spør helst om ting innanfor dei faga dei veit at eg har greie på, seier ein annan.

Ein av konsekvensane av restruktureringa er at lærarane i utgangspunktet får ei sterkare generalistrolle enn før. Som rettleiarar skal dei i studietida helst kunna gi hjelp til elevane også innanfor fag som dei ikkje har ansvar for sjølv, når faglærer ikkje er til stades. Dette blir problematisert av fleire. – *Vi oppfordrar elevane til å jobba med oppgåver innanfor dei ulike faga når faglærarane er til stades og kan gi hjelp. Vi snakkar ein del om at vi må erkjenna inkompetansen vår i bestemte fag. Samtidig blir vi etter kvart flinkare på bestemte ting og forventar av kvarandre at vi set oss inn i heile innhaldet i temahefta som elevane arbeider etter, seier ein trinnleiar.*

3.3 Lærarsamarbeid ”på godt og vondt”

Dei fleste informantane kommenterer det tette lærarsamarbeidet i team som ei av dei største endringane i den nye kvardagen. – *Systemet set store krav til lærarane, men det gir dei samtidig mykje støtte, rettleiing og struktur. Eit system der ingen har ansvaret aleine, fungerer som eit slags sikkerhetsnett, uttalar ein rektor.*

Det synest å vera brei semje om at lærarar som framleis svergar til tradisjonell privatpraktiserande lærarrolle, har dårlege ”aksjar” i desse skolane. Fleire legg vekt på den positive betydninga av å vera saman om både planlegging og gjennomføring. Ein nyttilsett lærar oppsummerer erfaringane sine på dette punktet slik: - *Tolærarsamarbeidet, slik det er hos oss, er ei viktig drivkraft i arbeidet. Det har gitt meg overskudd til å yta og oppleving av å strekka til. Det har vore spesielt viktig for meg som nyttilsett å kunna dela ansvaret med ein erfaren lærar.* - Mange peikar også på at teammodellen gir ein fleksibilitet som både elevar og lærarar drar stor nytte av. - *Vi deler ansvaret, kjører f.eks. "reprise" på faglege innføringar i alle klassane. Det er arbeidssparande og er ein god måte å utnytta kompetansen på, uttalar ein av lærarane.*

Samtidig kjem ein del av informantane inn på at det kan vera ganske krevjande å gå inn i eit så forplikande og tett samarbeid. Spenninga mellom entusiastane og dei skeptiske kjem ofte fram i intervjuet. Ein trinnleiar seier: - *Første året var vi nok meir eit team av entusiastar. I år er situasjonen ikkje så eintydig. I teorien strittar nok ingen imot, men i praksis er det nok enkelte som prøver å halda igjen.* - Ein annan trinnleiar set fokus på koblinga av kollegaer i arbeidslag: - *Det er ei enorm utfordring å setja tema saman på ein måte som fungerer godt. Vi må passa oss for merkelappar som "for-folk" og "mot-folk".* –

Mange understrekar at kollegiet må ha plass for mangfald og individuelle forskjellar, for å utnytta ulike lærarkvalitetar. - *Vi må ha rom for å vera forskjellige - å spela på dei personlege kvalitetane våre, seier ein av trinnleiarane.* Samtidig etterlyser enkelte meir tydeleg og lik praksis som kan gi elevane klarare signal om korleis ting bør vera: - *Eg opplever at vi blir for utydelege som vaksne pedagogar. Ein modell som vår krev meir tydelege og samkjørte team. Her har vi ikkje vore gode nok. Vi har etter mi meining for eksempel flytta grensene når det gjeld støy og krav om struktur altfor langt i liberal retning.* -

Fleire fortel om tøffe rundar og forhandlingar når kvart fag for eksempel skal "gi frå seg" timar til tverrfaglege emnearbeid. Ein lærar seier at dei har hatt mange og til dels voldsomme diskusjonar om enkeltfaga sin eigenart og plass. - *Vi er opptatt av å sikra at ikkje enkelte fag blir skadelidande. Reiskapsfag som matematikk, engelsk og tilvalsfag er så langt derfor i stor grad blitt haldne utanfor temaplanane*, seier han. Også fordeling av undervisningsoppgåver og fordjupningsnivå er trekt fram som døme på at det kan oppstå spenningar innanfor lærartema. - *Sjølv har eg undervist mykje i grupper med fagleg svake elevar. Må nok innrømme at erfaringane er noko blanda. Der er det i alle fall vanskeleg å dra nytte av den ressursen som ligg i at elevar hjelper elevar*, uttalar ho.

3.4 Kor stor fridom tåler elevane?

Fleire av informantane gir uttrykk for at stram lærarstyring og –kontroll må erstattast med auka medverknad, fridom og ansvar til elevane. - *Vi satsar på å gi fridom og ansvar gradvis. Lærarar likar å ha kontrollen. Slepp vi den, føler vi at ting glir ut mellom fingrane våre. Men vi erfarer jo etter kvart at tillit gir meir positive og ansvarlege elevar. Så vi må nok bli flinkare til å sleppa taket*, seier ein av lærarane mot slutten av 8.klassetrinn.

Erfaringane har likevel gjort mange lærarar i tvil om kor mykje ansvar elevane er modne for å forvalta. Grensene for fridommen blir mykje diskutert. Ein av rektorane seier det slik etter eit halvt års utprøving av nye arbeidsformer: - *Vi har erfart at vi kan gå i ei felle dersom vi gir elevane for raskt og for stor fridom. Fridom må kombinerast med ansvar. Derfor ligg det ein fare i å gi elevane for mykje styring. Eigentleg krev dei nye organiserings- og arbeidsformene meir struktur og styring enn tradisjonell skole. I eit så fritt system som vårt kan elevar gøyma seg bort. Derfor er vi blitt meir bevisste på strukturane*. -

Fleire er opptatt av at også fridom og ansvar må differensierast. Alle elevar tåler ikkje å få like stort handlingsrom. På Grødem skole prøver dei på eitt klassetrinn ut eit system med inndeling av elevane i tre ulike "tillitsnivå" (ABC-systemet). Elevane på høgste nivå får meir tillit og større fridom enn på dei lågare nivåa, ut frå om dei har vist i praksis at dei er modne nok til å forvalta den. - *Eit slikt system gir elevane større ansvar og høve til å vurdere seg sjølv. Det har nok vore ein del turbulens rundt ordninga, og vi har framleis utfordringar i forhold til denne måten å "forskjellsbehandla" elevar på. Vi må ikkje minst vera meir tydelege i krava og forventningane våre. Men det ligg jo som ei forutsetning for arbeidsmåtene våre at fridom og tillit må kombinerast med krav og forventning om at elevane følgjer opp. Nokon gjer lite, og derfor må dei styrast strammare enn andre*, seier ein lærar på denne skolen.

På alle skolane er "vandrarane" samtaletema, dvs. elevar som ikkje greier å forvalta tildelt fridom, m.a. ikkje er i stand til å ta initiativ og koma igong. Mykje av skepsisen mot dei nye modellane ligg her. - *Heilt klart at fridommen skaper problem for enkelte. Vandring, som det blir mykje av, gir dårleg læringsutbyte*, seier ein lærar. Ein annan uttalar: - *Eg trur dei flinke får med seg mest kunnskap. Det er her eg er mest spørjande, og kanskje skeptisk. Fagleg svake elevar greier ikkje å ta ansvar. Altfor mange*

vandrar for mykje. Så modellen er nok ikkje like god for alle - På den eine sida blir det hevda at systemet gjer "vandrarane" meir synlege enn før, og dermed er det lettare å setja inn tiltak. På den andre sida opplever lærarane at tida til å følgja opp den enkelte alltid blir for knapp, eller at organiseringa er så laus at elevane flyt for fritt i systemet. - *Eg er stadig opptatt av dei som virrar rundt. Mykje tid går med til å roa ned og få til arbeidskonsentrasjon. Samtidig spør eg meg: Får desse elevane eigentleg meir med seg under eit tradisjonelt system?* seier ein av dei frustrerte lærarane.

Erfaringane har gjort folk opptatt av at alt nytt må lærast . Det gjeld både for elevane og lærarane. Ein trinnleiar uttrykkjer seg slik: *-Vi treng å bli meir bevisste på å læra gjennom praksis. Etterkvart har vi stramma inn styringa gjennom utforming av arbeidsplan og bruken av den frie studietida. Dette er ein læringsprosess også for oss lærarar.-* Spesielt innkjøringsfasen på 8.trinn blir nemnt som kritisk. *-Vi har erfart at struktur er spesielt viktig i startfasen. Klassemiljøutviklinga avgjer kor stramt vi som lærarar må styra,* seier ein av lærarane. Ein av kollegaene hennar supplerer: *- Leiarutfordringane i klassen er eigentleg større enn under tradisjonelt system. Læraren si rolle og betydning er i alle fall ikkje mindre enn før. -* Praktisk tilrettelegging gjennom å skilla mellom "stillerom" og "arbeidsrom" blir trekt fram som eitt konkret tiltak for å betra konsentrasjonen og arbeidsdisiplinen i den frie studietida.

3.5 Lærer elevane nok?

Intervjuobjekta er relativt vage når vi utfordrar dei til å meina noko om elevane sitt læringsutbyte. Vi registrerer likevel mange generelle uttrykk for tru på at arbeidsformene gir positive resultat. - *Det er vanskeleg å måla resultatata, men eg trur sterkt på at verknaden samla sett er positiv,* seier ein lærar.

