

# TELEMARKS FORSKING

## NOTODDEN

Kai Erik Lund

*”Nye organisasjonsmåter og  
fleksibel ressursbruk på ungdomstrinnet”*  
**- en evaluering av forsøk ved  
Langesund og Tokke ungdomsskole**

Rapport 12/02  
Telemarksforskning-Notodden  
September 2002

**Telemarksforskning - Notodden**

**ISBN: 82-7463-092-0**

**Det må ikke kopieres fra denne rapporten i strid med åndsverkloven  
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR,  
interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk**

# Innhold

<b><u>INNLEDNING</u></b>	<b>3</b>
BAKGRUNN _____	3
FØRINGER FRA KUF _____	3
UTDANNINGSKONTORETS BEHANDLING AV SØKNADENE _____	3
MANDATET TIL TELEMARКСFORSKING - NOTODDEN _____	3
STRUKTUREN I RAPPORTEN _____	4
AVGRENSNINGER I RAPPORTEN _____	4
<b><u>SØKNADSPROSESSEN</u></b>	<b>5</b>
<b><u>EVALUERINGSRAPPORTENS FORTOLKNINGSRAMME</u></b>	<b>6</b>
<b><u>EVALUERINGSRAPPORTENS FORTOLKNINGSRAMME</u></b>	<b>6</b>
<b>BETINGELSER FOR AT UTVIKLINGSARBEID SKAL LYKKES</b> _____	<b>6</b>
REELLE BEHOV _____	6
LEDEROPPGAVE _____	6
EIERFORHOLD _____	7
KOMPETANSE _____	7
<b>SKOLENS ORGANISERING OG ELEVENES LÆRINGSUTBYTTE</b> _____	<b>7</b>
<b>NOEN PERSPEKTIVER PÅ PLANLEGGING AV ET UTVIKLINGSARBEID</b> _____	<b>8</b>
<b><u>EVALUERING AV FORSØK VED LANGESUND UNGDOMSSKOLE</u></b>	<b>10</b>
<b>OPPSTARTSFASEN</b> _____	<b>10</b>
BAKGRUNN FOR FORSØKET _____	10
SØKNADEN SOM STYRINGS-DOKUMENT _____	10
TELEMARКСFORSKINGS ROLLE _____	10
<b>KVANTITATIV UNDERSØKELSE</b> _____	<b>11</b>
GJENNOMGANG AV DEN KVANTITATIVE DELEN _____	11
LÆRERNES VURDERING AV EGEN SKOLE, PROSESSEN OG SKOLENS LEDELSE _____	12
<b>KVALITATIV UNDERSØKELSE</b> _____	<b>12</b>
GJENNOMGANG AV DEN KVALITATIVE DELEN _____	12
<b>PÅ HVILKE OMRÅDER HAR SKOLEN LYKKES?</b> _____	<b>14</b>
<b>SKOLENS ORGANISATORISKE LØSNINGER</b> _____	<b>15</b>
<b>SKOLENS LØSNINGER SETT I FORHOLD TIL IDEENE I SAMTAK</b> _____	<b>15</b>
<b>KREVER FORSØKET AVVIK FRA OPPLÆRINGSLOVEN?</b> _____	<b>16</b>
<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER</b> _____	<b>16</b>
<b><u>EVALUERING AV FORSØKET VED TOKKE SKOLE</u></b>	<b>17</b>
<b>OPPSTARTSFASEN</b> _____	<b>17</b>
SØKNADEN SOM STYRINGS-DOKUMENT _____	17

TELEMARKSFORSKINGS ROLLE _____	17
INNHALDET I DEN NYE SKISSEN _____	17
HVILKE TILTAK KREVER AVVIK FRA OPPLÆRINGSLOVEN? _____	18
TEMA FOR EVALUERINGEN _____	18
SKOLENS ORGANISERING AV DET NIVÅDIFFERENSIERTE TILBUDET _____	18
<b>EVALUERING AV GJENNOMFØRINGEN _____</b>	<b>19</b>
<b>GRAD AV MEDBESTEMMELSE OG TILPASSET OPPLÆRING _____</b>	<b>19</b>
ELEVENES TILBAKEMELDINGER _____	19
LÆRERNES TILBAKEMELDINGER _____	20
OPPSUMMERENDE KOMMENTARER _____	20
<b>EVALUERING AV PRIMÆRLÆRERSYSTEMET _____</b>	<b>21</b>
ELEVENES TILBAKEMELDINGER _____	21
LÆRERNES TILBAKEMELDINGER _____	21
OPPSUMMERENDE KOMMENTARER _____	21
<b>EVALUERING AV KURSPERIODENE _____</b>	<b>21</b>
ELEVENES TILBAKEMELDINGER _____	21
LÆRERNES TILBAKEMELDINGER _____	21
OPPSUMMERENDE KOMMENTARER _____	22
<b>EVALUERING AV PROSESSEN OG LEDELSENS ROLLE _____</b>	<b>22</b>
<b>VAR AVVIK FRA OPPLÆRINGSLOVEN PÅKREVD? _____</b>	<b>22</b>
<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER _____</b>	<b>23</b>
<b>OPPSUMMERENDE KOMMENTARER _____</b>	<b>24</b>
<b>BETINGELSER FOR AT UTVIKLINGSARBEID SKAL LYKKES _____</b>	<b>24</b>
<b>MANDATET TIL TELEMARKSFORSKING - NOTODDEN _____</b>	<b>24</b>
<b>HOVEDKONKLUSJONENE _____</b>	<b>24</b>
<b>KILDER _____</b>	<b>26</b>

# Innledning

## *Bakgrunn*

Telemarksforskning-Notodden (TFN) fikk i oppdrag å bidra med evaluering og veiledning av tre prosjekter i henholdsvis Bamble, Notodden og Tokke kommune. Prosjektene var knyttet til forsøk og utviklingstiltak med nye organisasjonsmåter og fleksibel ressursbruk på ungdomstrinnet. Arbeidet er finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (nå Utdannings- og forskningsdepartementet), gjennom Statens utdanningskontor i Telemark. Prosjektet er nærmere beskrevet i avtale av 28.11.01 mellom Statens utdanningskontor og Telemarksforskning-Notodden.

Arbeidet er utført av Kai Lund og Kari Kalbach Christensen. Førstnevnte har hatt ansvaret for gjennomføringen i Bamble og Tokke, mens Christensen har ansvaret for Notodden. Følgende er en sluttrapport for arbeidet med Bamble og Tokke. For prosjektet i Notodden foreligger en midtveisrapport.

## *Føringer fra KUF*

Forsøkene innebærer at kommunene har fått adgang til å gjøre avvik fra § 8-2 og § 8-3 i opplæringsloven (bestemmelsene om klasser og klassedeling). Som viktige forutsetninger skulle forsøket blant annet legges opp slik at de samlede målene for elevenes kompetanse etter læreplanverket ble oppfylt, og at elevene skulle få den nødvendige sosiale trygghet og tilhørighet i skoletiden både til elever og voksne. I tildelingsbrevet har departementet fremhevet det som særlig viktig at forsøkene brukes til å samle erfaringer med alternative reguleringer av ressursbruken i skolen.

## *Utdanningskontorets behandling av søknadene*

Søknadene fra Bamble og Tokke kommune er datert henholdsvis 01.06.01 og 29.05.01. Tildelingsbrevet fra KUF til Statens utdanningskontor er datert 21.06.01 og er viderefremmet kommunene i eget brev 27.06.01. Det var videre felles møter medio august der ulike forhold som berører forsøkene skal drøftes. Av særlig interesse for den videre fremstillingen vil jeg peke på at det på disse måtene ble viet stor oppmerksomhet til hvordan den videre oppfølging av forsøkene skulle ivaretas på de ulike nivå (skole, skoleeier, utdanningskontoret). Dette skulle vise seg å være et svakt punkt i den videre gjennomføringen.

