

HIF-Rapport

2003:15

Nye arbeidsmåter i grunnskolen

- sluttrapport fra et utviklingsprosjekt ved
Vestre Jakobselv skole i tiden 2000-2003

Geir Zakariassen



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2003:15 ISBN: 82-7938-095-7 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Nye arbeidsmåter i grunnskolen – sluttrapport fra et utviklingsprosjekt ved Vestre Jakobselv skole i tiden 2000-2003	Antall sider: 25 Dato: 24. november 2003 Pris: kr 35,- ekskl. mva
Forfatter: Geir Zakariassen	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: 1.lektor Ole Martin Johansen, Høgskolen i Finnmark 1.amanuensis Odd Mathis Hætta, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____ Publikasjonen kan også bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Finnmark, tlf 78 45 02 20 (Trykkeriet) / 78 45 05 00 (Servicetorget) eller pr e-post trykkeri@hifm.no	

Nye arbeidsmåter i grunnskolen -

sluttrappport fra et utviklingsprosjekt

ved Vestre Jakobselv skole

i tiden 2000 - 2003

Geir Zakariassen

Høgskolen i Finnmark
Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag (PHF)

Forord.....	3
Innledning	3
1 Prosjektets mål og innhold.....	4
2 De viktigste prosjekterfaringene - veileders oppsummering	5
3 Hvordan forklare utviklingen i prosjektet?	6
4 Prosjektet i et læringsperspektiv	8
5 Prosjekterfaringene vurdert i forhold til en utvidet kontekst	10
6 Min rolle som veileder	15
Vedlegg.....	17
En detaljert gjennomgang av utviklingen i prosjektet	17
Mars 2001 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og –	17
innhold	17
Tiltak i det videre	20
April 2002 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og –	23
innhold	23
Januar 2003 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og	27
innhold	27
Litteraturliste.....	30

Forord

I dette tre-årige utviklingsprosjektet ønsket Vestre Jakobselv skole å realisere nye og mer elevaktive arbeidsmåter som var i tråd med ideale målsettinger i L-97. I den første halvdel av prosjektperioden klarte skolen ved hjelp av entusiasme, ekstraytelser og nyskaping i vesentlig grad å innfri prosjektmålene. I den siste halvdel av prosjektperioden har den positive utviklinga stoppet noe opp. Lærerne forklarer stillstanden gjennom siste del av prosjektperioden med manglende tid/ressurser til felles planlegging, at nye lærere etter hvert innlemmes i prosjektet uten nærmere orientering, mangel på gode praktisk-metodiske ideer, at elevene mangler motivasjon for å arbeide alternativt, og at noen foreldre er skeptiske til de nye arbeidsmåtene. Overfor slike rammebetingelser blir det sikreste og minst belastende i en hektisk hverdag å satse på en mer formidlingsorientert pedagogisk praksis.

I et forsøk på å presentere prosjektet på en oversiktlig måte vil jeg tidlig i denne sluttrapporten fokusere på de viktigste erfaringene fra prosjektperioden. I den påfølgende delen vil jeg forsøke å forklare hvorfor prosjektet tok den vendingen det gjorde. Dernest følger en drøftingsdel hvor jeg vil sammenligne erfaringene våre med andre skolars erfaringer fra det samme feltet. Men først i rapporten vil jeg gjøre rede for prosjektmålene og prosjektets innhold. Avslutningsvis vil jeg kort redegjøre for min rolle som veileder i prosjektet. For en mer detaljert gjennomgang av selve prosjektforløpet basert på de involverte lærernes beskrivelser under veis, vil jeg vise til vedlegg helt til slutt i rapporten.

Innledning

Med økonomisk støtte fra skoledirektøren i Finnmark startet Vestre Jakobselv skole i år 2000 et tre-årig utviklingsprosjekt der de ønsket å realisere nye og mer elevaktive arbeidsmåter i tråd med ideale målsettinger i L-97.

Vestre Jakobselv skole er en fådelt skole med 112 elever fordelt på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskoletrinnet. I prosjektperioden hadde skolen 32 elever på ungdomstrinnet. Elevene var delt inn i klasser, men jobbet sammen på tvers av trinnene. Første året i prosjektperioden fikk fire lærere tildelt ekstraressurs. To klassestyrere fikk to timer i uka, mens to andre fikk en time. Det andre året fikk fire lærere en time hver. Det siste

året i prosjektperioden ble det ikke tildelt ekstraressurser til noen av lærerne som var involvert i prosjektet.

Undertegnede ble engasjert som veileder for prosjektet. Vestre Jakobselv skole og Høgskolen v/undertegnede ble enige om følgende gjensidige forpliktelser:

Høgskolen i Finnmark vil yte veiledning og tjenester innenfor rammen av denne avtale til samarbeidende skoler og lærere.

Vestre Jakobselv skole forplikter seg til å legge til rette for veiledning for deltakende lærere bl.a. ved å sørge for fri i forbindelse med møter med veileder og for å følge opp utviklingsarbeidet gjennom egne planer.

I prosjektperioden har veileder besøkt skolen og de involverte lærerne en gang hvert skoleår. I samband med disse møtene har vi gjort opp prosjektstatus i forhold til målene for prosjektet. I tillegg har undertegnede bidratt med forslag til løsninger på de løpende utfordringene.

Løpende prosjektstatus og veileders kommentarer er synliggjort i referats form og tilsendt skoledirektøren og Høgskolen i Finnmark.

1 Prosjektets mål og innhold

Prosjektet hadde følgende mål:

- Tilrettelegging av metoder i tråd med L97, der vi organiserer lærestoff, arbeidsmetoder og fysisk miljø for å bedre elevenes aktive arbeid med fag og på tvers av fag.
- Utvikle gode holdninger til bruk av IKT og bibliotek i læringsprosessen

Prosjektets innhold var formulert som følgende:

- Tilrettelegge et fysisk arbeidsmiljø med en personlig og komfortabel arbeidsplass for hver enkelt elev, og et felles areal for samling/forelesning og gruppearbeid.
- Organisere lærestoffet i integrerte bolker med selvstudium og veiledning, og separerte bolker for forelesning og fellesarbeid.
- Lage rutiner og planmodeller for bruk av fellesrom, IKT og bibliotek i læringsprosessen.

- Knytte kontakt med andre skoler/land for erfaringsutveksling og arbeid med felles prosjekter.

2 De viktigste prosjekterfaringene - veileders oppsummering

Denne oppsummeringen er delvis basert på momenter som kom frem under prosjektets oppsummeringsmøte i juni 2003, og delvis basert på undertegnedes subjektive vurderinger og prioriteringer.

Om en vurderer utviklinga i prosjektperioden i et samlet perspektiv, er det rimelig å hevde at i forhold til å innfri målene i prosjektet, så har to åpenbare tendenser har fått utvikle seg. Den ene tendensen utspilte seg i første halvdel av prosjektperioden og var kjennetegnet av entusiasme og reelle innovative prosesser i retning mot målformuleringene. Den andre synlige tendensen utspilte seg i den siste halvdel av prosjektperioden. I denne perioden har entusiasme og innovasjon til en viss grad blitt avløst av stagnasjon.

I den første halvdel av prosjektperioden innebar disse utviklingstrekkene i praksis at det fysiske arbeidsmiljøet gjennomgikk konkrete forbedringer som nytt møblement i klasserommene, en alternativ møblering av klasserommene og at det ble etablert egnede fellesarealer for elevene. Til tross for noen oppstartsproblemer ved at elever stilte seg tvilende til nye arbeidsmåter og læringsutbytte, var det i denne fasen at skolen i størst grad utviklet nye arbeidsmåter og en alternativ organisering av lærestoffet. Som det går frem av prosjektstatus for 2001 og 2002 (vedlegg), var det i denne perioden at timeplanen ble brutt ned og erstattet av tema og planperioder, at temahefter ble utviklet, og at ordninga med fleksitid ble innført. Det var også i denne perioden at det ble drevet mest med prosjekt- og temaarbeid og fagintegrasjon. I denne perioden ble det også lagt ned betydelig arbeid i å gjøre biblioteket operativt som en informasjonsbase og læringsarena.