Mange bruker uttrykk som 'metodekompetanse' og 'handlingskompetanse' når dei blir bedne om å utdupa nærmare kvifor dei meiner at elevane kjem godt ut. Det blir peika på at arbeidsformene utviklar evner til sjølvstendig arbeid og læring gjennom samarbeid. - *Modellen vår gir god hjelp til å ta tak i stoff, finna ut av, søkja ulike løysingar osv. Det er læring som er viktig for arbeidslivet seinare,* uttalar ein lærar. Ein annan seier: *- Elevane blir meir ansvarleg- og bevisstgjort. Dei blir sterkare utfordra enn før. Arbeidsformene og oppgåvene våre tvingar dei til å tenkja meir over det dei arbeider med. Eg trur det har positiv verknad på læringa, gjer dei meir oppdaterte i forhold til det dei lærer. -*

Mange gir uttrykk for tru på at elevane vil koma ut positivt også når det gjeld fagleg kunnskap og innsikt. Her er vurderingane likevel mykje meir prega av tvil og tru. Ein av rektorane seier det slik: *- Det er vanskeleg så langt å vurdere dei faglege resultatata systematisk. Vi meiner vi ser positive tendensar på standpunktkarakterane, men vil ikkje dra det for langt. -* Tilsvarande signal kjem også frå andre rektorar.

Men vi har også snakka med dei som uttrykkjer betydeleg tvil om det faglege utbytet. Det kjem fram fleire grunnar til slik tvil. Somme meiner at svakare lærarstyring og mindre tradisjonell lærarformidling gir dårlegare læring, fordi elevane ikkje er i stand til å styra sin eigen læringsprosess og fokusera på dei viktigaste forholda sjølv. Ein av lærarane problematiserer dette: *- Det kan vera ein fare for at vi med denne måten å*

arbeida på får ein skole meir på dei fagleg sterke elevane sine premisser. Det er dei som veit best å stilla spørsmål og utfordra lærarane. Vi har ei stor utfordring i å fanga opp interessene og behova frå dei som ikkje stiller krav, og som er usikre eller tydelege i kva dei treng hjelp til . -

Andre seier at dei har erfart at stor valfridom fører til at altfor mange elevar vel "minste motstands veg" og blir underytarar i forhold til kva dei kunne ha prestert under optimale forhold. Særleg fag som elevane nedprioriterer, fordi dei strever eller ikkje likar dei, vil kunna koma dårleg ut. Mange drar fram matematikk som eit eksempel og fortel at dei på grunn av dette satsar på eigne faste matematikkøker på timeplanen og held faget utanfor tverrfaglege temaprojekt. Når det gjeld dette faget peikar ein av lærarane på eit anna dilemma: *- Det er eit problem at mange elevar er så opptatt av å gjera seg fort ferdig med matematikkoppgåvene på planen at dei ligg i forkant av undervisninga. Det blir gal rekkefølge og kan jo ikkje vera bra for læringsprosessen. -*

Fleire av informantane understrekar at det ligg ein fare i å bli altfor opptatt av ytre "staffasje" og for lite fokusert på innhaldet. Dei er derfor opptatt av å utvikla metodikken. Trening av elevane til å meistra ein større variasjon av læringsmetodar og –strategiar blir trekt fram som ei utfordring. Enkelte skolar arbeider systematisk med dette. *- Vi har innsett at dei store individuelle variasjonane krev eit mangfald av læringsstrategiar. Vi treng læringsformer som korresponderer med ulike typer intelligens (ref. Gardner). Derfor satsar vi nå på å læra både elevar og lærarar til å veksla meir mellom ulike måtar å læra på, seier ein av rektorane.*

3.6 Eit radikalt oppgjer med den "gamle" skole?

I kva grad representerer dei nye arbeidsformene eit radikalt oppgjer med tradisjonell pedagogisk tenking og praksis? Er endringane mest kosmetikk, eller går det i retning av det nokon kallar eit "paradigmeskifte"?

Intervjua med leiarar og lærarar gir ikkje eintydige svar på slike spørsmål. Ein pedagogisk rettleiar uttalar seg slik: *- Endring av praksis betyr ikkje at "gamleskolen" skal gravleggjast. Det gjeld å finna ein syntese som tar vare på og videreutviklar det beste i gammal pedagogikk og samtidig tar i bruk nye verktøy. Sjølv sagt skal ikkje læraren abdisera som formidlar. Å snakka berre om rettleiarrolla blir ekstremt einsidig. Nye arbeidsformer krev berre endå meir tydelege og sikre lærarar, både som formidlarar og rettleiarar. –*

Skolane er prega av mangfald og interne forskjellar. Trinna får delegert vide fullmakter, og praksis kan variera mykje frå trinn til trinn, på enkelte skolar også frå klasse til klasse. Mange snakkar om klare tendensar til at det utviklar seg "3 skolar i skolen". Enkelte ser dette som ei positiv utvikling, ut frå eit ønske om å dyrka mangfaldet og kreativiteten. Andre åtvarar og ser her ein trussel mot "vi-skolen" med tydeleg pedagogisk profil og kollektiv skolekode. *– Eg har vore innstilt på å gi fridom til lærarar som vil prøva nye ting. Men eg ser likevel ein klar fare i å utvikla tre skolar under same tak. Ikkje minst foreldra har behov for å veta kva slags skole dei sender ungane sine til, seier ein av rektorane. Ein annan rektor snakkar om frislepp for trinna og store forskjellar mellom praksis i startfasen, men fortel at dei etterkvart har opplevd*

eit aukande behov for å setja av fellestid for å informera kvarandre og drøfta erfaringar. Ein av trinnleiarane reflekterer slik: - *Her på skolen har vi nok ubetinga tre skolar i ein skole. Det er betydeleg spenning og forskjell mellom trinna. Det er på den eine sida med på å gi utviklinga ved skolen kraft. Samtidig går der klare grenser for kva organisasjonen tåler av for store forskjellar mellom trinn. Det er i alle fall viktig å utnytta læringspotensialet som ligg i å utveksla erfaringar i fellessamlingane.* -

Enkelte problematiserer overgangen frå ungdomstrinn til vidaregåande og opplever det som eit problem at praksisen blir for ulik. Somme fortel om klart artikulert kritikk mot den nye praksisen frå mottakarskolar på vidaregåande nivå. Samtidig blir det referert til vidaregåande elevar som tar kontakt og melder sin frustrasjon over det dei opplever som eit langt steg tilbake til tradisjonell skole med einsformig fagdelt undervisning fullt og heilt på lærarane sine premissar.

Fleirtalet av informantar synest å sjå positivt på det dei opplever som større fleksibilitet i systemet, m.a. som følge av trinn- og teamorganiseringa. Argumentet for slik restrukturering er å få meir rasjonell bruk av ressursane, sjå ting meir i samheng og gi større rom for lærarsamarbeid. Vi registrerer derimot betydeleg sprik i synet på behov for å endra arbeidstidsordningane med sterkare bindingar for lærarane. Særleg enkelte rektorar argumenterer for slike reformer: - *Når vi har sett heile arbeidstidsavtalen ut av spel, er det fordi vi meiner den hemmar oss i arbeidet for å nå måla våre. Vi er mest opptatt av kva slags oppgåver vi skal gjera, mindre av å telja timar. Derfor gjer vi forsøk med alternative arbeidstidsordningar der forutsetninga er at læraren skal gjera alt arbeidet sitt innanfor den tida dei er på skolen, seier ein av dei.*

Ved andre av skolane framgår det at ei slik ordning framleis vil bli oppfatta som ein brannfakkell i lærarkollegiet. Enkelte rektorar innrømmer at dei ville ha ønskt endringar i avtaleverket, men at dei førebels ikkje ser det som realistisk å få kollegiet med seg på å prøva ut nye modellar. Skepsisen hos dei tilsette er dels grunna i motstand mot å binda opp meir tid og redusera fleksibiliteten, dels i tvil om det er mogleg i praksis å unngå heimearbeid i tillegg til full arbeidsdag, slik intensjonen er m.a. i forsøket på Teinå skole.

4 Stemmer frå klasserommet

Restruktureringa av læringsarbeidet på deltakarskolane er først og fremst motivert ut frå omsynet til elevane. Skolane ønskjer å leggja til rette for meir elevmedverknad og -ansvarleggjing, ein skole der elevane trivst betre og lærer meir enn i tradisjonell ungdomsskole. Nøkkelspørsmålet blir då: Korleis reagerer elevane sjølv? Korleis opplever dei den ”nye” ungdomsskolekvardagen?

For å få meir kunnskap om dette har vi gjort mellom 30 og 35 elevintervju, - dels individuelt, dels i form av gruppesamtalar. Elles har vi snakka meir uformelt med mange elevar i samband med observasjonsøktene ute i skolane. Vi har også gjennomført to spørjeundersøkingar. Den første undersøkinga blei gjort på alle dei tre basisskolane tidleg hausten 2001 og omfatta ca. 130 elevar, med hovudtyngda på 9. og 10.klassetrinn. Den andre undersøkinga blei gjennomført etter påske 2002 og omfatta ca. 360 elevar på to av basisskolane, relativt jamt fordelt på alle dei tre klassetrinna..