## *Mandatet til Telemarksforskning - Notodden*

Etter mandatet fra Statens utdanningskontor skulle TFN bistå med både evaluering og med veiledning av skolenes forsøksvirksomhet. Dette innebærer en type følgeforskning der teori og praksis går hånd i hånd og genererer nye typer av handling. Dette er en svært tid- og ressurskrevende arbeidsform som det ikke var rom for i dette oppdraget. Når prosessen forut for tildelingen har vært såpass svakt forankret i alle ledd, resulterte dette i at TFN måtte bruke mye tid på å finne sin plass og rolle i arbeidet. Fokus for arbeidet ble derfor ulikt i den enkelte kommune. Evalueringen maktet i liten grad å si noe om den enkelte elev sitt utbytte av forsøksarbeidet. Mye av forklaringen ligger i at de departementale føringer og skolenes søknader bærer preg av å ha fokus på

organisering og rammer fremfor læringsresultat. TFN har forsøkt å løse sitt mandat ved å gi en evaluering som bærer preg av å tematisere hvordan skolen som organisasjon har drevet utviklingsarbeidet. Der det har vært mulig er det også forsøkt å se på hvordan de organisatoriske løsningene har fått innvirkning på elevenes læringsresultat. TFN brukte mer tid på veiledning i forhold til Tokke skole enn Langesund skole. Årsaken til dette er at det var etter ønske fra skolene selv, og fordi forsøkets innhold ved Tokke skole åpnet mer opp for denne type samhandling. Veiledningen ble gitt i form av skriftlig materiell, samtaler og et kort foredrag ved et arbeidsseminar for lærerne.

### ***Strukturen i rapporten***

Innledningsvis omtales søknadsprosessen før det gis en teoretisk fortolkningsramme som i korte trekk skisserer tema som har vært viktig å belyse i disse forsøkene. Deretter følger en evalueringsrapport av henholdsvis Langesund og Tokke skole. Evalueringen av skolene griper inn i hverandre, og for at leseren skal få det totale bildet bør rapporten leses i sin helhet.

### ***Avgrensninger i rapporten***

Analysen bærer preg av å være problematiseringer rundt gitte temaer, fremfor en uttømmende redegjørelse for forsøkene resultater. Viktige tema er behov, eiendomsforhold, ledelse og kompetanse. Årsaken til denne avgrensningen er at forsøkene har få resultater å vise til som kan måles i forhold til gitte intensjoner.

## **Søknadsprosessen**

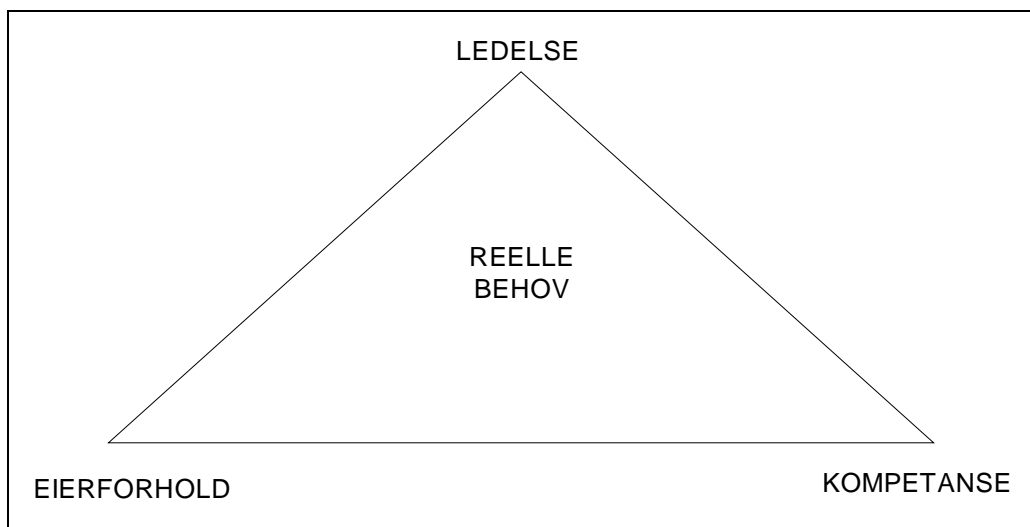
Som det er nevnt innledningsvis, og som dokumenteres over, har selve søknadsprosessen foregått innenfor en kort periode på vårparten. Det endelige tildelingsbrevet kom til kommunene etter at skoleåret var avsluttet. Det sier seg selv at tiden har vært svært knapp i forhold til å forankre forsøkene i de ulike personalgruppene. Dette kom også tydelig til syne i gjennomføringsfasen. Når presisjonsnivået i søknadene var såpass svakt kan man med all mulig grunn stille spørsmål til hvordan søknadene er behandlet i utdanningskontoret, og på hvilket grunnlag søknadene er innvilget.

## Evalueringsrapportens fortolkningsramme

Teorigrunnlaget er valgt i forhold til å kommentere både sentrale problemstillinger som har vært fremtredende i forsøkene, og skolenes tiltak i forhold til oppsatte mål.

### Betingelser for at utviklingsarbeid skal lykkes

Fremstillingen er knyttet til en modell utviklet av Per Dalin<sup>1</sup> som tematiserer det han kaller "minimumsforutsetninger for at forandring skal lykkes".



*Det finnes ingen enkle forklaringer på hvorfor et utviklingsarbeid lykkes eller mislykkes. Modellen gir et bilde av hvilke faktorer som opptrer som minimumsforutsetninger for at et slikt arbeid skal lykkes. Som regel er det også slik at disse faktorene er tett sammenvevd.*

### **Reelle behov**

Fornyelsesprosesser starter ikke med at man formulerer målene. Prosessen starter med praksis. Den starter med en gryende følelse av at noe ikke er bra med den praksis vi utfører.. Skoleutvikling er ikke uproblematisk fordi «behovene» som regel er diffuse og derfor vanskelige å uttrykke klart. Noe som på overflaten kan virke som et behov, kan etter en tid vise seg å være langt mindre vesentlig enn det eller de underliggende behov som ingen hadde klart å formulere. Klarer en skole å uttrykke hva som er dens behov i forhold til å møte fremtidige utfordringer, så er dette det beste utgangspunkt for endring.

### **Lederoppgave**

Videre kan man spørre: Er skolenes følte behov alltid det de trenger? Det er viktig å huske på at det ikke er individuelle behov som skal dekkes, men skolens totalbehov som bør stå i fokus. Dette uttrykker en erkjennelse av at dersom skolens ledelse ikke koordinerer skolens utviklingsarbeid og deltar aktivt i initiering og oppfølging, så er det vanskelig å bringe forsøkene ideer inn i den daglige driften.

---

<sup>1</sup> Dalin, Per og Rolff, Hans-Günter: *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo, 2. opplag 1994.



## ***Eierforhold***

Deltakerne er ikke nødvendigvis motiverte i utgangspunktet og motivasjon utvikles ikke automatisk. Dette er en sentral lederoppgave. Ledelsens utfordring er hvordan den skal fremskaffe den nødvendige motivasjon og forståelse som gjør at lærerne utvikler et eierforhold til et utviklingsprogram. Målet er ikke å tvinge frem enighet, men å få frem perspektiver for fremtidig planlegging. Deretter er det ikke minst viktig å snakke om hvilke *forventninger* man kan ha til gjennomføringen. De ulike synspunkt som kommer frem behøver ikke å være så viktige i seg selv. Det som teller er hvilken betydning lærerne selv legger dem. Spørsmålet er om synspunktene sier noe vesentlig om egen praksis. De lærerne som ikke utvikler et eierforhold til skolens utviklingsarbeid vil sannsynligvis heller ikke føle noen forpliktelse for at skolen som organisasjon skal lykkes.

## ***Kompetanse***

Dalin peker videre på at lærernes evne til å mestre ny praksis er helt avgjørende for deres motivering og for at læringsprosessen skal lykkes.<sup>2</sup> Derfor er det viktig å tenke på hvordan ny kompetanse erverves og hvordan kompetanseutviklingen i utviklingsarbeidet organiseres. Kort fortalt ser generelle kurs ut til å være den minst effektive måte å lære på. Selvstudium sammen med interaksjon med kolleger i små grupper i et åpent og tillitsfullt klima har vist seg å være langt mer effektivt.

## **Skolens organisering og elevenes læringsutbytte**

Elevenes læringsutbytte er, blant mange andre forhold, et resultat av skolens måte å administrere og organisere undervisningen på. Skolens ressursbruk reflekterer i stor grad lærertettheten og skolens løsninger i forhold til organisatorisk differensiering. I henhold til forsøkene som omtales i denne rapporten, vil et sentralt spørsmål bli om de løsninger som er valgt har noen betydning for hva elevene lærer.