Tendensen til stagnasjon i siste delen av prosjektet artet seg i praksis som at temaheftene får vesentlig mindre betydning i det daglige læringsarbeidet. Temaheftene ble i størst grad lærernes produkter, og elevene ble i begrensa grad involvert både i arbeidet med å utforme disse og i å bruke dem aktivt i læringsarbeidet. En følge av dette var også at en i begrensa grad maktet å ansvarliggjøre elevene i forhold til egen læring. Det ble lagt mindre vekt på

prosessuelle arbeidsmåter og temaorganisering. Lærebøkene, pensumorientering og formidlingsorienterte arbeidsmåter fikk tilsvarende større betydning i det daglige læringsarbeidet. I den siste delen av prosjektperioden har vi også sett at fleksitiden kun har eksistert for 8.klassen. Også bruken av ikt i undervisningen er begrensa av ulike årsaker, i tillegg til at biblioteket brukes kun i begrensa grad som aktiv læringsarena.

3 Hvordan forklare utviklingen i prosjektet?

Ethvert prosjekt er i utgangspunktet avhengig av en grunnleggende prosjektentusiasme. Denne entusiasmen er sammensatt av menneskelige egenskaper som optimisme, pågangsmot og kreativitet. Det er disse variablene som er selve grunnlaget for ethvert prosjekt, som i første omgang genererer nye ideer, som fører til at vektige prosjektsøknader skrives, og som bringer nødvendige menneskelige og økonomiske ressurser til et prosjekt. Ideene i vårt prosjekt var i hovedsak basert på et ønske om et mer meningsfullt læringsmiljø for både lærere og elever, og som harmonerte med sentrale føringer i det nye planverket. I det fjerne øynet en motiverte og engasjerte elever som tok ansvar for sine egne læringsprosjekter. Etter min mening var det fruktene av en slik prosjektentusiasme som i første halvdel av prosjektet førte til at de involverte lærerne var villige til å bruke en god del ekstra energi på å prøve ut alternativ organisering av skolehverdagen, nye arbeidsmåter og nye evalueringsmåter. På kort sikt førte prosjektentusiasmen til at en overvamt motstand i form av elevskepsis, ekstraarbeid, perifere faglæreres fravær, manglende ikt-ressurser og -bistand, et uferdig bibliotek og trange lokaler.

Endringsprosesser møter alltid motstand, blant annet fordi det nye representerer et brudd på etablerte rutiner hos de menneskene som er involvert i endringsprosessene. Skal en endringsprosess lykkes, må den grunnleggende motivasjonen foreligge, endringene må ikke være for omfattende, dvs. de må være gjennomførbare, og de som driver endringsprosessen må ha en følelse av at de lykkes i sine bestrebelser med å realisere prosjektmålene. Etter min mening forsvant en del av entusiasmen og vitaliteten i dette prosjektet fordi de ansvarlige lærerne erfarte for mye motstand og for lite fremgang over for lang tid. Derfor spør det om ikke en prosjektperiode som impliserte relativt omfattende endringer over tre skoleår rett og slett var/er for lang tid til å holde oppe en prosjektentusiasme. I en fra før strevsom skolehverdag er det begrensa hvor lenge fulltidsengasjerte lærere kunne holde på entusiasmen

og holde ut ekstrabelastingene ved at for eksempel ikke alle berørte lærerne kunne møte når plan- og temaperiodene skulle spikres, når de følte seg fattig på praktisk pedagogiske ideer, når stadig nye (og skeptiske) lærere måtte integreres i arbeidet, og når elever faktisk ikke tok ansvar for sine egne læringsprosjekter. Mangel på ikt- utstyr og manglende serving av det utstyret som eksisterte, var også fenomener som i det daglige opplevdes som motstand i arbeidet med å nå prosjektmålene. Belastende måtte det i tillegg ha vært at noen foreldre, spesielt foreldre til elever med lite skolemotivasjon, signaliserte mistillit til ordningen med flexi-tid, fordi de mente de mistet kontroll og oversikt over elevenes arbeidsinnsats når elevene kunne gjøre alt skolearbeidet på skolen. Mot slutten av prosjektet mente også flere av lærerne at elevene totalt sett brukte mindre tid på skolearbeidet i forhold til tidligere, og at skoleprestasjonene deres avtok.

Slik jeg ser utviklingen i prosjektet under ett, synes det som at en tilstand av prosjektentusiasme i en viss grad er blitt avløst eller oppslukt av det en kan kalle en hverdagstilstand. Denne kjennetegnes av at ikke alle engasjerer seg like mye i innovative prosesser fordi ekstraarbeidet som er forbundet med dette, blir for belastende over for lang tid. De daglige gjøremålene krever sitt, og lærerne føler ansvar overfor de obligatoriske emnene i fagplanene. Når motstanden mot de innovative prosessene blir relativt store og får vare over tid, er det ikke mer enn naturlig, og kanskje nødvendig, at allerede etablerte rutiner igjen får dominere. For både lærere og elever i dette prosjektet innebærer disse rutinene at en formidlingsorientert pedagogisk praksis fikk større spillerom. Det er tross alt i en slik praktisk pedagogisk tradisjon både lærere, elever og foreldre allerede er sosialisert inn i.

For undertegnede er det i samsvar med dette relevant å stille spørsmål om hvilken pedagogisk tradisjon høgskolen sosialiserte våre studenter i henhold til i dag? I hvilken grad tar vi ansvar for å bringe nye metoder og læringsstrategier inn i skolen ved selv å praktisere en slik pedagogisk praksis for våre studenter i det daglige, og ved å tilby etterutdanningskurs for praktiserende lærere?

4 Prosjektet i et læringsperspektiv

Som det går frem av de siste avsnittene, er det fristende å evaluere læringsutbyttet i forhold til i hvilken grad en har lyktes med å innfri prosjektmålene. Et slikt evalueringsperspektiv fokuserer naturlig på det negative, eller det en har mislyktes med, for disse forholdene er de mest synlige. De tydeliggjøres ved at de praktiske erfaringene står i en åpenbar kontrast til målene i prosjektet. På den annen side er det viktig å være klar over at et slikt ensidig målorientert evalueringsperspektiv, også kalt summativ vurdering (Raaen 1992:22), ikke tar høyde for læringsprosessene i samband med prosjektarbeid. Prosjektarbeid i sin natur er prosessorientert, og den mest verdifulle læringsgevinsten av en slik prosess er de praktiske erfaringene eller den erfaringsbaserte kunnskapen som de involverte har tilegna seg, og som hver og en har følt på kroppen i løpet av prosessen¹. Når jeg skal evaluere læringsverdien av dette prosjektet, blir det derfor av avgjørende betydning også å påvise personbaserte erfaringer som de involverte tilegnet seg gjennom prosessen.

Først og fremst har de involverte erfart at et prosjekt er meget vanskelig å drive uten at alle de som blir berørt av prosjektprosessen er involvert. Å være involvert i et prosjekt vil si at de berørte har et eiendomsforhold og et ansvarsforhold til det som skal skje i prosjektet. Denne formen for deltakerstyring innebærer igjen at berørte på alle nivå; foreldre, elever, lærere, prosjektledelse og skoleledelse må alle integreres i arbeidet med å utforme prosjektet. Torbjørn Lund og Siw Skrøvset hevder i boka *Prosjektarbeid* at deltakere på alle nivå må få innflytelse allerede fra utforminga av prosjektideene for at de skal kunne mobilisere dette eiendoms- og ansvarsforholdet (Lund 1996:32). Prosjekt er med andre ord ikke et foretak en pålegger andre å gjennomføre. I dette prosjektet ble nok konsekvensene av manglende deltakerstyring smertelig erfart i forholdet til elevene, i forhold til lærere fra perifere fag, og i forhold til nye lærere som etter hvert ble knyttet opp til prosjektet. Lærere som fulgte prosjektet nært gjennom hele prosjektperioden, erfarte at det må legges administrative føringer for at lærere fra perifere fag og nye lærere skal få anledning til å delta i styringen av prosjektet. Hvis ikke faller ansvaret for fremdriften i prosjektet på enkeltfag og enkeltlærere, og vi har å gjøre med en form for ansvarstilstand og -belastning som legger hovedideene bak

¹ Om prosjektarbeid og læring skriver den danske pedagogen Knud Illeris i boka *Innføring i prosjektarbeid*: "Her er den personlige utvikling uunngåelig en integrert faktor i alle faser. Det er nettopp en del av prosjektarbeidets styrke at det faglige og det personlige ikke er adskilt, men inngår som to uløselig forbundne sider av samme sak, av samme forløp" (Illeris 1987:47)

prosjektet døde. Til denne kategorien erfaringer hører også vanskene som følger av at foreldrene er skeptiske til det nye. En naturlig konsekvens av dette er selvsagt at det er av stor betydning at også foreldrene integreres i et prosjekt som dette, og etablerer et ansvarsforhold til det fra begynnelsen av.