Samla sett sit vi derfor på relativt mykje materiale og har mange inntrykk av korleis elevane subjektivt opplever den ”nye” ungdomsskolen, og kva dei meiner om forskjellige forhold. For elevane på 9. og 10.trinn på to av dei tre basisskolane har overgangen frå meir tradisjonelt opplegg til ny organisering skjedd midt i ”løpet”, dvs. i vekslinga mellom to skoleår. Desse elevane har derfor i stor grad formidla relativt spontane reaksjonar både på korleis det har vore å skifta modell frå det eine til det andre året, og korleis dei vurderer det nye opp mot det gamle.

Presentasjonen i dette kapitlet tar eit hovudutgangspunkt i resultat frå elevundersøkinga som blei gjennomført våren 2002 på to av dei tre basisskolane (360 elevs var). Det er viktig å vera klar over at det kan finnast feilkjelder i denne type materiale, grunna for eksempel forskjellar i subjektiv tolking av spørsmål. Vi registrerer m.a. fleire døme på elevsvar som synest innbyrdes motstridande. Vi har derfor i tolkingsarbeidet lagt vekt på å sjå heile elevmaterialet i samanheng og halda data frå den siste og mest omfattande spørjeundersøkinga opp mot inntrykka frå intervju og elevsvar frå spørjeundersøkinga hausten 2001.

4.1 Positiv trivselstendens

Fleirtalet av elevar gir relativt positive tilbakemeldingar på spørsmål om korleis dei trivst med dei nye arbeidsformene. I spørsmåla er dei blitt utfordra til å vurdere trivselen i dag i forhold til korleis dei faktisk har opplevd eller trur dei ville ha opplevd å vera elev på ein meir tradisjonell ungdomsskole.

Hausten 2001 svarte ca. 2/3 av informantane ved dei tre basisskolane at restruktureringa har verka positivt inn på trivselen deira på skolen. Av dei 360 elevane som deltok i spørjeundersøkinga våren 2002, ga ca. 60% uttrykk for at dei trivst betre med denne måten å ha skole på enn dei trur dei ville ha gjort med eit meir vanleg ungdomsskoleopplegg. I intervjuja går formuleringar som ”*meir engasjerande*” , ”*kjekkare*” og ”*spennande*” igjen.

Reaksjonane frå elevane er likevel ikkje eintydige. Forskjellane mellom trinn og klassar er til dels store. Våren 2002 seier f.eks. ca. 72% av alle elevane på 8.trinn at dei trivst betre med det nye opplegget, mens ca. 19% gir negative signal. På 10.trinn er tilsvarande fordeling ca. 48% positive og ca. 41% negative svar. Vi finn spreing mellom klassar frå ca. 90% positive svar i ein 8.klasse til ca. 56% negative svar i ein 10.klasse.

For å testa ut om negative trivselsuttrykk synest å stikka djupt, ba vi dei 360 elevane som deltok i spørjeundersøkinga om å reagere positivt eller negativt på følgjande påstand: *Om eg fekk sjansen til å skifta til meir vanleg undervisning igjen (utan temaplanar og studietid), ville eg sikkert ha gjort det.* Heile 40% sa seg heilt enig eller litt enig på dette punktet. Men også her er det store forskjellar mellom klassetrinn. På 8.trinn er det vel ¼ av elevane som seier at dei kunne tenkja seg å skifta, mens det er over halvparten av 10.klasseelevane som gir uttrykk for det same.

4.2 Vanskeleg overgangs- og læringsfase

Både i intervju og spørjeundersøkingar gir elevar uttrykk for at overgangen frå tradisjonell lærarstyrt skoleopplegg til meir frie arbeidsformer har vore vanskeleg. Dette framgår m.a. relativt tydeleg i materialet frå den siste spørjeundersøkinga. Ca. 60% av alle elevane seier seg heilt enige eller litt enige i at det i starten var vanskeleg å venna seg til det nye. Særleg elevar som har endra opplegg midt i løpet på ungdomstrinnet, poengterer dette. Der både 9. og 10.trinn skifta arbeidsform hausten 2001, seier heile 74% av 9.klasseelevane og 84% av elevane på 10.trinnet at overgangen har vore vanskeleg. Til samanlikning er snittet for elevane på 8.trinn 46 %.

Undersøkinga viser likevel at elevane på alle trinna mot slutten av skoleåret opplever at dei har lært seg å meistra dei nye arbeidsformene. Samla sett gir heile 78.5% uttrykk for at dei har fått rimeleg bra tak på ting.

Fleire av elevane bruker uttrykk som ”stress”, ”kaos” og ”slit” når dei omtalar tilvenningsperioden. For mange handlar det om overgang frå barnetrinn til ungdomstrinn, for andre om å skifta til nye arbeidsformer midt i ungdomsskoleløpet. Mange av dei sistnemnde elevane peikar på at det hadde vore lettare å starta med nytt opplegg frå første dag på 8.trinn: - *Trur eigentleg det hadde fungert betre om vi hadde starta med dette på 8.trinn. Det blei eit problem at vi ikkje fekk skikkeleg informasjon eller hjelp til å jobba slik. Blei berre kasta ut i det på eit vis. Har ikkje lært å arbeida så sjølvstendig.* -

Elevane peikar her på hjelp og rettleiing frå lærarane som eit nøkkelpunkt, spesielt i ein vanskeleg overgangs- og læringsfase. I spørjeundersøkinga ba vi elevane vurdere den hjelpa dei meiner dei har fått til å arbeida på den nye og meir sjølvstendige måten. Ca. 55% av dei 360 elevane seier seg heilt eller litt enige i at lærarane har gitt dei god hjelp og rettleiing i startfasen. Også her er frekvensen av positive svar klart høgst på 8.trinn (ca. 63%) og lågast på 10.trinn (ca. 37 %).

4.3 Kva reagerer elevane mest positivt på?

Vi kan altså i hovudsak snakka om ein ganske positiv trivselstendens hos elevane (kap. 4.1). Gjennom intervju og åpne spørsmål har vi ønskt å få veta noko meir om kva det er som verkar mest fremjande på trivselen

Dette er eit knippe av dei mest representative tilbakemeldingane på dette punktet:

- *Det er positivt at vi får lov til å bestemma meir sjølv.*
- *Større fridom er bra, spesielt fleksitid med sjanse til å avspasera.*
- *Det er bra at vi kan velja mellom ulike fordjupningsnivå i undervisninga.*
- *Vi lærer av å ta meir ansvar og arbeida på eiga hand.*
- *Det er bra at vi kan konsentrera oss om skolearbeidet mens vi er på skolen og få meir fritid heime.*
- *Arbeidsformene er blitt meir varierte og spennande.*
- *Vi får betre kontakt med lærarane og lærer meir gjennom elevsamarbeid.*

I spørjeundersøking og elevintervju hausten 2001 forsøkte vi å finna ut kva det er elevane meiner dei har mest utbytte av og blir flinkast til når dei arbeider på ein friare måte og må ta meir ansvar for si eiga læring. Følgjande rangering gir eit uttrykk for resultatet:

1. Å setja eigne mål for arbeidet mitt
2. Å presentera ting vi har arbeidd med for andre
3. Å samarbeida med andre
4. Å finna fram til og arbeida sjølvstendig med lærestoff
5. Å planleggja og nytta tida effektivt

Spørjeundersøkinga frå våren 2002 gir nyttig supplerande informasjon om kva elevane meiner om intensjonane bak og praktiske konsekvensar av restruktureringsprosessen på sin skole. Følgjande tal viser nokre av dei mest interessante resultatane:

- Ca. 76% seier at dei samarbeider mykje med andre elevar og synest at dei lærer mykje av det.
- Ca. 74% meiner at arbeidsformene gjer dei meir sjølvstendige og flinkare til å planleggja sitt eige arbeid.
- Ca. 70% gir uttrykk for at dei likar betre å arbeida med tema og prosjekt enn berre med eitt og eitt fag om gongen.
- Ca. 66% meiner at dei får god trening i å finna fram til stoff sjølv og bruka ulike arbeidsformer og arbeidsmetodar.
- Ca. 58% meiner at dei lærer betre når dei får bruka meir tid på å gjera oppgåver og mindre tid på å lytta til læraren si undervisning.

- Ca. 56% seier at dei som regel greier å gjera det meste av arbeidet på planen på skolen, og at dei dermed stort sett slepp tradisjonelt leksearbeid heime.

4.4 Kva reagerer elevane mest negativt på?

Sjølv om svært mange elevsignal har positivt forteikn, viser både intervju og spørjeundersøkingane at restruktureringa på ingen måte har greidd å skapa ein "draumeskole" som alle elevar finn seg vel til rette og trivst i. Ein av rektorane slår då også realistisk fast: *- Vi må vera så mykje realistar at vi innser at vi greier aldri å skapa ein skole som er betre for alle. Men den må bli betre for mange fleire.* –

Med bakgrunn i svarmaterialet vårt kan det sjå ut som om mellom 10 og 20% av elevane har ei negativ oppleving av den "nye" kvardagen på ungdomsskolen. Ca. 13% seier seg f.eks. heilt uenige i at trivselen på skolen nå er betre enn den ville ha vore på ein vanleg skole, og ca. 22% seier seg heilt enige i at dei ville ha skifta til meir vanleg undervisning igjen dersom dei fekk sjanse til det. Slike tal fortel mykje om subjektive kjensler og opplevingar her og nå. Dei gir ikkje grunnlag for å seia noko sikkert om korleis dei verkeleg ville ha opplevd det dersom dei blei flytta til ein tradisjonell ungdomsskole.