Løsningene som er valgt i forsøkene ved skolene i Langesund og Tokke benytter i ulik grad organiseringsformer knyttet til inndeling etter prestasjonsnivå og sosial fungering. Asbjørn Birkemo skiller mellom fire hovedtyper av nivågruppering:<sup>3</sup>

1. Bruk av små grupper eller spesialklasser der elevene har et spesielt stort behov for særskilt tilrettelagt undervisning.
2. Etablering av støttegrupper utenfor klassen i bestemte fag der elever med spesielle problemer får undervisning i de ferdigheter de har problemer med.
3. Gruppering av klassen i mindre nivågrupper der hver gruppe får sin undervisning av en lærer.
4. Nivågruppering på tvers av klasser der læringsinnholdet for flere klassetrinn deles inn i flere nivå. Hele grunnskolepensum deles inn i mange ulike nivå der elever, som befinner seg på et bestemt nivå, får sin undervisning i samme gruppe uavhengig av hvilket klassetrinn de tilhører.

---

<sup>2</sup> Dalin, Per og Rolff, Hans-Günter: *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget, s. 168-169, Oslo, 2. opplag 1994.

<sup>3</sup> Birkemo, Asbjørn: *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget, s. 68 – 74, Oslo 1999.

Argumentene for nivå-differensiering tar gjerne utgangspunkt i de svakeste elevenes behov. Argumentene mot nivå-differensiering er gjerne at slik differensiering fører til stigmatisering, lave forventninger og at de svake berøves de gode modeller. Motargumentene er også av mer ideologisk karakter, der åpen nivå-differensiering virker hemmende på elevenes demokratiske utvikling.

Et vesentlig spørsmål som bør stilles er: Kan man på empirisk grunnlag påvise at elever, som får sin undervisning i mindre grupper, får et bedre utbytte av undervisningen enn om de skulle gått i større og mer heterogene grupper? Birkemo refererer til noe forskning som er gjort på dette området i engelskspråklige land.<sup>4</sup> Det viser seg at den grupperingsmåte som gir størst effekt på læring, er nivå-gruppering på tvers av klasser der fokus er på faglig fremgang i stedet for på sosial gruppetilhørighet. Det fremheves særlig tre faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor det er slik. For det første vil det være lettere å tilpasse nivå og progresjon til en gruppe som befinner seg på samme nivå. For det andre vil omfanget av direkte undervisning bidra til faglig fremgang. For det tredje vil lærerens forventninger korrespondere bedre med elevenes forutsetninger. Men dersom et slikt grupperingssystem skal fungere er det avhengig av at gruppene er tilstrekkelig homogene, og at flyten mellom gruppene er fleksibel slik at elever til enhver tid befinner seg på den gruppe som er tilpasset deres funksjonsnivå.

Dersom elever er plassert i egne klasser etter evner eller generelt prestasjonsnivå, har de ovenfor nevnte faktorer ikke gode forutsetninger for å innfris. Grupper som er sammensatt etter generelle funksjonsnivå er ofte forskjellige internt med hensyn til bestemte ferdigheter. Resultatet er at læreren må differensiere ytterligere innenfor disse gruppene, og man er omtrent like langt som om man beholdt de tradisjonelle heterogene klassetrinnene. Birkemo konkluderer med at det ikke er grupperingene i seg selv som har betydning for elevenes faglige fremgang. Det er mer de muligheter ulike grupperinger gir for undervisning og sosialt samspill.

### **Noen perspektiver på planlegging av et utviklingsarbeid**

Lærere er dyktige til å planlegge, og i planleggingsprosessen utgjør evaluering slutfasen. En slik tenkemåte har den ulempen at den evalueringen av det som er gjort, i for liten grad får innvirkning på planleggingen av fremtidige aktiviteter. Evaluering i en slik modell fører ikke uten videre til en ny forståelse av praksis idet den først og fremst er rettet mot å evaluere resultatene av et produkt eller en prosess i betydningen *bedømme* resultatet. Lillejord fremhever at det vi trenger er en evaluerende måte å tenke på.<sup>5</sup> En evaluerende tenkemåte i denne betydningen innebærer at planleggingen blir en konsekvens av den evalueringen som har blitt gjort. Evaluering blir utgangspunktet, og vi planlegger ikke nye aktiviteter før vi har gransket etablert praksis inngående. Vi lager så og si et kart som stemmer med terrenget. Slik kan evaluering bygges inn i læringsprosessen og føre til *læring*. Organisasjonslæring er læring *i* og *gjennom* organisasjonen. Det betyr at de som er involvert, må vurdere og uttrykke meninger om egen praksis.

Den tidlige evalueringen, eller situasjonsanalysen, er viktig. Vi må vite *hvor vi er*, og *hvor vi skal* før vi bestemmer *hvordan* vi skal gjøre det. Det er midlene som skal utledes

---

<sup>4</sup> Op.cit.

<sup>5</sup> Lillejord, Sølvi: "Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring". Fuglestad: Reformperspektiv på skole- og elevvurdering. Fagbokforlaget, Bergen 1999.

av målene - ikke omvendt, satt veldig på spissen. Det er selvsagt heftet en rekke begrensninger, men også muligheter i forhold til målstyring som styringslogikk. Målstyring er bare delvis egnet til å forstå og styre en kompleks virksomhet som skolen er. Visse kunnskapsmål vil nok kunne la seg måle og vurdere, andre kan være mer uklare og åpner for det subjektive skjønn. Et problem kan være knyttet til *når* man kan forvente å påvise effekten av tiltak som for eksempel går på holdninger, klasse miljø osv. Mye av skolens virksomhet er dessuten oppgaver som krever langsiktig og kontinuerlig arbeid som ikke avsluttes. Påviste resultater behøver heller ikke være av varig karakter fordi holdninger endres og kunnskap blekner. Mål kan med andre ord endres for å samsvare med praksis og da gir det ikke mening å snakke om målstyring. Siden det er denne strategien skolene har valgt, så er det denne som kommenteres.

# Evaluering av forsøk ved Langesund ungdomsskole

## **Oppstartsfasen**

Første kontakt mellom skolen og TFN ble opprettet i oktober –01. Hensikten med møtet var å få avklart fokus for arbeidet, felles forventninger og roller.

## ***Bakgrunn for forsøket***

I hovedsak redegjør søknaden fra Langesund ungdomsskole for en rekke tiltak som allerede er satt i gang i forhold til elever som faller utenfor faglig og/eller sosialt. Det er opprettet en såkalt ressursklasse bestående av elever fra 9. og 10. trinn. Resten av elevene er tredelt i flere av ”basisfagene” og todelt i de resterende. Tiltakene forutsetter avvik fra opplæringslovens § 8-2 og §8-3. Tiltakene er basert på frivillighet fra elever og foresatte. Det fokuseres på at ressursgruppen skal oppleve mestring og trivsel og at det skal føre til et bedre arbeidsmiljø for alle elevene ved skolen. Ressursgruppen følger samme plan som resten av klassen, og elevene kan i prinsippet når som helst returnere til egen klasse.

Skolen har tidligere opplevd at det er et generelt dårlig arbeidsmiljø ved skolen med mye uro og problematferd som skaper dårlige betingelser for læring. Skolen har som en følge av dette utviklet en rekke tiltak av organisatorisk og pedagogisk art, som i sum skal gi elevene en mer variert undervisning og større ansvar for egen læring.

På tross av disse tiltakene opplever skolen fremdeles en rekke problemer i forhold til uakseptabel atferd og generelt dårlig arbeidsmiljø. Det skolen ønsker seg er en fremtidig situasjon der elevene opplever faglig og sosial mestring, arbeidsro, tettere oppfølging av enkeltelever og et generelt godt arbeidsmiljø for alle.

Tiltaket er at det opprettes en ressursgruppe på tvers av klassene der elever med atferdsproblemer skal få tettere oppfølging. Gjennom bedre pedagogisk tilrettelegging skal arbeidsmiljøet bedres. Målet er at elevene gradvis skal tilbakeføres til klassen.

## ***Søknaden som styringsdokument***

Søknaden, som forsøket ble innvilget i forhold til, er svært knapp i formen og er preget av en tiltaksorientering. Målsettingen skisserer en løsning der middelet er gitt. Satt på spissen; avviket i forhold til opplæringsloven blir overordnet innholdet. De pedagogiske begrunnelser er fraværende, og det er vanskelig å si noe konkret om hva skolen ønsker å oppnå i forhold til elevene.

I møte med skolens ledelse var denne enig i at arbeidet burde systematiseres og formaliseres bedre. Rektor var også inne på at lærerne selv måtte delta i dette arbeidet for å skape eierforhold og en trygg forankring i forsøket. Blant annet burde de tankene som er gjengitt i ”bakgrunn for forsøket” tematiseres og konkretiseres.