En annen meget viktig erfaring som de involverte lærerne har gjort seg, er at det er vanskelig å realisere alternative arbeidsmåter når en stiller med begrensede kompetanser på området. I praksis erfarte lærerne at de hadde store vansker med å utforme og vinkle de nye læringsmåtene på måter som engasjerte elevene. Det er en stor utfordring å integrere elevene både i arbeidet med å bestemme tema, arbeidsformer og evalueringsmåter og -kriterier. En vesentlig årsak til denne utfordringen er at også elevene er vant til en formidlingsbasert læringsmåte og en passiv elevrolle. Fra lærernes ståsted oppleves naturlig nok elevenes manglende engasjement og passive mestringspraksis i forhold til det nye som en trussel mot elevenes læringsprosjekter. Dermed aktualiseres lærernes ansvar i forhold til fagplanenes obligatoriske emnelister. I en slik tilstand erfarte lærerne at det var trygt å satse på undervisningsformer som både de og elevene var vant med fra tidligere, og som faktisk har fungert som en farbar vei i overskuelig fortid.

Lærerne erfarte også at kommunal fattigdom og sendrektighet fører til at skolen til enhver tid har for lite datautstyr, i tillegg til at en for stor del av det som finnes av utstyr er foreldet. Kommunens it-folk er heller ikke i stand til å gjøre det tilgjengelige utstyret operativt. Slike rammebetingelser fører til at ikt bare i begrenset grad kunne integreres i de nye arbeidsmåtene.

Lærerne som var direkte involvert i prosjektet fikk de første to årene i prosjektperioden tildelt en eller to timer i uka for å drive utviklingsarbeid. Siste året fikk de ikke noen timer. Disse lærerne erfarte at en og to timer fort ble oppspist av praktiske utfordringer rundt to flyttesjauer og det å bevege seg daglig mellom undervisningslokaler som ligger et stykke fra hverandre. Derfor opplevde de at vannskadene som rammet undervisningslokalene og de praktiske vanskene i forbindelse med skadene var meget uheldig for utviklingen av prosjektet. På den annen side kan en på lengre sikt se på ombyggingen i kombinasjon med anskaffelse av nytt møblement og nye planløsninger som viktige tiltak i arbeidet med å skape et trivelig læringsmiljø.

Samlet sett har utvilsomt erfaringene fra de ulike forsøkene som er gjort i forhold til å organisere lærestoffet på en alternativ måte, i forhold til å prøve ut nye arbeidsmetoder, og i forhold til å arbeide under alternative miljømessige forhold gitt verdifull praktisk øvelse og innsikt. I et fremtidig innovasjonsperspektiv har nok den vesentligste læringseffekten i dette prosjektet vært å erfare hvor de reelle utfordringene finnes i forhold til å realisere de nye læringsformene.

5 Prosjekterfaringene vurdert i forhold til en utvidet kontekst

Dette prosjektet handlet først og fremst om å forsøke å realisere de generelle målene i L-97. Er erfaringene fra vårt prosjekt unike, og har de kun sin gyldighet i den perifere periferien, som Vestre Jakobselv skole er i en nasjonal kontekst? I tilfelle ville dette vært betenkelig, og det videre arbeidet med å innføre en ny pedagogisk praksis måtte være forankret i en intern krisestrategi. Eller er våre erfaringer uttrykk for en generell tendens blant landets skoler i arbeidet med å etterleve de ideale målene i den nye reformen? I tilfelle ville dette signalisere en form for trygghet eller positiv bekreftelse, fordi skolens praksis med stor sannsynlighet holder seg innenfor "normalen". For skolen, for de involverte, og for det videre arbeidet med å innføre en ny pedagogisk praksis, er det derfor av en viss interesse å skape klarhet rundt disse spørsmålene.

I rapporten *Evalueringa av reform 97: sentrale resultat* (Haug 2003) presenterer forskningsleder Peder Haug hovedtendensene i den storstilte forskningsbaserte evalueringen av Reform 97, et evalueringsprogram som ble holdt i regi av Norsk Forskningsråd og Høgskolen i Volda. Det viser seg at på sentrale punkter er det påfallende samsvar mellom erfaringene fra vårt prosjekt med erfaringer som kommer frem i denne rapporten.

Som vi husker, var det en hovedtendens i vårt prosjekt at vi over tid opplevde en pedagogisk praksis som etter en periode med ny-tenking og eksperimentering utviklet seg i retning av formidlingsorienterte metoder igjen (s.3, 4). Når det gjelder forholdet mellom stabilitet og endring, skriver Haug at mye er som det tradisjonelt har vært i skolen:

På fleire område der L97 er endra i høve til tidlegare planar finn ikkje forskarane at skulen har endra praksis i særleg grad. Hovudmønsteret i arbeidet i skulen er framleis aktivitetsorientert i dei praktiske og estetiske faga og formidlingsorientert i dei teoretiske faga. Skulen går mest ut på lærarstyrt klasseromsundervisning, med instruksjon og spørsmål-svarekvensar. Elevane er mykje passive mottakarar, dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren og dei arbeider individuelt med oppgåver. Orientering om lærebøkene er sterk. Samla sett er konklusjonen at aktivitetspedagogikken er sterkare forankra ideologisk og retorisk enn i praksis. Det er skilnad mellom liv og lære.

<http://www.forskningsradet.no/fag/ks/r97syntesehaug.htm>:6)

Som vi ser, viser forskningen at arbeidet med å utvikle nye arbeidsmåter ved Vestre Jakobselv skole høstet de samme erfaringene som ellers i landet. Faktisk er det mange lærere som kritiserer læreplanens åpenbare motsetninger i forholdet mellom vektleggingen av nye arbeidsmåter og det store omfanget som fagene har fått. Disse åpenbare motsetningene oppleves også som en vesentlig årsak til at formidlingsorienterte arbeidsmåter fortsatt dominerer i skolen.

Samstundes kritiserer lærarane planen nokså sterkt, dei ser motsetningar, uklare omgrep og vage signal. Den mest sentrale kritikken er det høge ambisjonsnivået og det store omfanget som faga har fått. Dette ambisjonsnivået synest å vere langt i overkant av kva ein kan vente å få til i ein skule for alle. Det er krav som kan maktstele personalet i skulen, og som har redusert det frie lokale rommet for handling som planen har innført. Når planen blir for omfattande må noko velgast bort. Ein konsekvens blir då at lærarane må bestemme sjølve, og dermed taper planen den styrande funksjonen som han skulle ha. Alternativet er å gå gjennom stoffet med nokså høg fart, som mange elevar ikkje har utbyte av. Det kan derfor ligge nær å peike på L97 som ein plan for dei elevane som er flinke, og som er komfortable med eit encyklopedisk eller leksikalsk ideal for danning og læring. (Samme sted)

Lærernes mangel på reell innflytelse og muligheter til en lokal forankring kan tjene som en relevant forklaring på hvorfor også lærerne i vårt prosjekt erfarte at de hadde vansker med å forankre lærestoffet i temaer som elevene kjente seg igjen i, og som dermed kunne engasjere dem (s.5,6 og 10). Læreplanen i seg selv fremstår med dette som en av de vesentligste barrierene i arbeidet med å innføre en pedagogisk praksis som den selv initierer.

I likhet med vanskene lærerne i Vestre Jakobselv hadde i arbeidet med å praktisere de nye arbeidsmåtene, har også forskerne i evalueringsarbeidet registrert at dette faktisk er et utbredt problem, som en i størst grad finner i ungdomsskolen og i arbeidet med de teoretiske fagene.