Hos det store fleirtalet av elevar registrerer vi både positive og negative ytringar om forskjellige forhold i den "nye" ungdomsskolen. I eit systematisk utviklings- og forbettringsperspektiv er det spesielt interessant og viktig å finna hovudårsakene til negative elevreaksjonar. Kva er elevane mest kritiske til?

Gjennom intervju og åpne spørsmål har vi søkt å finna svar. Her er eit knippe av dei mest representative tilbakemeldingane på dette punktet:

- *Det blir så mykje nytt på ein gong at det blir forvirrande og til dels kaotisk.*
- *Det opplevest krevjande og vanskeleg å forstå når vi skal finna ut av det meste sjølv.*
- *Dei fleste elevane er ikkje modne nok til å ta så mykje ansvar og gjera eigne fornuftige val.*
- *Opplegget fører til at ting hopar seg opp og skaper altfor mykje stress mot slutten av arbeidsperiodane.*
- *Planane blir for lause, og då blir det altfor mykje dødtid, prat og uro i studietida.*
- *Med utvida skoletid blir dagane altfor lange og slitsomme.*

Elevsvara frå dei 360 som deltok på spørjeundersøkinga våren 2002, gir informasjon som supplerer dette bildet. Følgjande gjennomsnittstal gir eit inntrykk av forhold som fleirtalet av elevane synest å oppleve som kritiske eller vanskelege punkt:

- Ca. 91% seier at det varierer mykje frå lærar til lærar når det gjeld oppfølging og vurdering av elevane sitt arbeid.
- Ca. 90% seier at dei gjene kunne ha ønskt seg litt mindre av frie arbeidstimar og litt meir lærarstyrt undervisningstid.
- Ca. 73% meiner det er eit problem at dei ofte i arbeidstimane ikkje kan få hjelp av dei lærarane som har det faglege ansvaret for dei faga dei arbeider med akkurat då.
- Ca. 71% seier at dei tar litt lett på ein del ting og bruker mindre tid når dei kan bestemma meir sjølv.
- Ca. 70% synest at arbeidsplanane ofte er for lause, og at det derfor går altfor mykje tid vekk til å koma igang, bestemma seg og finna stoff.
- Ca. 70% seier at mykje av arbeids- og tematimane blir brukt sosialt, til prat, slik at det blir lite jobbing.
- Ca. 62% synest det er vanskeleg å setja eigne mål og vurdere om dei har nådd måla på ein god måte.
- Ca. 59% meiner at det til vanleg ikkje er god arbeidsro og greitt å konsentrera seg og jobba i arbeidstida.
- Ca. 52% meiner at dei bruker tida mindre effektivt under ein meir fri modell enn dei ville ha gjort med meir lærarstyring.
- Ca. 50% er usikre på om dei lærer så mykje på skolen med denne modellen som dei ville ha gjort med heilt vanleg undervisning.

Alle refererte tal er gjennomsnittstal. I materialet registrerer vi til dels store og interessante forskjellar mellom trinn, skolar og klassar. Forskjellane mellom trinn er eit generelt og gjennomgåande fenomen. Elevane på 8.trinn gir mykje meir positive tilbakemeldingar og vurderingar på dei aller fleste punkta enn elevane på 9. og 10.trinn. For å finna årsaker og forklaringar til markerte forskjellar mellom klassar og skolar, er det nødvendig å studera desse nærmare i lys av lokale forhold.

På enkelte område er elevreaksjonane likevel relativt eintydige, uavhengig av trinn og skole. Det gjeld spesielt på desse punkta:

- Oppfølging og vurdering varierer svært mykje frå lærar til lærar.
- Elevane tar lett på og bruker mindre tid på ting når dei kan bestemma meir sjølv.
- Elevane saknar ofte hjelp frå bestemte faglærarar i studie-/ arbeidstimane.
- Ønske om litt mindre av frie arbeidstimar og litt meir lærarstyrt undervisning.
- Misnøye med arbeidsro og konsentrasjon i studietida.

5 Oppsummerande drøfting

Vi refererte i kap.1 til Barneombudet si ungdomsskolehøyring i 1999, som ein av fleire viktige impulsar for endringar på ungdomssteget i grunnskolen. Etter gjennomgang av heile høyringsmaterialet oppsummerer professor Gunnar Grepperud elevane sine ankepunkt mot skolen i følgjande fire hovudpunkt (Grepperud 1999):

- Ein kjedeleg skole, som ikkje evnar å møta den enkelte eleven, men svarer på utfordringane med monolog undervisning retta mot gjennomsnittseleven.
- Ein skole som skaper avmaktskjensle hos elevane, som får elevar til å føla at dei ikkje blir høyrte, blir oversett og manglar innflytelse.
- Ein privatisert skole, som gir den enkelte læraren så stort privat handlingsrom at elevane sitt utbyte blir heilt avhengig av kva slags lærar dei får.
- Ein skole i fysisk forfall, som ikkje er på høgde i forhold til kva elevane elles er vane med utanfor skulen.

Grepperud konkluderer m.a. slik: - *I det hele tatt bør man nå se på ungdomsskolen med helt nye øyne. Man bør åpne for at den fornyede interessen for ungdomsskolen samtidig blir utprøving av utvikling av framtidens skole, en skole som bl.a. tar livslang læring på alvor. Dette fordrer nye, andre og radikale grep. Det fordrer politisk, pedagogisk og forskningsmessig mot, og det fordrer ikke minst at elevene tas på alvor.* –

Dei sju deltakarskolane i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" gir uttrykk for klare ambisjonar om å fornya praksis og skapa ein ungdomsskole som nettopp er annleis enn den tradisjonelle. Dei har fokus på slike overordna utviklingsmål (jfr. kap.2):

- å gi betre tilpassa opplæring
- å auka elevmedverknaden
- å styrkja dialogen og samhandlinga
- å skapa meir heilskap og samanheng i læringsprosessane

Er det så grunnlag for å hevda at skolane har lukkast med utviklingsarbeidet sitt? Representerer restruktureringa i desse skolane organisatoriske og pedagogiske grep som i praksis har skapt ein annleis og meir elevvennleg skole, ein skole som samla sett er meir i samsvar både med overordna nasjonale læreplanmål og lokale utviklingsmål?

5.1 Nokre hovudinnrykk

Materiale frå observasjonar, samtalar/intervju og spørjeundersøkingar gjennom eitt skoleår gir ikkje grunnlag for å dra eintydige og generelle konklusjonar om resultat og verknader av restruktureringsforsøka. Vi har f.eks. ennå ikkje høyrte stemmene heimefrå, dvs. erfaringar og vurderingar frå foreldra si side. Vi har heller ikkje data som kan gi oss grunnlag for å gjera interessante og valide samanlikningar mellom målbare læringsresultat på desse skolane og på meir tradisjonelle ungdomsskolar.

1. Innovative "stifinnar-skolar"

Deltakarskolane framstår som endrings- og refleksjonsorienterte (Rognaldsen 1997), på leit etter større handlingsrom og nye grep som kan utfordra og engasjera flest mogleg og skapa ny giv både hos elevar, lærarar og foreldre. I alle fall fleire av dei kan karakteriserast som innovative "stifinnar-skolar" med stor grad av vilje til og rom for prøving og feiling. Det mest vanlege er at rektor og/eller inspektør fungerer som nøkkelaktørar og "lokomotiv" for endringsprosessane. Men dei har hatt gode alliansepartnarar og støttespelarar i det "menige" personalet. På enkelte av skolane synest desse å ha vore kanskje endå viktigare som *endringsagentar* (Wadel 1992) enn skoleleiinga, særleg som "seljarar" i kollegiet. Spesielt viktig ser det ut til å ha vore at lokale fagforeningstillitsvalde har støtta restruktureringa og i fleire tilfelle vore sentrale pådrivarar.

Endringane på to av skolane starta ved at entusiastiske kollegaer fekk handlingsrom til å utforma sin eigen lokale forsøksmodell, forskjellig frå den praksisen skolen elles var prega av. Dette er eksempel på "bottom-up"-prosessar som har starta i det små og spreidd seg gradvis utover i organisasjonen, med utgangspunkt i erfaringar og smitteeffekt frå "forsøksklassane".

Sjølv om skolane framstår som endringsorienterte organisasjonar, registrerer vi også skepsis og motforestillingar mot restruktureringssprosessen. Men i dei fleste tilfella medverkar motkreftene sjeldan til meir enn å bremsa farten i endringsarbeidet. Å venda tilbake til utgangspunktet, den tradisjonelle ungdomsskolen, er mest å oppfatta som eit "ikkje-spørsmål".

2. Større organisatorisk og pedagogisk handlingsrom

Mange av skolane har utvikla eit relativt aktivt tolkande forhold til dei pedagogiske hovudidéane i læreplanen (L97), med spesielt fokus på:

- elevaktiv læring
- læraren som rettleiar
- prinsippet "Ansvar for eiga læring"

Forsøka på å restrukturera læringsarbeidet og fornya pedagogikken må tolkast i lys av dette. Endring av strukturell "innramming" og metodikk blir omtala som verkemiddel, ikkje som mål i seg sjølv. Det verkar som om skolane gjennom dei nye organisatoriske grepa i det minste har skaffa seg eit betydeleg større handlingsrom for å prøva å realisera måla sine enn det dei har opplevd å ha innanfor tradisjonell ungdomsskolemodell. Vi nemner som konkrete døme på det m.a.:

- Meir veksling mellom lærarstyrt gjennomgang og elevstyrt eigenaktivitet.
- Større medverknad for elevane når det gjeld å gjera val og bestemma over eigen arbeidssituasjon, med basis i arbeidsplan.
- Auka fleksibilitet i bruken av ressursar, tid og rom.

