

Jon Frode Blichfeldt

En framtid som lærer?

En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte
på kvalitativ forbedring og forlenging av
yrkeskarrieren

En framtid som lærer?

En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte
på kvalitativ forbedring og forlenging av
yrkeskarrieren

av

Jon Frode Blichfeldt

Arbeidsforskningsinstituttet
Oslo, desember 2002

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

© Arbeidsforskningsinstituttet AS 2002
© Work Research Institute
© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication, or part of thereof, may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

ISBN 82-7609-115-6
ISSN 0807-0865

Trykkeri: Nordberg Aksidenstrykkeri A/S
Forsidebilde: Alberto Ruggieri/THE IMAGE BANK

Rapporten kan bestilles fra/Distribution by:
ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AS
P.b.6954 St. Olavs Plass
NO-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00
Telefax: +47 22 56 89 18
E-post: afi@afi-wri.no
www.afi-wri.no



Temaområde:
Arbeid og læring

Rapport nr.:
3/02

Tittel:
En framtid som lærer? – En studie i utviklings-
arbeid ved åtte skoler med sikte på kvalitativ
forbedring og forlenging av yrkeskarrieren

Dato:
desember 2002

Forfatter(e):
Jon Frode Blichfeldt

Antall sider:
137 + vedlegg

Resymé

Rapporten tar for seg erfaringer og resultater fra et forsøks- og utviklingsprosjekt ved åtte videregående skoler i fire fylker over tre år.

Først gjennomgås prosjektets mål og organisatoriske ramme, og siktepunktet med arbeidet i ulike faser av prosjektet. Det gjøres rede for følgeforskningens ståsted og framgangsmåter.

Gjennom tilrettelegging av lokale diskusjoner, skulle skolene som deltok definere tiltak de ønsket å prøve ut gjennom et skoleår, i den hensikt å forlenge og kvalitativt forbedre lærernes yrkeskarriere til beste for elevene.

Ved å sammenlikne svarmønstre på spørsmål om framtidsperspektiver ved prosjektets start, og etter utprøving av tiltak, får en indikatorer på hva som er oppnådd. Disse resultatene sammenholdes med et mer omfattende intervju materiale knyttet til en gjennomgang av tiltak og erfaringer ved den enkelte skole. Resultatene holdes også opp mot en mindre spørreundersøkelse blant lærere som allerede har sluttet i skolen før full pensjonsalder.

Resultatene viser at det ved prosjektslutt er færre lærere som ser for seg tidligpensjon enn ved prosjektstart. De tiltakene som skolene vektlegger, og som synes å bety noe for forlengelse av yrkeskarrieren, er først og fremst tiltak knyttet til faglig utvikling og samarbeid og dermed til mestring av de daglige arbeidsoppgavene. Lokal ledelse og autonomi synes viktig, dvs. at tiltak og gjennomføring har utgangspunkt i drøfting og videreføring av egne erfaringer, innenfor – og i samspill med – sentralgitte rammer og aktører.

Emneord: Skoleutvikling, seniorpolitikk, livsfase, utviklingsarbeid, skoleledelse, arbeidsmiljø



Forord

Vi er alle i en eller annen livsfase. Ivaretagelse av eldre lærerne var utgangspunktet for prosjektet det redegjøres for i denne rapporten. Ganske raskt fant vi ut at vi på en hvilken som helst arbeidsplass – også skolen, er avhengige av hverandre på tvers av alder. Det viste seg fort at det er mer som forener yngre og eldre arbeidstakere når det gjelder vilkår for å utvikle seg, kunne bli stående i jobb – enn det som skiller. Samlebegrepet ble et ”Livsfaseprosjekt.”

Vi tenker på prosjektet som et relasjonelt prosjekt. Et prosjekt der initiativ ble tatt av en liten gruppe med personalpolitisk ansvar innenfor fire fylkes utdanningsadministrasjoner. Initiativet ble spilt fram og tilbake mellom personalansvarlige – utdanningssjefer – og fylkesutdanningspolitikere, forsknings- og kompetansemiljøer og departement. Det ble forankret hos utdanningssjefene med forskningsstøtte fra Utdanningsdepartementet, senere Læringssenteret.