Ein del lærarar har vanskar med å praktisere aktivitetspedagogikken. Mange av elementa derifrå kjem svakt ut. Det gjeld mellom anna temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, tilpassa opplæring, ansvar for eiga læring, inkluderande skule, differensiering, bruk av drama og bruken av leik berre for å nemne noko. Lærarrolla som følgjer av denne aktivitetsorienterte pedagogikken har også fått ei retning som ikkje var tilsikta. Ein del lærarar er tilbaketrekte og lite intervenerande. Dei har overlata arenaen til elevane, og til elevane sine initiativ. Det er døme som viser at lærarane kvir seg for å stille klare faglege krav til elevane og at dei gir positiv tilbakemelding sjølv når det ikkje er grunnlag for det. (Samme sted s.7)

Som vi ser viser Hauge til at den aktivitetsorienterte pedagogikken har ført til at en del lærere har praktisert en tilbaketrukket rolle i møte med elevene der de har vegret seg mot å intervensere og stille faglige krav til elevene. Nå har ikke dette vært fremmet som noe tema i vårt prosjekt. Jeg fokuserer likevel eksplisitt på denne mekanikken her, for fenomenet er såpass utbredt at det er viktig å være seg bevisst denne fallgruven.

Haug analyserer det manglende tempoet i endringsprosessene og den motsetningsfylte læreplanen ved å vise til politiske og faglige strømninger, pedagogisk tradisjon, fysiske rammebetingelser og ulik kommunal praksis – eller implementering som han kaller det. For det første er planen en konsekvens av de politiske og faglige strømningene som fantes i den tiden planen ble til, som kan forklare at L-97 er preget av svært høye faglige og pedagogiske ambisjoner, og detaljstyringa er opplevd som ganske kraftig.

Det kan vere slik at når avstanden mellom politiske krav og det som er opplevd praktisk mogleg å gjennomføre blir for stor, vil politikken gradvis tape. Då blir det andre og kanskje meir tilfeldige forhold som bestemmer kva som går føre seg i skulen. På fleire område kan det sjå ut som om denne grensa er nådd og overskriden i Reform 97...Spørsmålet er reist om dei arbeidsmåtene og det innhaldet som læreplanen føreskriv verkeleg kan realiserast innanfor dei totale rammene skulen må drive. Ikkje minst er bygningar og rom ofte ueigna til aktivitetspedagogikken. (Samme sted s.9)

Planen krever med andre ord for mye i forhold til de rammebetingelsene som eksisterer. Konsekvensen er manglende tempo i fremdriften av utviklingsarbeidet. Vi ser her at Haug også problematiserer det fysiske arbeidsmiljøet som en premiss eller rammebetingelse for at endring skal finne sted. Men endringstempoet er også en konsekvens av det faktum at planen har virket i meget kort tid sammenlignet med tiden den pedagogiske praksisen den ønsker å bryte med, har virket.

Kontinuitet og lange perspektiv i utdanningspolitikken er noko av det som forklarar resultatata, meir enn kortsiktige innsatsar, mellom anna gjennom Reform 97. Dette treng ikkje tyde at denne reforma ikkje har eller vil ha verknad, men at det avheng nokså mykje av kor lenge den får lov å verke. Den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der. Det ser ut til å gjelde så å seie uavhengig av kva slags reformintensjonar det er tale om. Det må forståast på bakgrunn av at alle skulen sine system, rom, språk og tankemønster har vore konstruerte ut frå denne tradisjonen og er berarar av den same tradisjonen. Dette må så sjåast i høve til den korte tida Reform 97 har vore i utvikling. At den reforma skal ha sterkt gjennomslag med det same, i høve til ein 2-300 års pedagogisk tradisjon verkar usannsynleg. Det er ikkje uvanleg å møte oppfatningar om at det vil gå 10 – 15 år frå ein læreplan er sett i sving, og til han er gjennomført. Difor er det alt for tidleg å konkludere i kva grad reforma har vorte vellukka eller ikkje. (Samme sted s.9)

I dag har det gått seks år siden reformen ble innført. I henhold til Haugs vektlegging her tar ting tid, også når det gjelder å endre en pedagogisk tradisjon. Under det han kaller implementering, peker Haug på ulike kommunale praksiser med å realisere den nye pedagogikken.

Ein har i for liten grad har vore i stand til å utnytte dei verkemidla som finst for å bygge reforma. Svært få av dei nye læreverka som kom i samband med Reform 97 har eit innhald som har vore til hjelp i å skape dei pedagogiske endringane som reforma føresette. Desse bøkene gir t.d. lite støtte til å utvikle dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene. Foreldregruppa har berre i liten grad vore trekt systematisk inn når det gjeld kvalitetssikring og for å førebu reforma. Førebuinga av lærarane har vore for svak. Det er ein stor tankevekkjar at det i mellom personalet i skulen ikkje eksisterer ei klarare og meir eintydig forståing av kva dei mest grunnleggande omgrepa i frå læreplanen tyder både teoretisk og praktisk, enn tilfellet synest å vere. Det gjeld mellom anna omgrep som temaorganisert arbeid, prosjektarbeid,

tilpassa opplæring, ansvar for eiga læring, inkluderande skule og differensiering (Samme sted s.10)

Som vi ser, peker Haug på forholdene både rundt deltakerstyring, kvalitetssikring og mangel på kompetanseheving blant de som skal realisere reformen i praksis. Igjen ser vi at erfaringene fra Vestre Jakobselv er identiske med erfaringene fra utviklingsarbeidet ellers i skolen.

Samlet sett ser vi at det er mangel på kompetanse - både i forhold til å praktisere en aktivitetsorientert pedagogisk praksis og en bevissthet rundt sentrale rammebetingelser - som i hindrer utviklingsarbeidet i skolen. Med kompetanse mener Haug her for det første den individuelle personbaserte kompetansen som hefter ved dagens lærere, og som i praksis innebærer at de oppfatter seg selv som kun kompetente i å drive formidlingsbasert undervisning. For det andre er det snakk om mangel på en kompetanse som referer til lærernes grunnleggende oppfatning av skole, opplæring og læring. Lærere trenger med andre ord et alternativt læringssyn. (Se ovenfor s. 3) Men som Haug påpeker:

Å skape dette grunnlaget vil krevje langsiktig og kontinuerlig kompetanseutvikling og etterutdanning, noko som ikkje har skjedd (Samme sted s.11)

Haug's poeng her er et relevant moment i forhold til den funksjonen som lærerutdanninga har hatt og bør ha i det pågående innovasjonsarbeidet som handler om å realisere ideale mål i L-97.

For det tredje, og avslutningsvis stiller Haug spørsmålsteget ved om den nødvendige kompetansen virkelig finnes.

For det tredje er det eit spørsmål om den kompetansen som trengst verkeleg finst. Det reint skulefaglege er ikkje problemet. Kunnskapane om korleis drive ein elevaktiv skule for alle elevar derimot er vanskelegare å finne. Denne kunnskapen kan ikkje berre formidlast, den må utviklast. Det er først og fremst gjort gjennom lokale utviklingsarbeid der eventuelle resultat sjeldan har kome vidare, enn til dei som har arbeidd med dei. Det har ikkje med Reform 97 år gjere, men ein har gjennom nokre år brukt hundrevis av millionar kroner til lokalt

utviklingsarbeid, og må med bakgrunn i dei resultata som her er presenterte stille spørsmålet om kva som har kome ut av den satsinga. Det er kanskje på tide å gjere dette utviklingsarbeidet meir systematisk, og utfordre lærarar og forskarar som finst rundt skulen til å utvikle han (Samme sted s. 13).

Medisinen som forskeren foreskriver mot manglende kompetanse, er det lokale utviklingsarbeidet som drives rundt om på skolene. Men for at den kompetansen som etter hvert erverves ikke kun skal heftes ved de lærerne som driver dette utviklingsarbeidet, er det nødvendig at den systematiseres og bringes videre. Det er vårt håp at utviklingsarbeidet som er gjennomført ved Vestre Jakobselv skole og foreliggende rapport skal være bidrag og skritt nettopp i den retningen.