- Meir mangfald og differensiering - i erkjenning av at elevane har ulike forutsetningar, interesser og behov.
- Meir tid til individuell oppfølging og rettleiing, for å møta den enkelte eleven på hennar/hans premisser.
- Større variasjon i bruk av arbeidsformer, m.a. meir bruk av tverrfagleg tema- og prosjektarbeid.
- Større vekt på læring gjennom samarbeid.
- Meir forpliktande lærarsamarbeid i staden for tradisjonell "privatpraktiserande" lærarrolle.

3. Forskjellar skolane imellom

Når det kjem til praktisk oppfølging av visjonar og ambisjonar, er forskjellane skolane imellom relativt store. Varierende styrke på skepsisen i personalet har vore med på å påverka tempo og omfang i fornyingsarbeidet. Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus sin teori om at læring skjer i fem steg, kan det vera grunn til å hevda at vi i utvalet har både skolar på nivå "nybegynnar", nivå "avansert nybegynnar" og nivå "kompetent utøvar" (Flyvbjerg 1993).

Fleire leiarar og entusiastar er utålmodige og etterlyser endå meir trykk og tempo når det gjeld å omsetja visjonar og ambisjonar til ny praksis. Andre er urolege for at ting går for fort. Sjølv dei skolane som fortel om ein kontinuerleg endringsprosess over fleire år, synest å streva med å få ny tenking og praksis til å "setja seg i ryggmargen" hos heile personalet. Frå både "nybegynnar-skolar" og "kompetent utøvar-skolar" blir det erkjent at ein opplever seg i ein fase for prøving og feiling, og at ein heile tida famlar etter svar på mange spørsmål.

4. Eit nyansert erfaringsbilde

Hovudinstrykket vårt er at restruktureringa har positiv verknad på trivselsutvikling og læringsmiljø på skolane. Det er mykje entusiasme å spora, og mange uttrykk for at elevar, lærarar og skoleleiing opplever ei form for revitalisering av skolen sin. Elevane drar ofte fram det sosiale miljøet og kontakten mellom lærar og elev som dei mest positive punkta. Det blir meldt om lite mobbing og plaging; leiarar og lærarar snakkar om reduksjon av atferdsproblem i kjølvatnet av omleggingane. Elevar på vidaregåande skole seier: - *Kontakten med lærarane er ikkje den same på vidaregåande. Der er det helst berre faglærarar, med fokus på fag og disiplin. På ungdomsskolen var lærarar og elevar meir vener. Saknar å kunna diskutera meir med dei. Men vi hadde nok forventa at det var slik.* – Men dei drar også fram positive verknader for sjølvtilit, evne til å planleggja, ta initiativ, finna stoff, formidla til andre osb.

Men bildet er ikkje eintydig. Kartleggingsprosessen viser eit mangfald av reaksjonar og erfaringar både på personalrom og i klasserom. Vi registrerer signal som går i mange retningar, og som ofte også kan verka innbyrdes motstridande. Med bakgrunn i ankepunkta mot den tradisjonelle ungdomsskolen i Barneombudet si høyring, kunne ein kanskje ha forventa ei noko sterkare applaudering av "det nye" frå elevane si side

enn det vi finn i materialet vårt, spesielt i spørjeundersøkingane. Mange av reaksjonane er uttrykk for at også elevane tenkjer relativt konservativt om skolen og reagerer med skepsis mot det som er nytt, ukjent og annleis.

Vi vil likevel átvara mot overtolking av slike tendensar i materialet. Deler av svarmaterialet viser utslag og forskjellar mellom skolar og klassar som kan forklarast ut frå lokale forhold. Eit klart fleirtal av elevane synest å verdsetja og ønskja større elevmedverknad og meir handlingsrom og mangfald i skolen, og ser i utgangspunktet positivt på alternative måtar å organisera læringsarbeidet på. Det er verdt å merka seg at elevane på 8.trinn, som har starta med ny modell frå første dag på ungdomsskolen, gir signifikant meir positive svar enn elevane på 9. og 10.trinn. Fleire av dei eldste elevane stadfestar gjennom intervju at mange av dei negative erfaringane deira, kan ha samanheng med at dei har møtt ny praksis med nye krav midt i det treårige løpet sitt, og at dei derfor har opplevd omstillinga som ekstra vanskeleg.

5. Gammalt og nytt om kvarandre

Eitt av kronargumenta i kritikken mot nye former for restrukturering av læringsarbeidet er at dei skaper ein skole som representerer ei radikal individualisering og svekkjer ordningar som konstituerer skolen som sosialt fellesskap. Professor Alfred Oftedal Telhaug (2001) har følgjande ankepunkt mot det han omtalar som *"svenskinspirerte reformvinder over det norske skolelandskapet"*:

- ei dramatisk endring av læraren si rolle frå å vera formidlar av fagleg kunnskap til å vera 'prosessteknikar' med kompetanse på planlegging og rettleiing.
- ei overfladisk forståing av elevaktiv pedagogikk som betyr einseitig fokus på sjølvstendig og produktiv elevaktivitet og nedvurdering av lyttande, reseptiv og reproduktiv læringsaktivitet.
- eit einseitig rasjonelt perspektiv på livet som har lite rom for mennesket sin kjensle-, vilje- og minnedimensjon.
- ein sterk desentraliseringstrend som i stor grad fristiller den enkelte skolen og svekkjer skolen si rolle som nasjonal kulturberande institusjon og samfunnsbyggjar.

Telhaugs karakteristikk synest i liten grad å vera representativ for det vi har sett gjennom å observera praksis i deltakarskolane. Dei framstår ikkje som ekstremt individualistiske. I forhold til Telhaug sitt bilde synest fleirtalet heller å vera noko forsiktige og konservative, opptatt av å utvikla seg gjennom små steg om gongen. Samla sett registrerer vi eigentleg meir av tradisjonell metodikk enn kva vi hadde forventa å finna med bakgrunn i visjonane. I praksis finn vi gammal og ny pedagogikk side om side, - ein kombinasjon av lærarstyrte økter med velkjend faggjennomgang og bruk av "gammaldagse" reiskapar som tavle og lærebøker, og økter med meir eller mindre elevstyrt arbeid i form av individuell oppgåveløysing eller gruppearbeid. Ingen av skolane er "frontskolar" når det gjeld bruk av IKT i læringsarbeidet. Både reseptiv, reproduktiv og produktiv læringsaktivitet har sin plass i repertoaret av læringsaktivitetar.

5.2 Dilemma som utfordring

Restruktureringsarbeid i skolen er kompliserte og krevjande prosessar. Det framstår som ein av hovudkonklusjonane våre etter eitt års tett kontakt med deltakarskolane. Dette er heilt i tråd med mykje anna forskning om skoleutvikling. Skoleutviklingsprosessar er fulle av fallgruber, motsetningar og dilemma. Suksess eller fiasko vil i stor grad avhenga av kor godt og konstruktivt skolane møter og handterer desse utfordringane, og korleis dei evnar å utnytte praktisk erfaring som grunnlag for individuell og organisatorisk læring. Professor Tom Tiller peikar i boka "Kenguruskolen" (1990) på at det sjølv i utviklingstiltak der det i startfasen er sterk tilslutning, synest vanskeleg å halda prosessane i gong over så lang tid at ein verkeleg får til varige endringar av praksis. Både skoleverket som system og enkeltskolar har ein tendens til å hoppa på nye trendar og pedagogiske retningar utan å ha arbeidd så vidt lenge og grundig med tidlegare opplegg at ein har erfart dei konkrete resultat, hevdar Tiller.

1. Døme på opplevde dilemma

Intervjumaterialet vårt inneheld fleire sitat som illustrerer korleis elevar og lærarar har opplevd dei lokale prosessane som motsetningsfylte. Vi referer her tre døme som vi trur alle deltakarskolane meir eller mindre vil kjenna seg igjen i.