Den praktiske gjennomføringen har først og fremst skjedd i samspill mellom lærere og ledelse ved den enkelte skolene, disse og nasjonal prosjektleder, fylkesprosjektledere og forsknings- og kompetansemiljøene. Framdrift og problemstillinger har vært diskutert underveis med fylkesutdanningssjefene, med personalansvarlige i fylkenes utdanningsadministrasjon, med lærerorganisasjonene.

I prosessen, både ved skolene, i fylkesadministrasjonene og i prosjektets administrative linje, har det vært ”ildsjeler” som har sørget for å holde dynamikk og framdrift ved like, som bærere av prosjektet og tiltakene som er prøvd ut. Vi skal her bare trekke fram en av mange som kunne vært nevnt, men nok den viktigste – Venke Vik, som nasjonal prosjektleder og pådriver.

Som følgeforskere presenterer vi denne rapporten som et forsøk på å samle og tolke et utviklingsarbeid mange har vært med på, et arbeid det har vært spennende å følge.

Utkast til rapporten har vært sirkulert blant de som har vært med – til kommentering. Rapporten, med eventuelle feil og mangler er uansett undertegnede ansvar.

Oslo, desember 2002
Forfatteren



Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

English summary

1	Innledning	1
1.1	Om prosjektgrunnlaget	1
1.2	Bakgrunn	2
2	Mål, ramme for - og organisering av prosjektet	4
2.1	Økonomisk og organisatorisk ramme	4
2.2	Framdriftsplaner	6
2.3	Utvikling drevet ”ovenfra” eller ”nedenfra”	7
3	Følgeforskningens ståsted	9
3.1	Ressurser	9
3.2	Forståelse av oppgaven - og hva vi praktisk har forsøkt å gjøre	9
3.3	Noen betraktninger omkring intervjuene og analysene	16
4	Endringer i framtidsperspektiv. En sammenlikning av utsagn om framtidsperspektiver ved prosjektets begynnelse og slutt	19
4.1	Materialet vi sammenlikner	19
4.2	Framtidsperspektiver. En grafisk sammenlikning av ”før” og ”etter” tiltak	23
4.3	Forskjeller mellom ulike bakgrunnsvariable	25
5	Arbeidet ved skolene	49
5.1	Skole M	49
5.2	Skole B	57
5.3	Skole F	67
5.4	Skole S	74
5.5	Skole G	80
5.6	Skole L	86
5.7	Skole R	92
5.8	Skole SH	99
6	Lærere som har sluttet. En liten spørreundersøkelse om årsaker til tidlig avgang	105
6.1	Spørreskjemaets hovedspørsmål - og svar	106
6.2	Skjema fra en enkelt skole	108

7	Diskusjon og konklusjoner	111
7.1	Introduksjon.....	111
7.2	Hypoteser og problemstillinger.....	112
7.3	Strukturelle mulighetsbetingelser	115
7.4	Muligheter for å ”ta seg inn”	118
7.5	Fleksibilitet og rammer	118
7.6	Ledelsens betydning	120
7.7	Menings- og spenningsfelt.....	121
8	Mestringsfelt	125
	Litteraturliste.....	135
	Vedlegg 1: Intervjuguide	
	Vedlegg 2: Deltakernes oppsummering av Livsfaseprosjektet 1999-2002	
	Vedlegg 3: Grafiske framstillinger	



Sammendrag

Livsfaseprosjektet har utgangspunkt i skolens demografiske situasjon: Det er relativt mange lærere som slutter i jobb før full pensjonsalder, samtidig som man har hatt problemer med rekruttering til læreryrket. Kan skolen som arbeidsplass gjøres bedre – mer attraktiv både som potensielt og blivende arbeidssted – og samtidig med elevenes beste for øyet? Dette var spørsmål som ble stilt av personalansvarlige ved utdanningskontorene i et knippe fylkeskommuner – og som dro i gang prosjektet, etter hvert med sentral støtte.

Skolen er en arbeidsplass i offentlighetens søkelys. Videregående skole mottar i dag praktisk talt hele årskullet, det er lovfestet rett til videregående utdanning for alle. I det såkalte kompetanse- eller kunnskapssamfunnet stilles det store forventninger og krav til utdannings-systemet, som har vært, og stadig er, et område for reformer og omstillinger. Reform 94 i den videregående skolen innebar, foruten lovfestet rett til videregående utdanning, en dyptgripende strukturforandring med nye veier fram til fag- og/eller studiekompetanse, og også vektlegging av nytt innhold og nye arbeidsmåter. Reformen var sentralt initiert og drevet. Struktur og system kom nokså effektivt på plass. Det nye innholdet var en større utfordring, som også sammenhengene mellom system og innhold.