6 Min rolle som veileder

Veilederrollen kan utfylles på mange måter. Siden det ikke forelå noen veilederinstruks for dette prosjektet, vil jeg avklare hvordan jeg utfylte rollen i praksis. For det første er det viktig å presisere at jeg har påtatt meg å være veileder etter forespørsel fra min arbeidsgiver som er Høgskolen i Finnmark. Videre vil jeg presisere at jeg ikke har hatt noe lederansvar for prosjektet. Måten jeg har utfylt denne veilederrollen på er delvis et resultat av økonomiske rammebetingelser, og delvis et resultat av mine faglig funderte valg i forkant av prosjektperioden.

Avstanden mellom Alta, som er mitt arbeidssted, og Vestre Jakobselv i kombinasjon med de økonomiske rammene for prosjektet førte til at jeg hadde anledning til å besøke prosjektskolen kun en gang i løpet av hvert skoleår. Dette førte selvsagt til at jeg ikke kunne følge den løpende utviklingen i prosjektet på nært hold. En annen viktig rammebetingelse var at de jeg skulle veilede, var erfarne lærere som hadde jobbet mange år i grunnskolen. Jeg var dermed av den oppfatning at jeg i utgangspunktet ikke var mer kompetent i forhold til å arbeide med prosjekt enn de lærerne som var direkte involvert i dette arbeidet. Min mulighet til å kunne fungere konstruktivt i prosjektet var å kunne dra nytten av min posisjon utenfra til å se utfordringer og erfaringer med et distansert blikk. Videre valgte jeg å praktisere som veileder på en måte som i størst grad harmonerte med mitt grunnleggende læringssyn. I

praksis vil dette kort si at jeg anser læring for å være en krevende individuell erfaringsbasert prosess der den lærende til enhver tid forankrer ny innsikt i til det hun/han kan fra tidligere. Læring behøver nødvendigvis ikke å være en anstrengende og kjedelig affære. Den kan like godt oppfattes som inspirerende, interessant og motiverende². I praksis førte dette til at jeg har sett det som min oppgave å initiere møter hvor alle involverte lærere har møttes. På disse møtene har jeg forsøkt å legge til rette for at faglige utfordringer og erfaringer i forbindelse med prosjektet har vært språkliggjort og debattert. Jeg har ikke sett det som min oppgave å diktere noen videre utvikling i prosjektet. Derimot har jeg forsøkt å legge til rette for at min stemme ikke skulle dominere på bekostning av andres. Dog har jeg tillatt meg å foreslå tiltak av praktisk-pedagogisk og administrativ art når jeg er blitt konfrontert med spørsmål om slike forhold. Det har vært opp til de daglig involverte om de ville følge disse eller ikke³. I løpet av prosjektperioden har jeg, etter ønske fra Vestre Jakobselv skole, avholdt et dagskurs i prosessorientert skriving for lærere herfra og fra Vadsø skole.

² Mer utfyllende om læringssyn finnes i Ivar Bråtens bok *Vygotsky i pedagogikken* og i rapporten *En høgskoledidaktisk teoriplattform "Alt henger sammen. Kanskje vil det gå godt til slutt* av Karlsen og Zakariassen.

³ I faglitteraturen finner vi mange forsøk på å avklare veiledningsbegrepet. I boka *Veiledning og praktisk yrketeori* gjør pedagogene Per Lauvås og Gunnar Handal et forsøk, og presenterer G. Kaplans ulike utforminger av veilederrollen. I forhold Kaplans ulike kategorier harmonerer min veiledningspraksis i størst grad med den Kaplan kaller for konsultasjon (Lauvås og Handal 1990:33).

Vedlegg

En detaljert gjennomgang av utviklingen i prosjektet

Følgende redegjørelse for utviklingen i prosjektet vil være tredelt ved at jeg stopper opp og skisserer prosjektets status i forhold til prosjektets mål- og innholdskomponenter etter hvert av de tre årene prosjektet har vart. Disse redegjørelsene bygger på referatene fra våre årlige møter i prosjektgruppa. I et forsøk på å gjøre stoffet oversiktlig og systematisk, vil jeg dele de årlige statusbeskrivelsene inn i tre underpunkter: **Fysisk arbeidsmiljø, Organisering av lærestoff (undervisningsmetoder og evaluering) og Rutiner for bruk av fellesrom – IKT og bibliotek i læringsprosessen.** Denne organiseringa av stoffet vil gå igjen når jeg i samband med statusbeskrivelsene også redegjør for hva vi som var involvert i prosjektet bestemte oss for når det gjaldt det videre prosjektforløpet. Gjennom dette vedlegget ønsker jeg at eventuelle lesere kan danne seg et bilde av den dynamiske prosessen som har skjedd i løpet av prosjektperioden. Forhåpentligvis vil en slik redegjørelse avdekke praktiske erfaringer fra prosjektet som kan ha en viss overføringsverdi til andre og lignende utviklingsprosjekter.

Mars 2001 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og –

innhold

Fysisk arbeidsmiljø

Klasserommene. Klasserommene er utstyrt med nye møbler, og elevene er plassert i grupper. Elevene har sine private arbeidsplasser som ligger til rette både for individuelt arbeid og samarbeid mellom to. Klasserommene har også en felles arbeidsplass der hele klassen kan samles. Det arbeides med å finne fram til former for møblering som både ivaretar levenesbehov for å kunne arbeide selvstendig og i grupper. Tidlig i prosjektforløpet har det vært kryssende ønsker mellom elevene og lærerne i spørsmålet om hvor skjult elevene skal sitte i forhold til læreren. Per i dag er det ikke lagt til rette for gode arbeidsplasser for lærerne i klasserommet der de blir naturlig integrert i elevenes læringsaktiviteter.

- Pc'er, plassering og tilknytning. I klasserommene har ikke pc'ene fått sin endelige plassering, men er tilfeldig plassert rundt omkring på klasserommene uten å være knyttet opp mot verken internett eller intranett.
- Fellesareal/pauserom. Det er etablert pauserom for elevene i hall og grupperom med sittegrupper der elevene kan spille, lese eller lytte til musikk.

Organisering av lærestoff (/Undervisningsmetoder og evaluering)

- Undervisningsmetoder og –aktiviteter. Undervisningsaktivitetene har til nå i prosjektperioden vært prega av forsøksvirksomhet der lærerne har prøvd å legge mer vekt på elevstyring og elevaktiviteter - og mindre vekt på lærerstyring. Eksempler på slike arbeidsmåter er temaorganiserte fagdager der en har lagt vekt på fagintegrering, avis i skolen, stasjonsundervisning, prosjektarbeid og utprøving av forskjellige eksamensordninger. Under gjennomføringen av disse oppleggene har en operert med nedbrutt timeplan. Elevene har uttrykt seg positivt til de nye læringsaktivitetene, men de stiller seg tvilende til om de lærer noe gjennom disse alternative arbeidsmåtene. Spørsmål som ”Når skal vi igjen begynne å lære noe på ordentlig?” uttrykker slike elevholdninger.
- Periodeplaner. I prosjektklassene opererer skolen med fjorten dagers periodeplaner. I periodeplanene angis temaene og undervisningsaktivitetene som elevene skal drive med. Periodeplanene preges i stor grad av at lærerne setter opp obligatorisk lærestoff, pensum pluss arbeidsoppgaver. Periodeplanen har også en åpen rubrikk der elevene oppfordres til å evaluere egen læringsprosess. I følge lærerne har periodeplanene til nå påvirket undervisningsaktivitetene for mye i tradisjonell retning som innebærer lærerstyring og passive elevroller. F.eks føler lærerne at det ikke blir tid til å involvere elevene i planleggingen av undervisningen, og de forklarer denne tendensen med at de føler seg styrt av fagplanenes emne- og pensumskrav og den faste timeplanen. I praksis har dette ført til at de elevstyrte arbeidstimene i hovedsak blir brukt av elevene til å gjøre unna obligatorisk arbeid som de ellers hadde vært nødt til å gjøre hjemme, og rubrikkene for loggføring står tomme. Slik har elevene vært mer opptatt av kvantitet enn kvalitet i egenaktivitetene, og de har derfor hatt begrensa læringsutbytte i følge lærerne. Elevene har til nå i liten grad benytta seg av tilbudet om faglig veiledning i selvvalgte tema etter skoledagens slutt.
- Motivasjon. Lærerne ga uttrykk for at det var utfordringer i forhold til å gjøre de alternative arbeidsmåtene interessante for elevene.