I lærarintervju på den deltakarskolen i prosjektet som med størst grunn kan karakteriserast som "nybegynnar" i denne samanhengen, fortel fleire informantar om ein kort introduksjonsfase som skapte glød og motivasjon for å prøva nye grep, m.a. etter inspirasjon frå ein skole på Austlandet. Men etter få veker med utprøving av ny praksis blei personalet innhenta av den store frustrasjonen. Motkreftene kom for alvor på offensiven. Prosessen blir kommentert slik:

- *Vi starta nok i feil ende, med fokus på organisering, timeplanstruktur og rammer. Vi snakka lite om kva vi eigentleg vil, kva fornyinga vår skal gå ut på og kvifor vi vil fornya oss. Vi adopterte liksom berre ein idé og ein modell fra ein annan skole og gjorde den ikkje til vår. Då vi møtte problema, blei mange av oss desillusjonerte og mista mykje av trua på at dette er noko å satsa på. Kanskje trong vi likevel nettopp ei kaosoppleving for å oppdaga kva vi konkret må ta fatt i for å skapa den nye kvardagen som vi ønskjer oss. Det har gitt oss eit konstruktivt utgangspunkt for å koma vidare. For å rykkja tilbake til start er i alle fall ikkje eit alternativ. –*

I ein gruppesamtale reflekterer nokre elevar på allmennfagleg studieretning omkring sine egne erfaringar frå ein av basisskolane i prosjektet. Dei har i hovudsak svært gode minne frå siste året i grunnskolen, då dei for alvor erfarte ein "ny" skolekvardag. Samtidig gir dei uttrykk for eit tvisyn som illustrerer det spennings- og motsetningsfylte i erfaringane:

- *Vi lærte mykje. Krava var omfattande, og vi jobba faktisk meir enn nå. Trur vi har fått rimeleg bra med sjølvtillit. Og vi er heilt sikkert blitt meir sjølvbevisste. Vi vågar å ta initiativ og stilla oss fram for andre. Munnlegkarakterane er blitt*

betre. Vi har lært å halda gode foredrag, er blitt meir kreative og innstilt på å bruka meir hjelpemiddel. Og så er vi blitt sjølvstendige, treng ikkje så mykje drahjelp for å koma i gang. Er blitt vane med å finna fram og klara oss sjølv. Det vi konsentrerte oss om, lærte vi skikkeleg. Men vi valde nok altfor mykje bort. Opplever i dag at vi har kunnskapshol som vi ikkje burde hatt. Realfaga blei nok mest nedprioriterte. Det merkar vi følgene av nå. -.

- *Vi synest framleis det siste året på ungdomsskolen var kjempekjekt. Trur eigentleg modellen er bra, men mange ting må klaffa betre. Systemet forlangar for mykje av elevane. Trur det må styrast meir. Det blei for lite arbeidsro. Vi valde heller å prata saman og vera sosiale, og ta arbeidet med heim i staden. Kort sagt: Det trengst betre individuell oppfølging. Nok lærarar til å rettleia. Mindre bråk. Meir styring. Kanskje ein mellomting mellom ungdomsskolemodellen og slik det er på vidaregåande hadde vore løysinga. -*

2. Fire motsetningsfylte temaområde

Sitata i pkt. 1 representerer eit lite knippe konkrete døme på det elevar og lærarar kan oppleva som motsetningsfylte forhold i samband med restruktureringsarbeidet. Vi drar her fram fire slike temaområde:

1. Dilemma knytt til tolking av læreplanen. Alfred Oftedal Telhaug (1997) understrekar at L97 som læreplandokument "aksepterer at spenningar eller dilemma høyrer undervisnings- og oppdragelsesarbeidet til og ikkje bør avskaffes". Det er ikkje vanskeleg å finna innebygde motsetningar i L97, både innanfor Generell del og mellom denne delen og fagplandelen (Koritzinsky 2000). Mens Generell del fokuserer på overordna mål som samarbeid, ansvar, miljømedvit, refleksjon, elevaktive arbeidsformer, tverrfagleg prosjektarbeid osv., presenterer fagplandelen årsplanar med stor stoffmengde og detaljerte mål for kvart fag. Prioritering opplevest som dilemma, ikkje minst sidan læreplanen har status som forskrift og dermed er forpliktande i juridisk forstand. Meir ansvar til elevane vil f.eks. bety mindre lærarkontroll med at alle fag blir følgt opp i samsvar med måla i læreplanen. Meir fokus på tverrfagleg arbeid føreset f.eks. at enkeltfaga "gir frå seg timar" til større prosjekt eller mindre "oppdrag". At læraren blir meir rettleiar og mindre formidlar betyr i praksis at generalistrolla blir tydelegare. Fremmer det kvalitet i det faglege arbeidet? - *Eg trur vi greier å gi fleire elevar tru på at dei kan nå lenger - og eit breiare perspektiv på læring enn eit snevert enkeltfagperspektiv*, seier ein rektor. Vi registrerer likevel at mange elevar og lærarar uttrykkjer tvil om det faglege utbyttet. Dess nærmare ein kjem tidspunktet for avsluttande ungdomsskoleeksamen, dess sterkare fokus vil slike dilemmakonfliktar kunna få. Noko av forklaringa på at elevreaksjonane er meir kritiske på 10.trinn enn på dei lågare trinna, kan nok liggja her.
2. Dilemma knytt til differensiering. Større differensiering er ei av hovudsøylene i restruktureringsarbeidet. Kvar elev skal i størst mogleg grad få arbeida ut frå sitt tempo, sine interesser, sine prioriteringar. Dette reiser mange motsetningsfylte

spørsmål. Nokre er klart ideologisk forankra. Kor langt bør vi gå i retning av å gjera skolen til ein "etterspørselsstyrt serviceinstitusjon" der læraren i hovudsak har ei rettleiarrolle på "kunden" sine premisser? Vil vi eigentleg ha eit system med "skreddarsøm" som i praksis betyr individuelle læreplanar og forskjellig studieprogresjon for kvar elev? Kva følgjer vil det få for skolen som sosialt læringsfellesskap og som dannelsingsinstitusjon? Andre dilemmasporsmål er forankra i praktisk erfaring og erkjenning av at mange elevar ikkje er i stand til å vera så sjølvmotiverte at dei verkeleg evnar å ta "ansvar for eiga læring". Kor langt er det forsvarleg å gå når det gjeld å gi elevane tillit og ansvar? Er det rett å la dei bruka mykje tid på å famla og leita, i staden for at læraren bruker kompetansen og fagautoriteten sin til å setja dei raskt på sporet? Er det i praksis mogleg å få elevar til å ta ansvar for noko som dei i utgangspunktet mistrivst med og ikkje har noko personleg forhold til?

3. Dilemma knytt til lærarsamarbeid. Teamarbeid har mange positive verknader. Tett og forpliktande samarbeid mellom kollegaer kan gi moralsk støtte, større effektivitet, betre kvalitet, mindre overbelastning, større personleg tryggleik osv. Teamet kan fungera som arena for erfaringslæring og auka evne til refleksjon. Samtidig finst det også erfaring for at kollegasamarbeid kan vera konformitetsskapande, til og med manipulerande. Det gir fridom på enkelte område, men reduserer også det private handlingsrommet. Det kan skapa maktdilemma og interne spenningar. På ein av deltakarskolane, der reformforsøk framleis berre er konsentrert til enkelte klassar, fekk vi denne kommentaren på personalrommet: - *Det er typisk at forskarane stort sett dukkar opp når det skjer nye ting. Vi som driv mest med gammal velprøvd pedagogikk, er lite interessante.* - Hargreaves (1994) gir døme på korleis motsetningar kan utvikla seg til 'balkanisering' med sterke og varige skille mellom "inne-folk" og "ute-folk". Informantar har fortalt at samarbeid på trinnteamb har vore nær ved å bryta saman på grunn av konflikter mellom trinnleiar og trinnskollegaer. Ein lærar uttrykkjer teamerfaringane sine slik: - *I eit så tett samarbeid må vi finna løysningar i fellesskap, diskutera haldningar, lærar- og elevsyn. Vi har nok hatt fleire tøffe konfrontasjonar mellom kollegaer. Alt kjem for dagen, vi kan ikkje lenger gøyma oss for kvarandre.* -
4. Dilemma knytt til kompetanse. Det framgår tydeleg av materialet vårt at læraren er krumtapp og nøkkelperson også i ein ny og annleis skolekvardag. Når vi spør elevane om kva som betyr mest for trivselen på skolen, drar dei ikkje først og fremst fram større fridom og elevmedverknad. "Dyktige lærarar som gir elevane god fagleg undervisning" er det desiderte førstevalet på rangeringslista. Kompetanse er altså eit suksesskriterium. Utvikling av lærarkompetanse og profesjonalitet er ei forutsetning for vellukka skoleutvikling (Sarason 1991). Samtidig registrerer vi at elevar på deltakarskolane klagar over store forskjellar mellom lærarane når det gjeld oppfølging og individuell rettleiing. Endring i lærarrolla krev ny kompetanse. Gammal praksis matchar ikkje utfordringane i ein "ny" skolekvardag. Lærarar opplever å bli sterkare utfordra i forhold til det dei kallar 'rettleiingskompetanse', 'samarbeidskompetanse' og 'endringskompetanse'. Hospitering på andre skolar som orienterer seg i same

pedagogiske retning, er eit prioritert ønskemål. Fleire etterlyser systematisk skolebasert vurdering med gode arenaer for drøfting og læring av eigne erfaringar . - *Både på trinnmøta og felles personalsamlingar tar praktiske forhold så mykje av tida at det blir lite plass til å utveksla erfaringar og reflektera rundt dei, blir det uttala. - Det er eit problem i organisasjonen at vi set ting i gang i tru på at brikkene fell på plass av seg sjølv. Vi er kort og godt for dårlege som endringsorganisasjon, seier ein lærar.*

3. Når terrenget ikkje stemmer med kartet

Det er interessant å halda materialet frå ”Prosjekt ungdomssteg i Rogaland” opp mot forskingsbaserte erfaringar frå skoleutviklingsarbeid meir generelt. Andy Hargreaves refererer i boka ”Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder” til forskning på sentralt initiert reformarbeid i skolen i mange land (Hargreaves 1994). Han drar fram to hovudproblem i slike prosessar. For det første er ofte mål og innhald motstridande og uklart definert. For det andre opplever aktørane frustrasjon når dei erfarer at terrenget ikkje stemmer med kartet: *-Restruktureringens virkelighet i klasserommene og lærerrommene rundt omkring kan være ganske annerledes enn den retorikken som ofte er å finne i administrative visjoner og dokumenter. ...Slike undersøkelser (med referanse til restruktureringsprosjekt i USA) tjener til å minne oss på hvor viktig det er å finne ut hvordan realitetene bak ordene og frasene ser ut. - Folk må derfor få høve til å gjera seg skikkeleg kjende med måla og prinsippa for endring, og i størst mogleg grad gjera dei til sine. Samtidig må ein under heile prosessen ha eit skarpt blikk på det lærarar og elevar kan oppleve som avstand mellom ambisjon og retorikk bak reformene, og dei faktisk opplevde verknadene i skolekvardagen, seier Hargreaves.*