Utfordringene har man tatt tak i både på sentralt og lokalt hold. Både før og etter at det foreliggende prosjektet ble startet har tiltak vært satt i gang. Fylkeskommunalt og lokalt har ulike OU-prosjekter vært iverksatt. Sentralt ble et stort nasjonalt prosjekt ”Differensieringsprosjektet” i verk-satt etter ”Livsfaseprosjektet”. Det har vært en egen utfordring å forsøke å se de ulike tiltakene i sammenheng innenfor den enkelte skole, dvs. at de kunne virke til felles beste, snarere enn å konkurrere - dra i ulike retninger.

Livsfaseprosjektet, som har strukket seg over tre år, har forsøksvis vært organisert slik at initiativ og tiltak skulle kunne utvikles ut fra lokale forutsetninger ved den enkelte skole.

Den enkelte skole har selv organisert diskusjoner/prosesser gjennom bl.a. lokale prosjektgrupper, som har kommet fram til tiltak man ønsket å prøve ut. Samtidig har man søkt å tilrettelegge en støttestruktur, ved å muliggjøre møteplasser mellom skoler for utveksling av erfaringer, ved at hvert fylke har hatt en egen prosjektleder på deltid som diskusjonspartner/veileder i prosessen, og som bindeledd til det fylkeskommunale nivået.

Følgforskningens oppgave har i første rekke vært å gi en beskrivelse av arbeidssituasjonen ved prosjektstart, å gi utdypende og systematiske refleksjoner over erfaringene som er gjort underveis, og å gjøre en oppsummering: Hva prøvde man å få til, hvordan gjorde man det, og med hvilke resultater? Innledningsvis ble det gjennomført en kartlegging av opplevd arbeidssituasjon og framtidsperspektiv ved de deltagende skolene. Iakttakelsene ble meldt tilbake til skolene som mulige bidrag i det videre arbeidet. AFI har også underveis bidratt med tilrettelegging av møteplasser for drøfting og sortering av tiltak. Disse underveiserfaringene er publisert i et eget notat (AFI-notat 6.02). I prosjektets siste fase har AFI gjennomført en ny kartlegging av gjennomførte tiltak og erfaringer med disse, samt en fornyet undersøkelse av lærernes framtidsperspektiv.

Et vesentlig resultat av arbeidet er de tiltakene kollegene ved de enkelte skolene drøftet seg fram til. Disse tiltakene rettet seg mot tre områder: a) Tiltak rettet mot den faglige siden av arbeidet – selve undervisningsarbeidet, b) Tiltak særlig rettet mot ivaretagelse av den eldre arbeidstakergruppen (helse, individuell personaloppfølging), og c) Endring av de organisatoriske rammene for det daglige arbeidet, fag- og timeplanorganisering, og bruk av arbeidstid.

En vesentlig del av rapporten beskriver, drøfter og sammenfatter prosessen ved den enkelte skole, og for utvalget av skolene samlet. For hele materialet gjøres en sammenlikning mellom framtidsperspektiver ved prosjektstart og prosjektslutt. Dette gjøres også for den enkelte skole, men da som en integrert del av den prosessen de har vært gjennom, de lokale forutsetningene de har arbeidet innenfor, og som kan variere nokså mye fra skole til skole.

Sammenlikningen av framtidsperspektiver ved prosjektets begynnelse og slutt viser at det ved prosjektslutt er ca 10 % færre som planlegger tidligst

mulig avgang fra jobben som lærer. Ved enkelte skoler er andelen lærere som ønsker å slutte ved første anledning halvert i forhold til det de ga uttrykk for ved prosjektstart. Vi kan likevel ikke tilskrive denne endringen tiltakene som er gjennomført i prosjektet alene, men må se disse tiltakene i sammenheng med andre tiltak og forhold utenfor - og innenfor - den enkelte skole i samme tidsrom.