- Lærerfellesskap. Lærerne ga uttrykk for utfordringer i forhold til å integrere de ”perifere lærerne ” i arbeidet med å utvikle nye arbeidsmåter. Praksis til nå var prega av at lærerne fra de små fagene ikke deltok i planleggingen, gjennomføringen og evalueringene av de nye arbeidsmåtene. De droppa inn i henhold til fastsatt timeplan og bidro slik til å bryte opp utviklingsarbeidet.
- Timeplan. Skoledagene organiseres i hovedsak på tradisjonell måte etter en fast oppsatt timeplan. På timeplanen er det i tillegg satt av mellom tre og seks timer i uka som elevene kan disponere etter egne ønsker. I disse timene er det alltid tilgjengelig en lærer som kan fungere som veileder og støtte. Elevene bestemmer også selv over hvilke fagtemaer de vil ha undervisning i og hvilke temaer de vil arbeide selvstendig med i disse timene. Under punktet om periodeplanene er det redegjort for hvordan elevene har disponert disse timene.
- Evaluering. Til nå i prosjektperioden har elevene blitt evaluert både i forhold til prosess og produkt etter hver planperiode. En utfordring har vært å finne ut av hvordan en konkret skal evaluere elevene i forhold til nye arbeidsmåter. I hvor stor grad skal detaljkunnskap etterspørres i etterkant av et prosjektarbeid, og hvordan kan en observere kvaliteten av det arbeidet elevene gjør under veis?
- Elevenes egevaluering. I prosjektet så langt har en ikke lykket med å få elevene til å evaluere egne læringsforløp. De tomme rubrikkene i periodeplanene som har vært avsatt til slike egevalueringer, er uttrykk for dette. En sentral utfordring blir derfor å finne ut av hvordan en skal få elevene til å foreta egevalueringer i tillegg til å foreta evalueringer av hverandres – både innsats og tekster.

Rutiner og planmodeller for bruk av fellesrom – IKT og bibliotek i læringsprosessen

- Biblioteket i bruk. Biblioteket har kommet i gang med utlånstjenester, og katalogiseringen av boksamlinga er påbegynt.
- Pc’er i bibliotek. Heller ikke i biblioteket har pc’ene fått sin endelige plassering, og ingen av maskinene her er knyttet opp mot internett eller intranett.

- Biblioteket i læringsarbeidet. Det er ikke etablert rutiner for bruk av biblioteket i læringsprosessene.

Tiltak i det videre

Med utgangspunkt i prosjektets status drøftet de involverte lærerne, rektor og veileder bakgrunnen for den utviklingen prosjektet hadde tatt. Denne drøftingen munnet ut i en handlingsplan for å få til en gunstig utvikling videre i prosjektet.

Fysisk arbeidsmiljø

Følgende momenter ble drøftet og vurdert i forhold til det videre prosjektforløpet.

- Klasserommene. Det viktig å fortsette med å prøve ut ulike fysiske posisjoneringer for gjennom disse å finne fram til arbeidsplasser for lærerne i klasserommene som lettere etablerer dem i samarbeidsrelasjoner med elevene. I dette arbeidet er det viktig at lærerne har en base hvor hun, i likhet med elevene, kan ha som sitt personlige område. Ut over dette må det ikke være et mål i seg selv å posisjonere lærerne nært elevene, da dette lett kan oppfattes som et forsøk på kontroll. Det som til enhver tid bør regulere lærerens posisjonering til elevene og hennes samhandling med dem, er elevenes behov for denne kontakten. Det er til syvende og sist læreren som bestemmer graden av kontaktbehov gjennom hennes arbeid med å lage premisser og rammer for de alternative arbeidsmåtene. I noen faser av for eksempel prosjektarbeid har elevene behov for hjelp og støtte fra lærer, mens i andre faser av dette arbeidet kan elevene arbeide meget selvstendig.
- Pc'er, plassering og tilknytning. Det er av stor betydning for en videreføring av prosjektet at pc'ene får sin endelige plassering, og at de blir koplet til internett og intranett. Uten denne muligheten til å kunne kommunisere med omverden gjennom digitale medier, faller en viktig grunnpilar bort fra prosjektet. Dette arbeidet må prioriteres på det sterkeste.

Organisering av lærestoff (Undervisningsmetoder og evaluering)

I arbeidet med å utvikle nye arbeidsmåter som samtidig skulle framstå som mer interessante for elevene ble følgende forslag drøftet i forhold til det videre prosjektforløpet:

- Undervisningsmetoder og –aktiviteter. Det kan være en mulighet å prøve å utforme oppgaveinstruksjoner på periodeplanene som i større grad er preget av avgrensede problemorienterte og fagoverskridende oppgaver som i størst mulig grad tar utgangspunkt

i forhold ved elevenes livssituasjon, og som slik kan oppleves som aktuell og/eller funksjonell for dem. I praksis kan lærerne bestemme de generelle rammene for disse oppgavene, og gjerne bidra med konkrete oppgaveforslag. Elevene kan eller de skal velge en av disse oppgavene, eller de kan velge egne problemorienterte oppgaver innenfor de rammene som læreren allerede har etablert i forhold til grunnleggende rammer som tema, tid, pensum med mer. Ideelt sett bør elevene kunne løse disse oppgavene ved å bruke obligatorisk pensum i tillegg til evt. andre kilder. Slik vil elevene kunne lære seg viktige elementer i pensumstoffet gjennom arbeidet med å løse de problemorienterte og livsnære oppgavene.

- **Motivasjon.** I arbeidet med å motivere elevene for nye oppgaveformer, kan det være en idé å forsøke å etablere det en kan kalle for ”nærbelønning”. I praksis skal elevene gjennom disse belønningene se en umiddelbar nytte de har av å gjøre en innsats med de alternative oppgavene/oppgaveformene. Belønningene kan være i form av lærers evaluering av personlig holdning og innsats i arbeidet med oppgavene. Det kan være en bestemmelse om at sider ved produktet teller i større sammenhenger som f.eks grunnlag for standpunkt karakter, som et obligatoriske arbeidskrav, eller at disse oppgavene kan fungere som grunnlagsmateriale i fremtidige prosjekter. Nære belønninger kan også være i form av en umiddelbar nytteverdi som elevene kan se mellom oppgaveaktivitetene på skolen og livet utenfor skolen. Et konkret eksempel på dette kan være at inneværende år har jegerprøven fungert som en motivasjonsfaktor i naturfag/biologi. Det blir lærernes utfordring å lage oppgaver som gjør det mulig å påpeke slike sammenhenger som gir mening for begge kjønn. Det vil være ei spesiell utfordring å forankre disse oppgavene temamessig i lokalmiljøet.
- **Timeplanen.** På møtet var det bred enighet om at arbeidet med å bryte ned timeplanen måtte videreføres. I dette arbeidet kunne en prøve ut ulike modeller. Eksempelvis kunne en bryte ned timeplanen en fast dag i uka, eller en kunne innføre flere uker med nedbrutt timeplan. Det syntes som om det var mest interesse for den sistnevnte løsningen. I perioder med nedbrutt timeplan er det viktig å integrere de små fagene i større grad i arbeidet med å organisere, gjennomføre og evaluere nye former for læringsaktiviteter.
- **Evaluerings I.** Tre prinsipper må gjelde ved evaluering av elevene. For det første bør det i alle evalueringssammenhenger være sammenfall mellom det elevene øver på gjennom læringsforløpene og evalueringskriteriene. Som en naturlig følge av dette følger prinsippet om at evaluering av elever i nye læringsprosesser må være at den både er prosessorientert og produktorientert. Et tredje viktig prinsipp må være at elevene på forhånd må få vite

hvilke kriterier de skal evaluere og evalueres etter. Samlet sett sikrer disse prinsippene at hele læringsforløpet blir konsistent.