## ***Telemarksforskings rolle***

I evalueringssøyemed var situasjonen svært vanskelig. En evaluering har som forutsetning at den som evaluerer har et godt grep om hva situasjonen var før tiltakene

utarbeides, slik at det kan være mulig å spore eventuelle endringer. Skolen måtte nå bruke tid på å rekonstruere situasjonen ved skolen slik den var før tiltakene ble satt i gang. TFN måtte således bruke hele høstsemesteret på å forberede evalueringsarbeidet i forhold til et arbeid som var startet opp i august. Da gjenstår det kun et semester til å gjennomføre selve evalueringen, og det sier seg selv at dette får konsekvenser for kvaliteten på de evalueringsdata som blir produsert.

TFN informerte utdanningsdirektøren i Telemark om situasjonen og det ble innkalt til et møte mellom partene i arbeidet. I møtet redegjorde TFN for de problemer som var oppstått, og utdanningsdirektøren presiserte skolens ansvar i så måte. Partene ble også enige om at arbeidet måtte bære mer preg av veiledning fremfor evaluering der dette var nødvendig. De praktiske konsekvenser av dette er at evalueringsrapporten tones ned i forhold til evaluering av oppnådde resultater, og fokuserer mer på en evaluering av selve prosessen.

Ny skisse fra Langesund skole forelå 6. desember –01. Denne var delvis utarbeidet av kommunens veiledningstjeneste, og det må stilles spørsmål ved om forankringen i personalet ble noe bedre av den grunn.

### **Kvantitativ undersøkelse**

Skissen dannet et grunnlag for TFN til å utarbeide et evalueringsdesign. Det ble laget en spørreundersøkelse som gikk til elevene på 9. og 10. trinn, elevene i ressursklassen og lærerne ved skolen som var berørt av ordningen. Spørsmålene hadde lukkede svarkategorier med alternativene; i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad. Elevene fikk 48 spørsmål og lærerne fikk 83. De felles tema som ble berørt var innen hovedkategoriene medbestemmelse, lærernes relasjoner til elevene, klassemiljøet, lærernes sanksjonsmønster, forløpet i en time og undervisningens didaktikk. Lærerne fikk i tillegg spørsmål vedrørende skolen som organisasjon, skolekultur og ledelse av forsøket. Antall skjema som kom inn var 54 for elevene i de ordinære klassene, 6 for elevene i ressursklassen og 7 for lærerne. Spørsmålene var ytterligere kategorisert i en før og nå situasjon. Muligens blir dette noe oppkonstruert, og tolkningene av funn i forhold til dette kan i høyden antyde mulige effekter. Antall svars skjema returnert er såpass lavt at presentasjonen av funn omtales på et generelt grunnlag slik at de ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner.

### ***Gjennomgang av den kvantitative delen***

I langt overveiende grad av svarene fra elevene i ressursklassen (96%) antyder de at læringsmiljøet er blitt bedre ved å være knyttet til ressursklassen. Når det gjelder spørsmål knyttet til elevenes medbestemmelse, opplevelse av ansvar og hvordan de blir møtt av lærerne, så svarer disse elevene at de opplever en markant forskjell. Dette samsvarer svært godt med de svar som gis av lærerne. De mener også at læringsmiljøet er blitt bedre på så godt som alle felt gjennom opprettelsen av ressursklassen. I likhet med elevene i ressursklassen opplever de på de samme felt en markant endring.

Hos elevene i de ordinære klassene kan det også spores en positiv endring, men den er langt svakere enn hos elevene i ressursklassen og lærerne. Bare i enkelte tilfeller gir elevene til kjenne en oppfattelse av situasjonen som kan sies å være akseptabel. Tallverdien 3 tilsier at den forespurte aktivitet skjer i noen grad. I over 90% av svarene er snittet ned mot 2,5 som antyder at aktiviteten er sjelden.

Eksempel på svar som gir grunn til oppfølging:

1: Vi deltar i planleggingen av innholdet i undervisningen.

<u>Respondenter</u>	<u>Tallverdi før</u>	<u>Tallverdi nå</u>
Lærere	1,71	2,71
Ord	1,79	1,98
Ressurs	2,5	3,5

Vi ser at lærerne og ressursgruppen har en markant bevegelse, mens elevene i de ordinære klassene i svært liten grad opplever en endring av situasjonen. Det er i utgangspunktet også en lav tallverdi.

Denne tendensen er gjennomgående i hele undersøkelsen. I alle kategorier som går på medbestemmelse, lærernes relasjoner til elevene, klassemiljøet, lærernes sanksjonsmønster, forløpet i en time og undervisningens didaktikk.

Der det skåres svakest hos alle grupper er faktisk på oppfølging av den enkelte elev, som var et av forsøkets hovedsiktemål. Elevene i de ordinære klassene gir svar som er så vage at det er vanskelig å utlede noen teorier. Det som imidlertid kan synes sikkert er at forsøket har hatt en tilsynelatende god effekt på de elevene som har vært i ressursgruppen og fått særskilt oppfølging. Ringvirkningene for resten av elevene kan synes å ha uteblitt. Dette samsvarer på flere områder relativt dårlig med det lærerne svarer.

### ***Lærernes vurdering av egen skole, prosessen og skolens ledelse***

Skolen får generelt godt skussmål. Der det oppstår til dels sprikende oppfatninger som slår ut i en lav tallverdi er spørsmål som berører effekten av opprettelsen av ressursklassen. Det kan også synes som om ledelsen av prosjektet ikke har vært gode nok på oppfølgingssiden.

### **Kvalitativ undersøkelse**

Den kvantitative delen ble gjennomført i februar. Analysen av de data som er gjengitt over dannet grunnlag for oppfølging gjennom intervjuer. Til intervjuene ble det laget intervjuguider med spørsmål som reflekterte målene i forsøket, og de funn som ble gjort i den kvantitative delen. Det ble gjennomført to gruppeintervjuer med elever fra de ordinære klassene i 9. og 10. trinn. Videre ble det gjennomført separate intervjuer med 2 elever som var inne i ressursklassen, og 4 separate intervjuer med lærere berørt av forsøket. Til grunn for analysen ligger også løpende samtaler med rektor, samt rapport fra skolens prosjektleder i forhold til gjennomføring av forsøket. Hovedtyngden av dette arbeidet ble gjennomført i juni –02.

### ***Gjennomgang av den kvalitative delen***

Fremstillingen vil ikke være fullstendig, men kun ta utgangspunkt i de svar som kan si noe vesentlig om effekten av tiltakene. Spørsmålene gjengis med løpende komparative analyser av de ulike svar. Spørsmålene som gjengis nedenfor reflektere

hovedkategorier som ble tilpasset den enkelte respondent. Det er ikke gjengitt ordrette sitater.

*Spørsmål: Hva tror du er årsaken til at enkelte elever velger å være i ressursklassen?*

Intensjonen med forsøket var at elever med atferdsproblemer skulle få et tilbud om et avgrenset opphold i ressursklassen med tanke på tilbakeføring til egen klasse. Elevene i de ordinære klassene trodde ikke de hadde særlig valg. Det var de mest bråkete elevene som ble puttet der. Svar fra elevene i ressursklassen viser at motivasjonen for å delta i klassen var høyst ulik, og som det vil vise seg var også utbyttet svært ulikt. Lærerne på sin side har svar som korrelerer dårlig med hverandre. Svarene varierer fra ren atferd til generell skoletrøtthet. Det er uansett ikke elevene selv som velger å være der. De blir plassert der etter avtale mellom lærere og foreldre. Dette vil utvilsomt føre til ulik motivasjon til å gå inn i en slik ordning med de eventuelle stigmatiseringer dette medfører. Og det *kan* være grunn til å stille spørsmål ved denne prosessen i en skole der elevenes medbestemmelse rangeres høyt.

*Spørsmål: Opplever den enkelte elev at det er blitt tettere oppfølging av lærer?*

Elevene i de ordinære klassene synes det generelt er blitt bedre arbeidsro i timene. Når det gjelder oppfølging av den enkelte så er dette svært læreravhengig. Elevene i ressursklassen syntes at de hadde fått bedre oppfølging med de konsekvenser dette gir. Lærerne er stort sett av samme oppfatning, men skiller mellom faglig og sosialt som vi skal se senere.