Allment kan erfaringene sammenfattes slik:

- De fleste lærere liker jobben sin, de liker arbeidet med ungdom omkring faglige oppgaver.
- De fleste ville gjerne bli stående i jobb lenger enn til første avgangsmulighet.
- Mange er imidlertid usikre på om de vil mestre jobben så lenge de kunne ønsket.
- Lærernes mestring av jobben henger nøye sammen med elevenes mestring av de faglige oppgavene.
- Mange opplever at sentrale rammer og føringer gir svekket rom for mestring.
- Fleksibel arbeidsorganisering, teamarbeid og gode støttestrukturer bedrer mulighetene for mestring.
- Fleksibel organisering, gode sammenhenger og utviklingsmuligheter fordrer tydelig og sammenholdt ledelse.
- Kompetanseutvikling er nær knyttet til mestring, særlig om det forstås som mulighetene for å ta tak i egne erfaringer, og å kunne utveksle dem med kolleger.
- Aktiv bruk av helsetiltak, både forebyggende og kurativt (trimtiltak, samarbeid med trygdeetat omkring "aktiv syke-melding" osv. vurderes positivt).
- Det synes ikke være vesentlig forskjell på eldre og yngre mht. å delta i utviklingsarbeid, å ha evne til oppdatering , f.eks. i forhold til bruk av IKT.



English summary

This Research and Development project, "Career and Life Sequences" in Upper Secondary School, was triggered by the profound changes in the demographic composition of the teaching profession. Cohorts of teachers were approaching the age of retirement. At the same time some stagnation in the recruitment of young teachers was observed. In recent years there has been a tendency for older teachers to leave the profession at the lowest possible retirement age (62). Some have even chosen to leave before. Due to these factors the personnel departments in four County Administrations, (Department of Education) have asked questions how work conditions and environment in schools might be improved. These questions have been asked in order to find out if it was possible to motivate teachers to keep working beyond early retirement age (62) as well as attracting young people to choose teaching as a profession. Facilitating professional development and learning in a career perspective were also considered important. A programme was suggested, and sponsored by four County Administrations, as well as The Department of Education (DE) and The Central Union of Municipalities, (KS). The two latter institutions have funded trail research. Four counties, two upper secondary schools in each county, altogether eight, have participated in the project.

The organisation and quality of school systems are internationally debated as well as continuously reformed. The Norwegian Upper Secondary School started the implementation of a basic reform in 1994 (Reform 94). This reform implied: a) the statutory right to upper secondary education for all, b) a thorough restructuring of courses with new ways of achieving formal competence, and, c) focus on new learning and teaching strategies. While new structures were fairly effectively implemented, the application of new methods in learning and teaching strategies were lagging behind. It seemed difficult to meet the challenges introduced by the Reform 94 to realise the close relationship between structure and content.

The challenges have been met at school level as well as at regional and central levels. Different research and development projects have been launched in the same period, like various OD- projects, but most of all by the national "Differentiation Project". The latter was defined to handle the individual abilities of the pupils in a better and more professional way. The project "Career and Life Sequences" focussing on the working conditions for teachers, had already started when the "Differentiation Project", focussing on pupils, was launched. One of the major challenges of the project "Career and Life Sequences" and the eight participating schools has been to co-ordinate different projects, to create coherence among the many initiatives, rather than seeing them as disparate and competitive.

The project "Career and Life Sequences" has been running for three years. A "bottom - up" organisation of the project has been attempted, just as initiatives and experiments which have been tested in this period are the results of local discussions and priorities. Local project groups at each school were important inventive agents in the process of deciding what the schools wanted to try out .

A central support system was established, aiding the schools in different ways; partly counselling the project groups, the teaching staff, or the head of the schools, and partly providing arenas among the schools to exchange experiences. A national project leader was appointed, as well as part-time project leaders in each county. These five acted as coaches and messengers to the national level. A central reference group consisting of representatives from the national teachers' unions, as well as the personnel administrators from the counties, have been counselling the project leaders and the Board of the project. Finally the four Executive Leaders of Education, in the counties of Buskerud, Hedmark, Møre and Romsdal and Nordland have constituted the Board.

One major contribution of the trailing research was to give descriptions of the work situation at the schools at the beginning of the project. The descriptions and reflections were sent to the schools shortly after the first interviews had been conducted, thus contributing to the processes at school level (the descriptions/reflections are separately published as WRI's Occasional Papers No 6, 2002). An evaluation and final summary is given in this Report. At the start of the project, teachers and leaders in

all participating schools were interviewed about their understanding of their work environment and their future perspectives as teachers. When the initiatives and the experiments had been working for a year or so, another sequence of interviews was carried out at the schools. We were then tracing what experiences the interviewees had had with the different initiatives and experiments as well as asking the question about their career expectancy anew. An interesting question was if there would be any change in this perspective during the project period?