- Evaluering II. En praktisk måte å organisere evalueringen av elevtekster på er å kombinere elevenes egevalueringer med samtale mellom lærer og elev. En slik organisering kan bidra til at elevene etablerer et kvalitativt og kritisk fokus på egne arbeider i større grad enn de gjør det i dag. Prosjektarbeid kan evalueres både i forhold til prosess og ferdig produkt, og elevene kan i slike sammenhenger evaluere både egne og andres produkter etter gitte kriterier.
- Evaluering III. I løpet av hvert semester er det viktig å foreta underveis-evalueringer av selve prosjektet der vi gjør opp status i forhold til målene for prosjektet. Her bør prosjektdeltakerne diskutere praktiske og metodiske erfaringer og komme fram til metodiske utfordringer og tiltak.
- Evaluering IV. Elev- og lærerintervjuer kan danne grunnlag for prosjektevaluering.
- Evaluering V. Lærerne som har deltatt i prosjektet kan skrive delrapporter som summerer opp egne erfaringer fra hvert semester. Etter hvert skoleår bør det skrives en underveis-rapport der de samlede erfaringene fra prosjektforløpet synliggjøres.
- Periodeplaner. Det skal utvikles nye former for loggføring som erstatter de åpne rubrikkene på periodeplanen. Det er viktig at lærerne på forhånd klargjør hvilke momenter disse loggene skal inneholde.

Rutiner og planmodeller for bruk av fellesrom – IKT og bibliotek i læringsprosessen

Møtet kom frem til følgende for det videre prosjektforløpet:

- Biblioteket i bruk. Arbeidet med å etablere utlånstjenester fra biblioteket må fortsette.
- Pc'er i bibliotek. Arbeidet med å integrere bruk av biblioteket i læringsprosessene må intensiveres.
- Biblioteket i læringsarbeidet. Pc'ene i biblioteket må få sin endelige plassering, og kommunens it-folk må på nytt oppfordres til å etablere nett-tilknytning.

April 2002 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og –

innhold

Fysisk arbeidsmiljø

- Vannskader. Fremdriften i prosjektet er sterkt hemmet av vannskader som har oppstått på skolen høsten 2001. Skolen måtte flytte inn i midlertidige og provisoriske lokaler. Mye tid har gått med til selve flyttingen frem og tilbake, installering av utstyr, i tillegg til at det i den daglige undervisningen har gått med mye tid til å forflytte seg mellom flere undervisningslokaler. Den pedagogiske aktiviteten har derfor vært preget av at allerede etablerte rutiner i prosjektet har blitt videreført, mens tiden ellers i stor grad har vært brukt til å takle praktiske utfordringer i provisoriske omgivelser. De praktiske forholdene har med andre ord ikke vært de gunstigste for å drive utviklingsarbeidet videre. Mot slutten av skoleåret er skolen klar for å ta de nyrenoverte lokalene i bruk.

Organisering av lærestoff (/Undervisningsmetoder og evaluering)

- Periodeplaner. Skolen holder fast ved en organisering av undervisningen etter periodeplaner med to ukers varighet. Periodeplanene legges innenfor rammene av temaperiodene som er av fem og seks ukers varighet. Skolens erfaringer tilsier at det er lettere å detaljplanlegge to uker i stedet for fem uker fordi tidsrommet på to uker utgjør en overskuelig periode. De positive følgene av dette igjen er selvsagt at undervisningen i større grad vil harmonere med planer som gjelder for to i stedet for fem uker. Elevene disponerte ukentlig mellom fem og åtte timer til individuelt arbeid med periodeplanen. I samband med flyttinga brøt denne ordninga sammen, men er gjenetablert etter flyttinga tilbake i mars/april 2002.
- Timeplanen. Som tidligere i prosjektet har en startet med ”åpen” timeplan ved planleggingen av hver ny periodeplan, og den har blitt utfylt i løpet planleggingen av hver periodeplan. Det praktiske arbeidet har blitt fullført på fellesmøter der alle lærerne skulle ha deltatt. Tema og prosjektarbeid har vært holdt innenfor temaperiodene.

- Elevstyring og valgfrihet. Elevene skulle i henhold til planene gis muligheter til å selv å velge fordypningstema innenfor gitte faggrammer som var etablert av lærerne i periodeplanen. Som et resultat av arbeidsforholdene i provisoriske lokaler har ikke elevene fått denne muligheten til nå i skoleåret. Lærerne hevdet også at utfordringer i samband med å integrere nye fag har skapt vansker med å realisere økt elevdeltakelse og økt valgfrihet. Tendensen er at i en hektisk skolehverdag blir perifere og nye fag lett utenfor både under planleggingen og etterarbeidet med periodeplanene. Lærere fra de perifere fagene har ofte ikke anledning til å delta på slike møter på grunn av andre arbeidsoppgaver.
- Temahefter. I samband med gjennomføringen av de enkelte periodeplanene har teamet utarbeidet temahefter som inneholder planer, primærttekster til bruk i undervisninga, oppgaver, rubrikker for egenvurderinger med mer. Arbeidet med temahefter var pedagogisk motivert ut fra ønsker om å :

- synliggjøre og fremme det tverrfaglige
- legge mer vekt på den generelle delen i lærerplanen
- forberede elevene i større grad på nye læringsmåter som innebærer mer elevansvar og mer refleksjon rundt egen læring
- skape grunnlag for vurdering og
- etablere ei samling av elevproduksjoner fra fordypningsarbeidet. Dette siste målet er ikke realisert.

Temaene i heftene har vært organisert rundt de forskjellige mennesketypene som angis i planverkets generelle del. Motivet bak denne organiseringen har vært at hovedtemaenes generelle og åpne karakter skulle fungere som egne omdreiningspunkt som alle fag med letthet kunne kople seg på eller vinkle i forhold til i det praktiske arbeidet med å integrere sine fagplanfesta obligatoriske emner når de skulle utforme læringsaktiviteter i arbeidsplanene. I tillegg mente lærerne at organiseringen rundt såpass åpne kjernepunkt ville skape et godt grunnlag for prosjektorientering og fagintegrering.

Erfaringene fra arbeidet med temaheftene har, som nevnt tidligere, vært prega av at lærere fra perifere fag etter hvert har hatt vansker med å delta i planleggingsarbeidet. Tidvis har kun lærerne fra kjernefagene deltatt på de felles planleggingsmøtene i forkant av periodeplanene. Denne tendensen har ført til at de siste temaheftene ikke har spilt en så

viktig rolle i læringsforløpet som en opprinnelig ønsket. De praktiske konsekvensene av dette har ført til at elevene har redusert intensiteten og kvaliteten i sine bidrag til heftene. Dette vil si at de ikke legger nok kvalitet i sine tekstproduksjoner. I tillegg unnlater de enten å evaluere egen læringsprosess, eller de gjør det på en overfladisk måte.

- Vurdering. Inneværende skoleår har en i større grad benytta seg av muntlige individuelle tilbakemeldinger i stedet for skriftlige tilbakemeldinger. Slike (prosessuelle) tilbakemeldinger blir gjerne gitt hurtigere enn skriftlige, og de har en tendens til å bli fyldigere og mer nyansert. Elevene setter pris på ordningen med hurtigere og fyldigere tilbakemeldinger. Skolen har også etablert ei ordning med elevsamtaler på basis av faste samtaleskjemaer to ganger i året. Disse samtalen har i hovedsak til hensikt å speile elevenes studiekvalitet. Skriftlige vurderinger gis på skriftlige arbeider og danner en viktig basis for vurdering av arbeidsinnsats gjennom de enkelte periodene.

Rutiner og planmodeller for bruk av fellesrom – IKT og bibliotek i læringsprosessen

- Biblioteket i bruk. Utlånsordningen ved biblioteket fungerer godt, og katalogiseringsarbeidet føres videre.
- Pc'er i bibliotek. På biblioteket har elevene fått tilgang på internett og de har fått opplæring i søkerrutiner.

Tiltak i det videre

Med utgangspunkt i utfordringene som prosjektet sto overfor mot slutten av det andre virkeåret, diskuterte møtet spesielt to forhold som begge sorterer under organisering av lærestoff:

- Motivasjon/ansvarliggjøring. Det er en åpenbar utfordring å ansvarliggjøre elevene i større grad i forhold til egen læring. Et praktisk tiltak i den retningen kan være å gjøre elevenes tekstproduksjoner mer funksjonelle for dem, ut over det at elevtekstene skal innfri kvantitative krav. På møtet kom det frem at lærerne kunne utnytte det pedagogiske potensialet som ligger i temaheftene. En vei å gå, kan være å gjøre elevenes tekstproduksjoner til heftene mer funksjonelle. I det ligger det at tekstproduksjoner

gjøres obligatorisk, og at egenrespons og andre tekstproduksjoner får reell betydning som basis for standpunkt karakterer, eller som basis for en prosessuell evaluering. For å oppjustere betydningen eller statusen til temaheftene ytterligere, foreslo veileder også at lærerne kunne skrive inn sine vurderinger av læringsforløpet i perioden i temaheftet. I tillegg til at lærerproduserte tekster naturlig ville øke temaheftenes status, ville temaheftene slik ta en dreining mot å virke som en form for mappevurdering. På bakgrunn av vurderingene ovenfor ga skolen uttrykk for at de ønsket å arrangere et "mappevurderingsseminar" for lærerne på skolen. Veileder påtok seg ansvaret å lede dette seminaret, som ble planlagt gjennomført før neste skoleår.