*Spørsmål: Under følger en komparativ analyse av svar i forhold til spørsmål som berørte tilbudet i ressursklassen og undervisningens didaktikk.*

Elevene i de ordinære klassene trodde opplegget i ressursklassen var friere, og at det var mindre å gjøre der. Når det gjelder elevene i ressursklassen så er svarene svært ulike. En hevder at de gjør ingenting og lærer ingenting i ressursklassen. I timene spiller de stort sett data og de gjør ikke lekser. Vedkommende hevder at han/hun ikke skjønner hva klassen har drevet med når han/hun returnerer og sier at han/hun trives bedre i sin opprinnelige klasse. En annen synes det er generelt bra å være i ressursklassen fordi det er mye friere og mer variert. Vedkommende mener også at han/hun gjør mer i ressursklassen. Ingen av dem mener imidlertid at skolearbeidet er blitt mer interessant. Lærerne på sin side gir også svært ulike svar. Prosjektleder mener at dersom forsøket skal evalueres i forhold til klassemiljøet så har forsøket vært en suksess. Muligens vil den løsere strukturen gjøre at de lærer mindre, men han tror skolearbeidet blir oppfattet som mer interessant av elevene. Han mener at elevene i det minste har fått et *grunnlag* for å sette karakter, og det har totalt sett blitt bedre karakterer. De andre lærerne gir et helt annet bilde. De mener at ”myten” om at elevene lærer lite eller ingenting faktisk stemmer. Mye av tiden brukes til formålsløs surfing på internett. Det har festet seg et inntrykk av at elevene avgjør hva de ønsker å gjøre alt etter dagsform, og konsekvensen har vært at lærerne har måttet drive mye belønningsarbeid. Ressursklassen lever sitt eget liv der de får ”mer av det samme”. Det som nevnes som positivt er at de har fått mer sosial trening.

*Spørsmål vedrørende ledelse av prosjektet*

Spørsmålet gikk kun til prosjektleder og lærerne. Prosjektleder synes forsøket har gått svært bra, og at det har hatt positive ringvirkninger for kollegiet med blant annet mindre sykemeldinger. Han har også mottatt svært bra støtte fra rektor og foreldre.

Svar fra de andre lærerne gir et helt annet bilde. I den kvantitative delen får skole et godt skussmål, men det kunne synes som om oppfølgingen av forsøket hadde vært for dårlig. Dette bekreftes gjennom intervjuene. Den kvantitative delen gir også inntrykk av at skolen har stor takhøyde i forhold til å kunne ta opp saker mellom lærerne. Muligens er takhøyden lavere enn hva de gir til kjenne, eller så mangler det tid og rom for å kunne føre drøftinger. For som det også fremkommer av den kvantitative delen, så er forsøkets mål uklare for de involverte lærerne. Flere lærere hevder at det kun har vært ett felles møte der viktige sider ved forsøkets mål, tiltak og drift har vært drøftet! Dersom dette medfører riktighet så er alle forutsetninger for å lykkes i et utviklingsarbeid brutt (jf. Dalin). De samme lærerne mener forsøket har vært løst forankret og at ansvaret er pulverisert. Hver lærer har drevet sin egen praksis. En lærer går så langt at vedkommende karakteriserer forsøket som en fiasko. Dette understøttes ved at prosjektleder hevder at det eksisterer mange myter om hva som foregår i ressursklassen, men at han riktignok ikke kan svare for hva de andre lærerne har gjort. Da må man for det første stille seg spørrende til hvorfor myter får lov til å leve dersom de ikke medfører riktighet. For det andre bør ikke prosjektleder være uvitende om hva de ulike aktører foretar seg i gjennomføringsfasen. Da har skolen ingen forutsetninger for selv å bedømme effekten av forsøket, og skolen har ingen styring over hva som faktisk får lov til å utfolde seg. Videre fremkommer det av spørreundersøkelsen at skolen sannsynligvis mangler retningslinjer og prosedyrer for hvordan den skal ta stilling til når en elev er moden for å tilbakeføres til egen klasse.

Prosjektleder kan ikke bære ansvaret alene for at forsøket ikke har verktøy for styring, oppfølging eller evaluering. Det kan synes som om verken skolens ledelse, kommunen eller utdanningskontoret har etterspurt faktiske dokumenterte resultater underveis i et forsøk som har fått betydelige midler til disposisjon. Videre kan vi spørre: Er det forsvarlig å eksperimentere med et slikt sosialt prosjekt med høyst usikker fremtid vedrørende videre drift?

Kompetanseutviklingen i forsøket synes å begrense seg til referanser fra skolebesøk i Navestad i Sverige. Er det slik at skolen har adoptert løsninger fra skoler som eksisterer innenfor en helt annen kontekst med spesifikke problemstillinger? Er det foretatt grundige analyser med begrunnelser for hvordan dette kan tilpasses egen skole? Eller har man kopiert en ”metodikk”? Dette har denne rapporten ingen forutsetninger for å svare på, og det overlates til skolen å vurdere om disse antydningene er feilaktige eller om de sier noe om hva som faktisk har skjedd.

### **På hvilke områder har skolen lykket?**

Det vil være feilaktig å si at hele forsøket har vært mislykket. Skolen har stått overfor et reelt problem, og det har etter all sannsynlighet vært bred enighet i kollegiet om at de måtte foreta seg noe. For enkelte elever har da også forsøket vært en suksess. De har fått et bedre forhold til sine medelever, lærere og skolen generelt. Foresatte melder tilbake at deres barn har fått en mer positiv innstilling. Dette kan man ikke se bort fra isolert sett. Men løsningene som omfatter flere elever klarer bare å imøtekomme noen. Ringvirkningene for resten av skolen har uteblitt dersom perspektivet utvides til at undervisningen generelt skal løftes kvalitativt. Svarer løsningene som er valgt, på de utfordringer Langesund skole står overfor? Dette skal vi nå se nærmere på.



## Skolens organisatoriske løsninger

I forhold til Birkemos fire hovedtyper av nivågruppering<sup>6</sup> har Langesund skole benyttet små grupper eller spesialklasser der elevene har et spesielt stort behov for særskilt tilrettelagt undervisning. Når det viser seg at elevene i ressursklassen opplever tilbudet såpass forskjellig, kan det tenkes at det kun er uakseptabel atferd som gir klassen en fellesnevner. De ulike lærerne som har vært involvert, beretter om at en slik gruppesammensetning gir få muligheter for variert sosialt samspill. Det kan ha skjedd, som rektor hevdet i en samtale, at elevene i ressursklassen fant hverandre på et negativt grunnlag som bare forsterket atferden. Kombinert med lave forventninger til elevenes prestasjoner (en lærer hevdet at elevene var så svake at tilbudet de kunne gi var ren oppbevaring) er ressursklassen gitt dårlige forutsetninger for å lykkes – i alle fall rent faglig. Konklusjonene samsvarer med de funn Birkemo viser til gjennom internasjonal forskningslitteratur.

## Skolens løsninger sett i forhold til ideene i SAMTAK

"Berre eit skikkeleg SAMTAK duger", har tidligere statssekretær i KUF<sup>7</sup> Svein Helgesen uttalt. Han peker på at vi har hatt en altfor "vindskeiv" diskusjon og tenkning rundt spesialpedagogiske oppgaver, med ensidig konsentrasjon om diagnose og klientifisering. Departementet har med opprettelsen av SAMTAK ønsket å anlegge et bredere perspektiv der totaliteten i skolens praksis tematiseres. Underliggende i et slikt perspektiv er en oppfatning av ulike skolerelaterte vansker som en *sosial konstruksjon*. Det er i den sosiale konstitueringen av problemene man har en mulighet for å gripe hva ulike problemer kan *bety* for enkeltindivider i en gitt kontekst. Skolerelaterte vansker er med andre ord vel så mye *mellom* individer som de er *i* et individ. Et slikt utgangspunkt betyr at man må akseptere at normalitetsbegrepet spenner vidt, hvilket betyr at i prinsippet er alle elever forskjellige og må møtes med ulike pedagogiske grep og metoder. Årsakene til f.eks. problematisk atferd finnes i interaksjonen mellom elev, lærer, klassekamerater og ikke minst foreldre. Å kanalisere problemet til den enkelte elev vil være et eksempel på reduksjonistisk (les; forfeilet) tenkemåte. Tiltak må settes inn for å observere samhandlingen, for så å forsøke å endre fastlåste handlingsmønstre. Hvordan skolen velger å konstruere sin forståelse av ulike vansker må bero på en nyansert forståelse av tilstanden der utfordringen må være å samordne perspektiver og forsøke å innløse noen av de gevinster som ligger i systemteoriens potensiale.