Den forskingsbaserte evalueringa av Reform 94 gir fleire konkrete eksempel på konflikter mellom ideal og realitet. Lars Monsen har m.a. studert grundig teori og praksis i vidaregåande opplæring med utgangspunkt i idealet "Ansvar for eiga læring". Forskinga er aktuell og relevant også med tanke på restruktureringsprosessane på ungdomssteget. Han viser til at lærarar og elevar på dette punktet har ei pragmatisk forståing som står i ei viss motsetning til den meir prinsipielle og læringspsykologisk forankra forståinga som pregar læreplandokumenta sin omtale av elevane sitt ansvar for eigne mål og eige læringsarbeid. Monsen seier m.a.: *- Den er pragmatisk fordi den er basert på en forståelse av den innebygde motsetningen mellom ansvar for egen læring og læreplanens praktiske virkelighet der lærere mener de må holde seg til målene i læreplanen slik de er formulert dersom elevene skal nå de mål de blir målt etter, dvs. eksamenskravene. Det pragmatiske består i at lærere langt på vei er enige i den prinsipielle forståelsen av ansvar for egen læring, men ser samtidig at de og elevene blir konfrontert med de krav de også må ta hensyn til. Problemene oppstår i balansepunktet mellom prinsipielle forventninger og hverdagens krav - (Monsen 1997).*

5.3 Utvikling gjennom refleksjon omkring praksis

Vi har sett at lærings- og utviklingsarbeid i skolen går føre seg i ein kontekst prega av motsetningsfylte forhold, forventningar og krav. - *I læreplanens generelle del vil alle kunne finne noe å glede seg over. De mer konkrete planene har enkelte restaurative tendenser, for eksempel en strammere programmering av undervisningen*, seier utdannings sosiolog Kjell Eide (1997). Forsking om læring og undervisning gir få eintydige signal om kva som er rett og gale. I faglitteraturen finn dei som leitar oftast dei konklusjonane dei er ute etter, om dei berre leitar lenge nok. Samtidig ber skolens hovudaktørar, elevar og lærarar, med seg i dei private "ryggsekkene" sine eit mangfald av til dels sprikande interesser, personlege behov, tradisjonar og erfaringar, meiningar, forventningar osv.

Dette er på ein spesiell måte ei leiarutfordring. Korleis balanserer ein for eksempel mellom motsetningsfylte mål om elevmedverknad og opplæring til demokrati på den eine sida, og forventningar om høge karaktersnitt i enkeltfaga på den andre sida. Theo Koritzinsky kritiserer departementet for å villa harmonisera slike motsetningar. Han seier at det derfor er desto viktigare " *at skoleledelse og lærere har vett og mot nok til å problematisere denne departementale forståelsen slik at arbeidet med disse motsetningene i skolehverdagen kan bli bevisst og konstruktiv*" (Koritzinsky 2000). Spørsmåla er mange og samansette. Korleis får ein til ein god og konstruktiv dialog om motsetningsfylte spørsmål i kollegiet på ein skole? Kor sterkt bør prosessane styrast frå toppen av? Kor store forskjellar bør det vera rom for mellom klassar og trinn? Korleis handtera forholdet mellom entusiastane og skeptikarane? Kva gjer ein med dei lærarane som ikkje meistrar dei nye pedagogiske utfordringane? Kor langt skal ein tillata at individbaserte lærarønskemål om fleksibilitet i disponering av eiga arbeidstid får bremsa utviklinga i skolen? Kor langt er det legitimt å gå i retning av å "belønna" utviklingsivrige lærarar?

Å forholde seg til og handtera dilemma og paradoks er kanskje den største og mest fundamentale utfordringa i utviklings- og endringsarbeid i skolen. Ikujiro Nonaka (1994) bruker uttrykket '*kreativt kaos*' om eitt av fleire viktige vilkår for kunnskapsutvikling i lærande organisasjonar. Organisasjonen må ha evne til å handtera utfordrande situasjonar som er påførte eksternt eller skapte internt. Nonaka meiner at evna til å reflektera over eigne handlemåtar er avgjerande for om prosessane skal bli kreative eller destruktive. I organisasjonar med svak evne til kunnskapsutvikling følgjer ein gjerne gamle handlemåtar, sjølv om situasjonen tilseier alternative strategiar. Evne til å formulera ei ønskt framtid er like viktig som evne til å evaluera fortida, seier han.

I kontakten vår med deltakarskolane i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" har vi erfart at det å gi uttrykk for skepsis eller kritikk og setja ord på negative erfaringar og kjensler knytt til subjektivt opplevde dilemma, kan tolkast som truande og destruktivt, spesielt hos ei engasjert skoleleiing og entusiastane i personalet. Trusselen ligg i at det kan svekka konsensus om saka og flytta fokus frå mulighet til problem. Hargreaves (1994) åtvarar mot å vera så konsensusfokuserat at ein ikkje vågar å møte slike dilemma som ei utfordring. " *Om vi ikke tar fatt på dem tidlig, åpent og oppriktig, vil de bare undertrykkes, noe som vil skape konflikt og uro som kan spre seg upåaktet på diffuse og skadelige måter*, seier han.

Hargreaves uttalar vidare: *-Dagsordenen er ennå ikke lagt når det gjelder restrukturering i skolen. Det foreligger mange viktige valg og dilemmaer som på komplekse, utfordrende og slett ikke bare entydige måter har sammenheng med spørsmål om samarbeid. Disse valgene og dilemmaene dreier seg om dyptgående etiske, politiske og pragmatiske avgjørelser om verdier, målsettinger og veivalg.* - Han hevdar at restrukturering derfor også må bli "rekulturering". Varig endring av praksis skjer ikkje utan at sjølve organisasjonskulturen og maktrelasjonane i skolen blir utfordra (Sarason 1991). Wadel (1992) hevdar at nøkkelen til kulturendring ligg i å finna tak i og redefinera *dei uuttalte verdiane* som styrer personalet sine handlingar meir enn for eksempel uttalte læreplanmål (Argyris og Schön 1978). Tiller (1995) viser til uttrykket *'den reflekterte praktikal'* (Schön 1987) og seier at læring og utvikling i skolen krev lærarfelleskap som er prega av refleksjon, og at lærarar og skoleleiarar må forstå interaksjonen mellom undervisninga og dei organisatoriske og institusjonelle rammene som den inngår i.

6 Konklusjon

Nasjonal skolepolitikk har dei siste åra hatt eit skarpere fokus på dei siste tre åra i grunnskolen og stimulert til initiativ og forsøk på å fornya organisering og innhald på ungdomssteg. Vi har gjennom skoleåret 2001-2002 "reist" mykje i det vi gjerne kan karakterisera som frodig reformlandskap i ungdomsskoleland i Rogaland.

Deltakarskolane i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" er inne i ein utviklings- og endringsprosess prega av meir eller mindre radikale restruktureringsegrep, for å følgja opp slike ambisjonar. Vi har møtt stor entusiasme og mykje spennande pedagogisk tankegodt og ny praksis på reisa vår. Slik sett er det grunnlag for å karakterisera i alle fall fleire av skolane som innovative "stifinnar-skolar", som vi trur andre vil ha stor nytte av å henta idéar og erfaringar hos.

Ein hovudkonklusjon etter å ha lytta til stemmer både frå personalrom, klasserom og administrasjonskontor er at restruktureringarbeid i skolen er eit komplekst og krevjande prosjekt. Gjennom prosessane møter elevar, lærarar og skoleleiarar mange dilemma og paradoks. Entusiasme og nytenking lever side om side med opplevd frustrasjon over at terrenget ikkje stemmer med kartet, og med meir prinsipielt forankra endrings skepsis.

6.1 Press både innanfrå og utanfrå

Vi har sett at mange av dei tøffaste utfordringane finst internt i organisasjonen. Både lærarar, foreldre og elevar har med seg inn i skolen forestillingar og tradisjonar som blir utfordra til dels dramatisk av nye strukturar og ny pedagogikk. Derfor ser vi også at ting tar tid, ikkje minst at praksis endrar seg mykje seinare enn organisatoriske strukturar. Vi har erfart at det framleis er mykje "gammal vin i dei nye skinnsekkene".

Men skolar lever også med stort trykk utanfrå. Ein stadig meir pågåande offentleg debatt om kvalitet i skolen er eit døme på det. Regjeringa har oppnemnt eit eige Kvalitetsutval for å setja fokus på slike spørsmål. Utvalet leverte i juni 2002 ei førebels delinnstilling (NOU 2002:10), der det m.a. foreslår å oppretta ein offentleg *kvalitetsportal* der alle skolar skal presentera lokale data som seier noko om kvaliteten på læringsarbeidet. Resultat på nye nasjonale testar i fag som norsk, matematikk og engelsk skal inngå som viktige element i kvalitetsportalen.