- Integrering av alle lærerne. Det ligger fortsatt en vesentlig utfordring i å integrere alle lærerne i planleggingen av temaperiodene. Etter veileders oppfatning er dette en form for praktisk organisatorisk utfordring som ikke blir løst en gang for alle. Til det er lærernes hverdag i for stor grad preget av mangfold, plikter og gjøremål på forskjellig hold. Møtet kom frem til at en viktig forutsetning som må innfris for å bli flink til å leve med denne konstante utfordringen, er å etablere administrative rutiner som gjør det praktisk mulig for alle involverte å møte til samme tid. En annen forutsetning som må innfris, er å få alle de involverte motivert til å delta aktivt i disse prosessene. Slik motivasjon kan skapes med å synliggjøre nytteverdien som disse møtene har både i forhold til de perifere lærernes arbeidssituasjon og elevenes læringsprosjekt. Ansvaret for å etablere de rette administrative rutiner og nødvendig motivasjon ligger dels hos skoleledelsen og dels hos de ledende lærerne i prosjektet.

Januar 2003 - Prosjektets status i forhold til prosjektmål og

innhold

Fysisk arbeidsmiljø

- Plassering av fellesrom. De involverte lærerne er tilfreds med plasseringen av fellesrommene i skolemiljøet. I praksis vil dette si at biblioteket er sentralt plassert i skolemiljøet, elevene har felles møtesteder, og det er lagt til rette for at elevene både kan arbeide på sine individuelt tilpassede arbeidssteder og i større fellesrom. På tross av ombygginger og en ny-organisering av arbeidsplassene sliter skolen med for liten plass totalt sett. Lærerne savner en samlet evaluering av de nye løsningene på dette området.
- Manglende ordensrutiner. Det blir pekt på at skolen mangler rutiner som sikrer for at det holdes ryddig i de ulike undervisningslokalene og på fellesarealene.

Organisering av lærestoff (/Undervisningsmetoder og evaluering)

- Temaheftene. Ordningen med temahefter og periodeplaner er videreført, men i arbeidet med disse står prosjektet fortsatt overfor de samme utfordringene som i forrige skoleår. Som det går frem av punktet nedenfor om elevstyring og valgfrihet, vil dette i praksis si at elevene ikke inngår i aktive posisjoner gjennom den valgfriheten som temaheftene åpner for. I tillegg er det fortsatt vansker forbundet med å integrere alle lærerne i arbeidet med å planlegge disse periodene.
- Periodeplaner. Ordningen med periodeplaner gjelder fortsatt, men kun elevene i 8.klasse har flexitid, det vil si muligheter til selv å disponere mellom fem og åtte timer ukentlig til ulike studieformål.
- Timeplan. Tidligere i prosjektet har en ved planleggingen av hver ny periodeplan operert med åpen timeplan som har blitt utfylt på fellesmøter hvor alle eller flest mulig av lærerne har deltatt. Inneværende skoleår etterlyser lærerne større grad av fleksibilitet i disponeringen av lærerressursene på timeplanen. I det daglige henger misnøyen fortsatt sammen med at det er vanskelig å frigjøre og samle lærerne til å jobbe alternativt innafor de enkelte trinnene.
- Elevstyring og valgfrihet. Det er en gjennomgående utfordring å føre elevene i ansvarsposisjoner både i forhold til egne læringsprosjekter og i forhold til

elevdemokratiske prosesser. I praksis vil dette si at elevenes egne læringsmål eller selvstendige valg ikke kommer til uttrykk i temaplanene, selv om temaplanene åpner for at elevene kan velge både tema og arbeidsmåter. Skolen har heller ikke etablert rutiner som legger til rette for at elevenes stemmer blir hørt i tilfredsstillende grad i skolens beslutningsprosesser.

Rutiner og planmodeller for bruk av fellesrom – IKT og bibliotek i læringsprosessen

- Biblioteket i bruk. Arbeidet med å etablere biblioteket som en aktiv læringsarena fortsetter. Inneværende år har to lærere fått tilført ressurser for å videreføre dette arbeidet. Biblioteket har pc med nett-tilkopling, og elevene bruker biblioteket – både til faste lesetimer og som informasjonsbase.
- Praktisk bruk av IKT. Prosjektets bruk av IKT er preget av den generelle IKT-statusen ved skolen. Umiddelbart kan det se ut som om at skolen utstyrmessig er godt utstyrt og har god nett-tilgang ved at hvert klasserom i ungdomsskolen er utstyrt med en nett-tilkoplest pc. På den annen side viser den daglige praksis at tilgangen på maskiner og nett-tilknytning likevel ikke er så uproblematisk. Bakgrunnen er at ungdomsskoleelevene må dele maskinene med elever fra andre klasser. I tillegg er deler av utstyret gammelt og delvis ute av stand. Mot slutten av prosjektperioden synes det som at man på grunn av disse forholdene kun i begrenset grad har klart å integrere IKT som et aktivt og integrert læringsverktøy i undervisningen.

Tiltak i det videre

- Administrativt I. På møtet kom det frem ønsker om at skolen må gjøre administrative grep slik at lærere på de ulike klassetrinnene får mer tid sammen til planlegging og gjennomføring av alternative undervisningsformer. Skolen må utrede alternative modeller/prinsipper og bestemme seg for hvilke(n) som skal gjelde.

- Administrativt II. Skolen bør aktivt og planmessig gå inn for å prøve ut forskjellige prinsipper for gruppedeling av elevene. I praksis vil dette si at det må gjøres valg om for eksempel faglig nivå eller kjønn skal gjelde som gruppedelingsprinsipp. I dette arbeidet må det tas høyde for at flere elever trenger ekstra støtteundervisning.
- Administrativt III. Skolen må evaluere den totale virkningen av det nye fysiske arbeidsmiljøet til elevene og lærerne.
- Administrativt IV. Skolen må etablere rutiner som sikrer orden og trivsel i skolens ulike rom.
- Praktisk pedagogisk. Arbeidet med å ansvarliggjøre elevene – både i forhold til egne læringsmål, i forhold til undervisningsplanlegging og i forhold til skolens beslutningsprosesser (skoledemokrati) må intensiveres. I størst grad gjelder dette for elevene i 8. klasse. I dette arbeidet må undervisningen i større grad preges av temabasert og prosjektorientert undervisning, prosessorientert skriving, mappevurdering og loggføring. I forhold til disse tiltakene må skolen legge opp til en uttalt (skriftlig) progresjon, som skal preges av realistiske mål og en utholdende vilje til å innfri disse målene. Det blir en viktig oppgave for lærerne å motivere elevene til å gå inn i mer ansvarlige og forpliktende roller.
- Periodeplanen og loggføringsrutiner må utvikles til å bli aktive redskaper i arbeidet med å ansvarliggjøre elevene.

Litteraturliste

- Bråten Ivar (red): *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo 1996
- Lauvås P. og Handal.: *Veiledning og praktisk yrkesteor*, J.W. Cappelens forlag 1990
- Illeris Knud m.fl.: *Innføring i prosjektarbeid*, Tiden Norsk Forlag 1987
- Lund Torbjørn m.fl.: *Prosjektarbeid – fra ord til handling*, Cappelen Akademisk forlag 1996
- Karlsen G. og
Zakariassen G.: *En høgskoledidaktisk teoriplattform "Alt henger sammen. Kanskje vil det gå godt til slutt"*, HiF Forskning 1999:4
- Haug 2003: *Evalueringa av Reform 97: sentrale resultat*,
<http://www.forskningsrådet.no/fag/ks/r97synteschaug.htm>