Av de svar som er kommet fra lærere og elever, synes det opplagt at skolen ikke klarer å imøtekomme elevene rent faglig. Man skal huske på at i tildelingsbrevet fra KUF er det et vilkår at forsøket legges opp slik at de samlede målene for elevenes kompetanse etter læreplanverket blir oppfylt. Dette synes i liten grad å være imøtekommet. Selv om forsøket har hatt en betinget suksess rent sosialt, så bryter tiltakene med tankene som ligger til grunn for SAMTAK. Blant annet savner tilsynelatende forsøket en tenkning som har til hensikt å forstå symptomene på atferdsproblematikk, og ender med tiltakskjeder som minner om tradisjonelle spesialpedagogiske løsninger der problemet er organisert vekk.

---

<sup>6</sup> Birkemo, Asbjørn: *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget, s. 68 – 74, Oslo 1999.

<sup>7</sup> "Berre eit skikkeleg SAMTAK duger", Svein Helgesen, 15.12.99.

### **Krever forsøket avvik fra opplæringsloven?**

Rent formelt krever løsningene helt klart et avvik. Spørsmålet som må stilles er imidlertid om elevene kunne vært møtt på andre måter som ikke nødvendigvis krever avvik fra lovens paragrafer om klassedeling. Dette må forstås med utgangspunkt i at løsningene som er valgt eventuelt ikke er gode nok.

Flere lærere svarte at tilbudet som er gitt i ressursklassen ikke er et kvalitativt annerledes tilbud. Det meste kunne vært gjort innenfor klassens ramme dersom ressursene hadde blitt kanalisert dit. Det kan med andre ord synes som om de organisatoriske grepene ikke er samstemte med undervisningens utfordringer og innhold.

### **Avsluttende kommentarer**

Rapporten har hatt som ambisjon å beskrive og forklare prosess og resultater i forhold til Langesund skoles forsøk. Det har blitt forsøkt å peke på forklaringer som har bidratt til at forsøket har hatt betinget suksess. Som rektor selv hevder har ikke løsningen med å samle vanskelige elever i en ressursklasse vært noe godt alternativ.

Det er relativt enkelt å være i en posisjon der man i trygg avstand fra lærernes daglige utfordringer kan legge frem kritiske bemerkninger. Vanskeligere er det å møte lærerne med konstruktive forslag til det videre arbeidet. Det viktigste må være at skolen har fått noen erfaringer med elever som skaper store problemer. Dersom skolen skal nyttiggjøre seg erfaringene vil det på et helt grunnleggende plan kreve at de involverte lærerne får muligheten til å samordne sine perspektiver, slik at forståelsesrammen for fremtidig praksis nyanseres.

# Evaluering av forsøket ved Tokke skole

## Oppstartsfasen

Første kontakt mellom skolen og TFN ble opprettet i oktober –01. Hensikten med møtet var å gå gjennom søknaden, avklare fokus for arbeidet, samt avklare felles forventninger og roller.

## *Søknaden som styringsdokument*

Søknaden som ble innvilget hadde de samme svakheter som Langesund skoles søknad. Den blandet sammen mål og tiltak. Analysen av situasjonen skolen befant seg i versus ønsket tilstand var fraværende. I møtet med skolens ledelse ble vi enige om at skolen måtte gå noen steg bakover slik at det grunnleggende arbeidet ble forankret i kollegiet. Dernest var skolens utfordring å bli mer konkrete på hva de ønsket å oppnå med en organisering som legger til grunn et avvik fra opplæringsloven. De ble også utfordret på å tydeliggjøre i forhold til hvordan, og om, forsøket faktisk krever avvik fra opplæringsloven.

## *Telemarksforskings rolle*

Som nevnt i forhold til Langesund skole var situasjonen svært vrien i forhold til å utføre en evaluering av et forsøk som ennå ikke hadde funnet formen. I enighet med skolen fikk Telemarksforskning i oppdrag å bistå i større grad med veiledning fremfor evaluering. Telemarksforskning deltok derfor på deler av et to dagers seminar der lærerne var samlet for å se nærmere på hvordan arbeidet kunne konkretiseres.

Arbeidet fra seminaret resulterte i en ny skisse som var lettere å forholde seg til for begge parter. Lærerne mente også at dette var en nyttig og nødvendig prosess. Konsekvensen var likevel at arbeidet kom sent i gang, noe som er av betydning for kvaliteten på de evalueringsdata som frembringes.

## *Innholdet i den nye skissen*

Tokke skole ønsket å organisere skoledagen på en slik måte at opplæringen blir mer tilpasset den enkelte, og at elevene får større ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen læring.

Det ble skissert kortsiktige og langsiktige tiltak. Oppsummert var dette:

1. Utarbeidelse av individuelle læreplaner der elevene deltar
2. Nivå- og metodedifferensiering i norsk, matematikk og engelsk (5 nivå)
3. Avsette spesielle timer til at elev og lærer går gjennom arbeidsplanen
4. Studietid for elevene 4 timer i uka

Ved hjelp av disse tiltakene ønsket skolen å oppnå:

- Fleksibilitet i progresjon hos den enkelte elev, tid nok til å arbeide med oppgavene (følger av punkt 1)
- Bedre tid for hver lærer til den enkelte elev (følger av punkt 1)

Både målene og de 4 nevnte tiltakene over er av organisatorisk art og sier svært lite om hvilke kompetanse elevene skal sitte igjen med. Slik jeg ser det, kan det dreie seg om større faglig mestring gjennom nivå-differensiering og medvirkning. Enkelte av målene ble ikke konkretisert i form av tiltak. Skissen kunne vært enda "spissere" slik at skolen hadde hatt realistiske muligheter til å følge opp sine ambisjoner.

### ***Hvilke tiltak krever avvik fra opplæringsloven?***

Det er nivådeling i de nevnte fagene som utløser avviket. Avviket skulle gå ut på å utjevne lærertettheten og putte inn ressurser der det behøves. Det betyr ikke at det skulle være flere lærere eller timer til klassene. Det er ansvarsforholdet som er omdefinert der elevene skulle ha såkalte primærlærere til særskilt oppfølging.

Dette betyr at de andre tiltakene kom inn som en del av forsøket knyttet til nivå-differensiering på tvers av klasser i ungdomstrinnet. Nivå-differensieringen skulle skje i form av kursperioder som var differensiert både i forhold til innhold og metode.

Å arrangere kursperioder på tvers av trinn er noe den enkelte skole kan gjøre uten å søke om avvik. I det øyeblikk periodene blir regelmessige og permanente kan det være tale om avvik fra opplæringsloven.

### ***Tema for evalueringen***

For å summere opp tok evalueringen sikte på å forsøke å avdekke følgende:

- Opplevde elevene/lærerne at nivå-differensieringen førte til at elevene mestret fagene bedre ved å få undervisning tilpasset deres nivå?
- Opplevde elevene/lærerne at nivå-differensieringen åpnet opp for en fleksibilitet som gjorde at den enkelte fikk den tid som er nødvendig for å forstå stoffet tilstrekkelig?
- Opplevde elevene/lærerne at den enkelte fikk mer tid sammen med lærer, og var denne tiden kvalitativt godt utnyttet?
- Opplevde elever/lærere endringer i det kulturelle klimaet ved skolen som en følge av nivå-differensieringen?
- Var kursperiodene hyppige nok til at de kunne tilfredsstillende et krav om avvik fra opplæringsloven?

### ***Skolens organisering av det nivå-differensierte tilbudet***

I forhold til Asbjørn Birkemos inndeling av fire hovedtyper av nivå-differensiering var Tokke skoles løsning nært knyttet til en inndeling etter prestasjonsnivå. Tokke skole hadde en nivå-gruppering på tvers av klasser der læringsinnholdet for flere klassetrinn ble delt inn i flere nivå. Intensjonen var at alle elever som befinner seg på et bestemt nivå skulle få sin undervisning i samme gruppe uavhengig av hvilket klassetrinn de tilhørte. I tillegg skulle de følges av en primærlærer med særskilt ansvar for en liten gruppe av elever.

Sett i forhold til Birkemos henvisninger til internasjonal forskningslitteratur så ser vi at intensjonene bak skolens løsninger imøtekommer de krav og forutsetninger som bør ligge til grunn for at tiltakene skal lykkes. Nivå-differensieringen legger opp til en gruppering med fokus på faglig fremgang. Sammen med primærlærersystemet

imøtekommer tiltakene forutsetningene knyttet til progresjon, direkte undervisning og forventninger knyttet til elevenes forutsetninger.