Journalist Jon Hustad (2002) tar i ei fersk bok, "Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen", eit knusande oppgjer med utdanningsreformene på 90-talet. Han kommenterer det han karakteriserer som "*progressiv romantisk norsk pedagogikk*" som har skapt "*ein dille skole med mellom anna mykje bruk av prosjektarbeid som i røynda mest vert utveksling av fåkunne*" og som "*tok frå dei skolesvake borna evna til å utvikla sjølvdisiplin og gje dei gode basiskunnskapar*". Vi registrerer nå, - m.a. gjennom avisspalter og i Utdanningsforbundet sitt medlemsorgan, "Utdanning" -, at stadig fleire engasjerer seg i kvalitetsdebatten. I kjølvatnet av Hustad si bok kjem både "for-folk" og "mot-folk" på banen.

I eit slikt kritisk perspektiv lever ikkje minst endringsorienterte og innovative skolar under sterkt krysspress. Frå den eine sida blir dei utfordra gjennom krav om å dokumentera at dei kan konkurrera på faglege resultat. Frå den andre sida blir dei utfordra av m.a. utålmodige elevar, foreldre, politikarar og forskarar som etterlyser endå meir radikale endringar av praksis, og som hevdar at "kua dør mens grasen gro". Store deler av kritikken frå Hustad rammar m.a. den form for restruktureringsarbeid som pregar deltakarskolane i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland". Politisk redaktør i Stavanger Aftenblad, Tom Hetland, skriv i ein kronikk i avisa 21.09.02 ma.: - *Eg trur han (Jon Hustad) malar i for mørke fargar, og at mykje av forsøks- og fornyingsarbeidet i skulen er ein ærleg freistnad på å møte dei utfordringane skulen står overfor i dag. At ikkje alt blir vellukka, må ein bare rekne med. Men den grunnleggjande uroa til Hustad deler eg. Ikkje først og fremst på grunn av det som skjer i skulen, men det som skjer i samfunnet utanfor* - (Hetland 2002).

6.2 Frå sårbar stifinnar til robust lærande organisasjon ?

Deltakarskolane i "Prosjekt ungdomssteg i Rogaland" er organisasjonar under endring. Dei er på leit etter nye stiar i eit relativt uutforska skolelandskap. I slike organisasjonar framstår spenningsfylte dilemma som ei særleg krevjande utfordring. Derfor er dei også utsette for indre og ytre trykk og kan bli spesielt sårbare.

Denne rapporten frå ei reise i frodig reformlandskap i ungdomsskoleland markerer avslutninga av ein kartleggingsfase i prosjektet. Dersom prosjektet skal vidareførast, kan det for eksempel vera aktuelt å følgja deltakarskolane over lengre tid og kartleggja utviklinga, med utgangspunkt i eit elev- og lærarperspektiv.

Med bakgrunn i erfaringane så langt synest det likevel meir fruktbart og spennande å gå vidare med eit organisatorisk læringsfokus. - *Vi har lite utviklingserfaring og få definerte suksesskriterium for vellukka skoleutviklingstiltak. Derfor kan det fort bli for mykje fokus på struktur og små reelle endringar i elev- og læringssyn, og dermed også i praksis i kvardagen*, seier ein av informantane våre med mykje erfaring frå pedagogisk utviklingsarbeid og rettleiing.

Kva gjer skolane for eksempel med dei innebygde motsetningane mellom teori og praksis når det gjeld elevmedverknad og "ansvar for eiga læring"? Lars Monsen (1997) hevdar med bakgrunn i sine studier i vidaregåande opplæring at fleirtalet av elevane truleg berre *"kan overbevise om verdien av nye arbeidsmåter dersom de fører fram til mål de mener er viktige, dvs. et vitnemål som kan gi dem muligheter senere i livet."* Han uttalar: - *I forhold til denne elevgruppa vil det derfor handle om å gå inn i deres oppfatninger om hva læring er, og hvilke krav gode læringsformer stiller til dem dersom de ønsker å lære mer, om det skulle være i forhold til eksamen eller for livet.* - Om skolen og lærarane seier han m.a. dette: - *Lærerne blir bare overbevist dersom de gjennom praktiske eksempler får demonstrert og selv får delta i opplegg som kombinerer hensyntagen til det faglige fundament og gjennomførbare arbeidsmåter. Dette forutsetter at skolene som lærende organisasjoner arbeider bevisst med å dyktiggjøre sine lærere for nye arbeidsmåter.* -

Korleis kan skolar bli meir profesjonelle når det gjeld å utnytta erfaringar frå motsetningsfylte innovasjonsprosessar som grunnlag for systematisk organisasjonslæring? Erling Lars Dale hevdar at ein profesjonell organisasjon er ein organisasjon som kollektivt metareflekterer over seg sjølv. Han meiner at skolar må bli flinkare til å utforma praksis i samsvar med den teorien lærarane sjølv tileignar og utviklar. Han ser behov for ein '*organisasjonsdidaktikk*' der dei sentrale spørsmåla er: Korleis sikrar vi individuell og kollektiv læring? Korleis utvikla sosiale system som kan reflektera over sine egne læringssystem? Korleis er tilhøvet mellom den kollektive sjølvrefleksjonen og den individuelle læringa? Korleis utviklar organisasjonen sin eigen kompleksitet? (Dale 1999).

Med eit slikt utgangspunkt trur vi det kan vera nyttig å følgja opp kartleggingsfasen i "Prosjekt ungdomsteg i Rogaland" med ein utviklings- og aksjonsretta fase, basert på det Tom Tiller (2000) kallar for "forskande partnerskap" mellom praksisfelt og forskingsmiljø. "*Frå sårbar stifinnar til robust lærande organisasjon*" kan vera ein spennande og utfordrande arbeidstittel for ei slik vidareføring.

7 Referansar

- Arfwedsson, G.G.: **Hvorfor er skoler forskjellige?** Oslo: Tanum,-Norli 1984
- Argyris, C. og Schön, D.A.: **Organizational Learning.** Reading, Mass: Addison-Wesley 1978
- Bjørgeren, I.A.: **Læring: Søken etter meing.** Trondheim: Tapir Akademisk Forlag 2001
- Dale, E. L.: **Utdanning med pedagogisk profesjonalitet.** Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999
- Eide, K.: **Fenomenet utdanningsreformer.** I Jordheim (red.): Årbok for norsk utdanningshistorie, Notodden 1997
- Flyvbjerg, B.: **Rationalitet og makt. Bind 1.** København: Akademisk forlag 1993
- Gardner, H.: **De mange intelligensers pædagogik.** København: Gyldendal Undervisning 1997
- Grepperud, G.: **Skolen eier halve dagen.** I Stemmeskifte - en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen. Oslo: Barneombudet 1999
- Hargreaves, A.: **Lærerarbeid og skolekultur,** Ad Notam Gyldendal 1996
- Hetland, T.: **Rike, dyre og dumme.** Kronikk i Stavanger Aftenblad 21.09.2002
- Hustad, J. : **Skolen som forsvann.** Samlaget 2002
- Koritzinsky, T.: **Lærerarbeid og skolekultur,** Ad Notam Gyldendal 1996
- Lilletun, J.: **Åpningstale.** I Stemmeskifte - en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen. Oslo: Barneombudet 1999
- Monsen, L.: "Ansvar for egen læring" - fra slagord til klasserom. Art. i Lødding, B. og Tornes, K.: Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94. Tano Aschehoug 1997
- Nonaka, I.: **A dynamic Theory of organizational knowledge creation.** Art. i Organization Science nr.5-1994
- Roald, K.: **Ungdomsskular som lærande organisasjonar - ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget.** Høgskulen i Sogn og Fjordane: R-nr.6/2000
- Rognaldsen, S.: **Skolevurdering, skoleledelse og endring,** art. i Fuglestad, O.L. og Lillejord, S.: Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv, Fagbokforlaget 1997
- Sarason, S.: **The Predictable Failure of Educational Reform.** San Fransisco: Jossey-Bass 1990
- Schön, D.A.: **Education the Reflective Practitioner.** San Fransisci: Jossey-Bass 1987
- Telhaug, A.O.: **Utdanningsreformene. Oversikt og analyse.** Oslo: Didakta norsk forlag 1997

Telhaug, A.O.: **Fellesskap og individualisme i skoleutviklingen**. Artikkel i Skolefokus nr. 13, 2001

Tiller, T.: **Kenguruskolen: det store spranget**. Gyldendal Norsk Forlag 1990

Tiller, T.: **Det didaktiske møtet**. Oslo: Praxis Forlag 1995

Tiller, T.: **Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen**. Kristiansand: Høyskoleforlaget 1999

Wadel, C.C.: **Endring av organisasjonskultur**. Stavanger: Høgskolesenteret i Rogaland, Tidvise Skkrifter nr.7 1992

Wadel, C.: **Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning**, SEEK A/S, Flekkefjord 1991

Waage, T.: **Et ordsskifte om ungdomsskolen**. I Stemmeskifte - en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen. Oslo: Barneombudet 1999

Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen (L 97). KUF 1996

NOU 2002:10. **Førsteklasses fra første klasse**. Kvalitetsutvalget 2002

St.meld.nr.28 (1998-99): **Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa**. KUF 1999

Strategi for kvalitetsutvikling 2000-2003. KUF 2000

Tilstandsrapport for utdanningssektoren i Rogaland 2000-2001. Stavanger: Statens Utdanningskontor i Rogaland 2001