One main result of the project work is to be found in the initiatives and the experiments given priority by the project groups and teaching staff of the eight schools. Three types of initiatives/experiments could be identified: a) Initiatives focussing on the methods and processes related to the teaching situation, b) Initiatives focussing specific arrangements for the older staff (fitness and health, systems of personal support), c) Changes in the organisational framework of daily work, schedules and working hours.

A substantial part of the Report is describing, discussing and summarising the processes, initiatives and results of the different schools. A comparison is carried out between career expectancy at the start of the project and at the end of it, on the basis of the total sample. The same comparison is also made for each of the eight schools, but then integrated in the individual story of the processes at each school, showing a lot of variance between the different schools.

The comparison for the whole sample indicates that by the end of the project, fewer teachers, by some 10 %, plan an early retirement from the teaching profession. At some schools the number of teachers considering an early retirement, is reduced by half during the three years. We do not unilaterally ascribe these changes to this particular project and the local processes and initiatives following thereof. These processes have to be seen in a wider context in relation to various exigencies, initiatives and coincidences, internal as well as external to the school organisation.

Generally our experiences may be summed up as follows:

- Most teachers are dedicated to their work, working with youngsters and subjects.

- Most teachers would like to continue working - longer than till early retirement age.
- A lot of the teachers, however, doubt they will cope with the tasks longer than till early retirement age.
- Coping is equally important for the teacher and the pupil – their experiences in the classroom are closely connected – success in the process of learning is a mutual task.
- A lot of teachers experience the administrative framework as hampering the tasks of teaching, thus making coping in the classroom difficult.
- Flexible organisation, teamwork, and collaborative work and support structures among school professionals enhance coping with the tasks of teaching.
- Flexible and coherent organisation and professional development require distinct and co-ordinate leadership.
- Professional development is closely related to coping. That is when professional development is defined in terms of possibilities to reflect on your own experiences, to have them shared with colleagues, and these in due turn are acted upon.
- Actively taking advantage of systems for personnel support (health, fitness, co-operation with social security systems etc.) is enhancing the possibilities for coping and staying on in the profession.

1

Innledning

1.1 Om prosjektgrunnlaget

Den foreliggende rapporten er en avslutningsrapport fra et prosjekt rettet mot personalpolitiske tiltak i videregående skole med særlig fokus på eldre arbeidstakere. Prosjektperioden har vært fra 1.8.99 til 31.7.02, altså over tre skoleår.

Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom de fire fylkeskommunene Buskerud, Hedmark, Møre og Romsdal og Nordland. KUF (Senere Læringssenteret) har støttet prosjektet med midler til følgeforskning. Forskningsmiljøet som har stått for arbeidet er Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo. Senter for Seniorplanlegging har vært knyttet til prosjektet når det gjelder holdningsskapende arbeid i forhold til arbeid og aldring. Et prosjekt finansiert av KS (Systemprosjektet) er igangsatt parallelt, og har kunnet støtte arbeidet. Dette prosjektet avsluttes neste år.

Først i rapporten vil vi kort gjøre rede for prosjektets mål, ramme og organisering. Deretter vil vi gjøre rede for hvordan vi har lagt opp vårt arbeid som følgeforskere. Vi finner det riktig å gjøre rede for dette ståstedet tidlig i rapporten - fordi dette også gir et bilde av de begrensninger og muligheter som ellers ligger i rapporten. Slik kan leseren også lettere bedømme hvordan hun vil tillegge refleksjonene vekt i forhold til eget ståsted, egne erfaringer og beslutninger.

Dernest følger en sammenlikning av svarene på en intervjurunde ved prosjektets begynnelse og prosjektets slutt, knyttet opp mot endring av arbeidssituasjonen. Dette gjøres ved en generell gjennomgang, og en liten gjennomgang av arbeidet ved den enkelte skole. Vi vil forsøke å analysere og tolke likheter og forskjeller i lys av den prosessen, de tiltak som har vært iverksatt. Vi vil gi en kort introduksjon av skolen, og de tiltakene de har prøvd ut. Våre refleksjoner og kommentarer vil i hovedsak bygge på det intervjumaterialet vi har samlet inn.

Vi vil også, i et eget kapittel, jevnføre med en liten studie gjort av lærere som gjennom de siste fem åra har sluttet før full pensjonstid, før vi til

slutt i vår del av rapporten, forsøker å trekke opp noen mer generelle linjer og konklusjoner.