## **Evaluering av gjennomføringen**

Som nevnt tidligere ble TFN sitt fokus i forhold til Tokke skole mer veiledning og løpende samtaler fremfor en ren evaluering. Den evalueringen som ble gjennomført, bærer også preg av å være nokså tynne beskrivelser. Blant annet fordi tiltakene knyttet til kravet om avvik var av såpass beskjedent omfang. De evalueringsdata som foreligger er således kun knyttet til løpende samtaler og en runde med intervjuer av elevgrupper på 8. og 9. trinn, og enkelte lærere knyttet til disse trinnene. Skolens selvevaluering av tiltakene er også brukt som kildemateriale.

## **Grad av medbestemmelse og tilpasset opplæring**

### *Elevenes tilbakemeldinger*

Elevene på 9. trinn synes det er positivt med arbeidsplaner fordi de gir rom for å få arbeide i eget tempo. Men de gir også uttrykk for at progresjonen og arbeidsmiljøet blir litt ustrukturert, noe som favoriserer de faglig sterke elevene. Med tanke på nivå-differensiering fungerer planene noe tilfeldig. Både elevene på 8. og 9. trinn mener at planene er rigide og at elevmedvirkning og reelle valgmuligheter ikke er til stede. Planene fungerer i stor grad som ukentlige oversikter med gitte gjøremål og lekser fra dag til dag. I den grad arbeidsplanene fungerer som et arbeidsredskap for blant annet differensiering burde de kunne inngå i det løpende vurderingsarbeidet. Dette blir i følge elevene gjort i svært liten grad. Det er også i svært liten grad formalisert individuelle samtaler og oppfølging av den enkelte.

På 8. trinn hevdet elevene at tilpasset opplæring er forbeholdt faglig svake elever som tas ut av timene i enkelte fag. På 9. trinn hevdet elevene at undervisningen i de nevnte fagene er tilpasset i kursperiodene, men ikke i den ordinære undervisningen.

Begge elevgruppene rapporterer at de det meste av tiden får oppgaver å arbeide med som er utfordrende, men at stoffet i liten grad fenger og at det i liten grad er tilpasset den enkelte sitt nivå.

Når det gjelder lærerrollen tyder elevenes tilbakemeldinger på at lærerne opptre tydelig og signaliserer klare forventninger til elevene, men de er i svært liten grad veiledere i elevenes læringsprosess. Det er fortsatt formidlingen som står i fokus. Dette er også svært læreravhengig da det kan synes som om 8. trinn får mer variert undervisning enn elevene på 9. trinn.

Oppsummert kan det synes som om det fortsatt drives mye tradisjonell undervisning. Undervisningen er i stor grad avhengig av den enkelte lærer – noe som kan tyde på at skolekulturen er svært heterogen. Arbeidsplaner og kursperioder vil kunne utvikles til å bli noe positivt for elevene.

Nå skal man være forsiktig med å hevde at tradisjonell undervisning ikke fremmer positive effekter. Birkemo<sup>8</sup> viser til en rekke klassefaktorer som er av betydning for elevenes læring. Han hevder blant annet at en undervisning preget av godt forberedte og engasjerte lærere som driver en intellektuell stimulerende og målrettet undervisning der de samtidig klarer å holde rede på den enkeltes fremgang, gir gode forutsetninger for læring. Samtidig med at læreren signaliserer høye forventninger, belønner positiv atferd, gir hyppig ros og behandler elevene med respekt. En lærer kan godt praktisere disse prinsippene innenfor ulike organisatoriske rammer. Det er altså ikke organiseringen i seg selv som har betydning for elevenes faglige fremgang. Dersom en ny type organisering skal gi mening så må organiseringen sees i sammenheng med hva den skal tjene i forhold til elevenes læringsutbytte.

### ***Lærernes tilbakemeldinger***

Alle lærerne mener at de har lyktes i relativt stor grad med å differensiere undervisningen i de nevnte fagene, også i ordinær undervisning og ikke bare i kursperiodene. Lærerne på 8. og 9. trinn mener de har blitt mer oppmerksomme på utfordringene knyttet til tilpasset opplæring dette semesteret. Læreren på 10. trinn mener tiltakene har fått svært liten innflytelse på dette.

Kun lærerne på 8. og 9. trinn mener at tiltakene har skapt positive ringvirkninger for miljøet og at de har kommet nærmere elevene. Lærerne på 10. trinn mener det har skjedd svært lite på dette området.

Begge elevgruppene svarte at de i svært liten grad deltar i planleggingen av undervisningen og egen lærings situasjon. Dette sammenfaller med lærernes svar, men lærerne er langt mer tilbøyelige til å si at elevene deltar i vurderingen av egen læring enn elevene selv.

Lærerne selv oppfatter seg selv som veiledere i større grad enn hva elevene gjør, og de er mer tilbøyelige til å si at undervisningen er tilpasset den enkelte sitt nivå.

### ***Oppsummerende kommentarer***

I forhold til tilpasset opplæring, oppfølging av den enkelte elev, arbeidsmiljøet og det sosiale klimaet ved skolen er lærerne svært lite samstemte. Elevenes opplevelse samsvarer dårlig med lærernes opplevelse av i hvor stor grad elevene har reell medbestemmelse. Elevenes arbeidsplaner er i liten grad individuelle slik intensjonen var, og både timeplan og arbeidsplanenes form er slik at arbeidsplanene blir rigide fremfor å gi åpninger for fleksibel tidsbruk. Elevene responderer imidlertid positivt på tanken som ligger til grunn, slik at skolen bør videreutvikle dette.

Tiltakene er i liten grad sammenholdt med skolens organisering av spesialundervisningen og tenkningen som ligger til grunn for SAMTAK. Se evalueringen av Langesund skole for utfyllende kommentarer vedrørende dette.

---

<sup>8</sup> Birkemo, Asbjørn: *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget, s. 37, Oslo 1999.

## **Evaluering av primærlærersystemet**

### ***Elevenes tilbakemeldinger***

Elevene har en felles gjennomgang av arbeidsplanene. I forhold til elevenes bruk av primærlærer hevder de at denne er tilfeldig og i stor grad overlatt til elevenes initiativ. Flere elever sier de ikke har hatt formell kontakt med sin primærlærer. Dette er ifølge elevene svært læreravhengig.

### ***Lærernes tilbakemeldinger***

Lærerne selv sier at 8. og 9. trinn har avsatt særskilte studietimer på timeplanen. Det er kun lærerne på 8. trinn som har lyktes i å bruke primærlærersystemet på en måte som var tenkt i forhold til intensjonene om at den enkelte elev skal få mer tid med en lærer.

I skolens selvevaluering av tiltakene fremheves det at det rent organisatorisk må ryddes plass på timeplanen for å få et slikt system til å fungere. De mener selv at mangelfull erfaringsutveksling mellom lærerne på de ulike klassetrinnene bidrar til å svekke systematikken i arbeidet.

### ***Oppsummerende kommentarer***

Primærlærersystemet i seg selv fyller, som tidligere nevnt, forutsetningene som skal til for å drive en undervisning preget av tilpasset progresjon, direkte undervisning og forventninger knyttet til elevenes forutsetninger. Det er på det rene at ordningen ennå ikke har funnet sin form ved skolen, men at dette i seg selv kan videreutvikles til å bli et positivt tiltak.

## **Evaluering av kursperiodene**

### ***Elevenes tilbakemeldinger***

Elevene rapporterer om lite informasjon i forkant til kursene. De får svært liten tid, og ingen veiledning, i forhold til å finne kurs som de synes er interessante, passer deres nivå eller er fagkurs som er nødvendige i forhold til deres videre progresjon. For øvrig synes elevene det er positivt i seg selv med variasjon i undervisningen, men tiltakene har fått få eller ingen ringvirkninger for den ordinære undervisningen. Tiltakene knyttet til forsøket har heller ikke fått noen effekt i forhold til å løse opp klassestrukturen utover kursperiodene.

### ***Lærernes tilbakemeldinger***

Basert på skolens selvevaluering hevder lærerne at de sterke elevene har fått en bedre undervisning fordi de har fått noe å strekke seg etter. De er mer usikre på hvilket utbytte de faglig svake elevene sitter igjen med. De sitter likevel igjen med en følelse av at tilbudet har vært et positivt tilskudd til den ordinære undervisningen.

## ***Oppsummerende kommentarer***

Selve ideen til faglig nivå-differensierte kurs på tvers av klassetrinn har, som nevnt tidligere, gode forutsetninger for å lykkes i forhold til å gi alle elever noe å strekke seg etter. Skolen er i en tidlig fase av arbeidet og har gjort seg noen erfaringer. Blant annet viser det seg ikke helt enkelt å legge til rette for kurs som differensierer både i forhold til innhold og metode. Skolen har imidlertid klare tanker om hvordan de kan arbeide for å gjennomføre kursperiodene på en måte som er bedre samstemt med intensjonene. Utfordringen vil ligge i å overføre sentrale prinsipper som ligger til grunn for kursperiodene til den ordinære undervisningen.

## **Evaluering av prosessen og ledelsens rolle**

Skolens kultur er preget av at undervisningspraksisen er forskjelligartet, i den forstand at sentrale prinsipper kommuniseres forskjellig. I forhold til forsøket er det sannsynligvis slik at alle lærerne har et godt grep om hva skolen ønsker å oppnå, men derfra til handling er det ofte ganske langt. For selv om målene er kjente, så fordrer handling at målene er aksepterte og at den enkelte føler et ansvar for å lykkes. Gjennom både intervjuer og observasjoner kan det synes som om tilslutningen til forsøket ikke er god nok. Det virker også som om det er en del taus motstand som holder entusiasmen nede. Motstanden/entusiasmen må ikke reduseres til egenskapskriterier ved den enkelte. For å forstå den enkeltes reaksjonsmønster bør det relateres til flere forhold, f.eks. skolens historikk i forhold til det å lykkes med utviklingsprosjekter. Eller – som jeg tror er relevant her – skolens evne til å støtte og styre lærerne underveis i prosessen. Dette fordrer både en ledelse som tar ansvar for å holde tak i prosessen, og et lærerkollegium som føler et eierforhold til forsøket og samtidig føler å inneha tilstrekkelig kompetanse.

Søknaden fra skolen er ført i pennen av en representant fra ledelsen der det har vært liten samordning med lærerne. Prosessen bryter i sin helhet med det som innledningsvis er pekt på som minimumsforutsetninger som må være til stede dersom et utviklingsarbeid skal lykkes. Lærerne sier at de har strevd mye med fremdriften i forsøket. Det har vært for lite informasjon, for få drøftinger underveis og for lite støtte fra ledelsen som til tider har vært fraværende og litt ”bremsende” i forhold til intensjonene.

Når ledelsen ikke arbeider kontinuerlig med oppfølging av personalet og utviklingsarbeidets intensjoner vil det over tid vise seg vanskelig å holde kollegiet samlet. Konsekvensen i dette arbeidet har vært at motivasjonen har vært svært variabel, og der enkeltlærere mener hele forsøket kun innebærer ekstra belastning.

## **Var avvik fra opplæringsloven påkrevd?**

Tokke skole fikk innvilget sin søknad i forhold til nivå-differensiering i kursperiodene. Det har kun vært avholdt tre kursperioder over noen få dager gjennom et helt år. Det er derfor helt på det rene at omfanget av tiltakene var av så beskjedent omfang at avvik fra opplæringsloven ikke var påkrevd.

Lærerne selv sier også at alle tiltakene som er gjennomført, og tenkt videreført, kunne vært - og kan i fremtiden - gjennomføres uten at dette avviker fra opplæringslovens paragrafer om klassesdeling.



## **Avsluttende kommentarer**

I tilsagnet fra utdanningskontoret peker kontoret selv på muligheten for at arbeidet ikke krever avvik fra opplæringsloven og bekrefter at søknaden er innvilget på et tynt grunnlag.

Først etter at forsøksperioden ebbet ut, begynte lærerne å bli fortrolige med tiltakene. Selv om omfanget av tiltakene ikke imøtekommer kravet til avvik fra opplæringsloven, så bør ideene og erfaringene knyttet til kurs, arbeidsplaner, studietid og primærlærere videreføres. Skolens ledelse har vist evne til å imøtekomme lærerne, og det videre arbeidet synes å ha gode forutsetninger for å videreutvikles.

## Oppsummerende kommentarer

### Betingelser for at utviklingsarbeid skal lykkes

Som det fremkommer av denne rapporten har tildelingen av disse midlene skjedd på et ganske tynt grunnlag. Mye av dette finner sin årsak i prosessen rundt tildelingen av disse midlene der tiden for alle parter var svært knapp. Det resulterte blant annet i at søknadene, slik de var utformet i sin opprinnelige form, i liten grad konkretiserte departementets intensjoner. En rekke betingelser for at et utviklingsarbeid i skolen skal være vellykket ble brutt, og det er all mulig grunn til å stille spørsmål ved hvordan departementet forvalter sine midler til utviklingsarbeid i skolen, og hvordan dette følges opp.

### Mandatet til Telemarksforskning - Notodden

Det bør også knyttes noen kommentarer til mandatet utdanningskontoret ga TFN. I mandatet skulle TFN bistå med både evaluering og veiledning. Når en forsker skal veilede de samme lærerne som han/hun i ettertid skal evaluere, kan det tidvis være vanskelig å opprettholde en distanse fra praksisfeltet som er nødvendig for å kunne utføre en objektiv analyse.

Sett i forhold til størrelsen på de midler som var til rådighet i evalueringsarbeidet, og ikke minst den fysiske avstanden, så måtte TFN, sammen med skolene, velge tyngdepunkt for TFN sitt bidrag. Langesund skole ønsket hovedsakelig en ren evaluering, mens TFN sin rolle overfor Tokke skole bar mer preg av veiledning. Mandatet var med andre ord vidt formulert og fikk som konsekvens at TFN har brukt mye tid på å finne sin rolle i arbeidet.

### Hovedkonklusjonene

Rapporten har forsøkt å belyse skolenes arbeid med teori som sier noe vesentlig om prosessen skolene har vært gjennom, og de løsningene skolene har valgt for å imøtekomme de utfordringene de står overfor. Det har åpnet seg mange mulige innfallsvinkler til evaluering av disse forsøkene. TFN har forsøkt å holde et skarpt fokus på hva som faktisk ble gjennomført, og gi så tydelige tilbakemeldinger som mulig.

Gjennom den empiri som er gjennomført gir rapporten et bilde av hvordan skolene har lykkes i sitt arbeid. På et generelt plan har skolene det til felles at skolenes ledelse sannsynligvis har vært for lite oppmerksomme på å forankre arbeidet i eget kollegium. Skolens ledelse, lærernes og elevenes opplevelser av de tiltak som har vært gjennomført har korrespondert i varierende grad. Til tider har opplevelsene vært svært ulike.

Langesund skole har tatt sikte på å utvikle tiltak som i særlig grad har hatt fokus på elever som faller utenfor. Tokke skole har hatt et utvidet perspektiv der ønsket har vært å utvikle en undervisningsform som imøtekommer hele elevgruppen. Langesund skole sine tiltak krevde helt klart avvik fra opplæringsloven, men løsningene de valgte fikk mer preg av segregering fremfor inkludering. På mange måter fikk de organisert vekk problematiske elever, men tiltakene hadde varierende effekt på de elever som ble direkte berørt. Vurdert i forhold til internasjonal forskning og teorier om nivågrupperinger hadde tiltakene magre forutsetninger for å lykkes.

Tokke skole sine tiltak krevde ikke avvik fra opplæringsloven fordi omfanget av tiltakene ikke var hyppige nok. Tiltakene i seg selv ble opplevd som noe dårlig organisert, og elevenes opplevelse av tiltakene varierte etter hvilken lærer de møtte. Vurdert i forhold til internasjonal forskning og teorier om nivågrupperinger har likevel tiltakene et potensiale til å utvikles til noe positivt for læringsmiljøet ved skolen. Skolens utfordring blir å finne en god form på tiltakene, og innarbeide de som felles rutiner ved skolen.

## Kilder

- Birkemo, Asbjørn: *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo 1999.
- Dalin, Per: *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Universitetsforlaget, Oslo 1994.
- Dalin, Per og Rolff, Hans-Günter: *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo, 2.opplag 1994.
- Jensen, Svein Erik: "Systemisk arbeid eller systematisk samvær" *Skolepsykologi nr. 4 1999*
- Lillejord, Sølvi: "Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring". Fuglestad: *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Fagbokforlaget, Bergen 1999.
- Møller, Jorunn: *Vurdering og veiledning i skolen i et maktperspektiv*. Kompendium utgitt ved UiO.
- Helgesen, Svein: "Berre eit skikkeleg SAMTAK duger" 15.12.99.