Som en selvstendig del av rapporten, i vedlegg, følger rapporter og oversikter fra den enkelte skole, fra fylkesprosjektledere - og ikke minst fra prosjektets krumtapp - nasjonal prosjektleder Venke Vik.

Arbeidet gjennom de to første årene er også relativt utførlig gjort rede for i to underveisrapporter. Vi vil knytte an til disse, uten at de blir gjentatt her. Rapportene er tilgjengelige på nettet:

<http://www.kunnskapstorget.org/livsfase/>

Her finner man også mål, ramme, organisering og finansiering av prosjektet. Rapportene gir refleksjonsnotater og tilbakemeldinger til skolene fra følgeforskningen, årsrapporter fra fylkesprosjektledere og nasjonal prosjektleder, foruten revisjonsberetninger.

1.2 Bakgrunn

Oppmerksomheten omkring seniorpolitikk følger naturlig av demografien. Befolkningen blir eldre, "forgubbingen" blir stadig mer synlig, ikke minst ved tradisjonelt stabile arbeidsplasser som utdannings-systemet. Samtidig som flere nærmer seg pensjonsalder, blir det færre i de rekrutterende aldersgrupper. Som i andre industrialiserte land ser vi en forskyvning i alderssammensetning. De neste ti åra vil vi i Norge ha en nedgang i befolkningen på 13 % i gruppen mellom 20 og 34 år, og en økning på hele 36 % for dem mellom 50 og 69 år. (NOU 34: 1999).

Vi har i Norge en mulighet for avtalefestet pensjonering, AFP, fra 62 år, som mange anser rimelig gunstig. Slike ordninger vil trolig bli svært forskjellig vurdert, avhengig av om man er en sliten arbeidstaker, om man sitter med sentralt planleggings- og personalforvaltningsansvar, eller kanskje også overordnet ansvar for økonomisk planlegging. Samfunns-økonomen vil kunne peke på at kostnaden kan være stor når en person velger å fremskynde tidspunktet for pensjonering ved AFP. Et anslag (som i modellen også trekker inn skattefinansieringskostnader) antyder en samfunnsøkonomisk kostnad på over 130 % av en persons lønn (Holmøy 2002). På andre sentrale planleggingsnivå har man vært bekymret over tilgangen på arbeidskraft, det blir for få til å gjøre jobbene. I

kommunenes og fylkeskommunenes personaladministrasjoner vil man både kunne være opptatt av problemet med tilstrekkelig arbeidskraft, og bekymringer over arbeidsmiljø og sykefravær – utstøtingsmekanismer som ytterligere bidrar til å svekke yrkesdeltakelse og arbeidskraftens reproduksjonsevne.

Mye av den alminnelige politiske – og nok også administrativt tiltaks-messige retorikken – vil trolig være konjunkturavhengig. I perioder med press på arbeidsmarkedet, når arbeidstakere er et ”knappt gode” (slik det har vært en stund), blir det også press på lønninger, folk tillater seg å ta fri om de blir sjuke – for de risikerer ikke jobben – og man vil fra arbeidsgiverhold satse på ulike tiltak for å få flere i jobb. I et slakt marked, med stor arbeidsledighet, når arbeid er et ”knappt gode” og konkurransen om jobbene stor, kan lønninger lettere holdes nede. Korttidssjukefraværet går ned (men langtidsfraværet gjerne opp, på lengre sikt), og ressurskrevende tiltak for å få folk i jobb er ikke nødvendigvis like interessante.

Innenfor store deler av det offentlige tjenestetilbudet (helse og utdanning) vil man ha kontinuerlig behov for tilgang på arbeidskraft. Omfanget av arbeidsstyrken blir i mindre grad en variabel og manipulerbar størrelse, i alle fall på kort sikt. Den er i mindre grad konjunkturutsatt.

De tiltakene som iverksettes med seniorpolitiske siktemål har gjerne to typer bakgrunn: a) arbeidsgiverstrategisk eller personalpolitisk, eller b) med bakgrunn i arbeidsmiljøtenkning. I det første tilfellet kommer initiativet ofte fra politiske utvalg, partssammensatte utvalg osv., og er gjerne knyttet til overordnet arbeidsgiverpolitikk, økonomistyring og rekruttering. I det andre tilfellet er initiativ ofte kommet fra personaladministrasjon i kommuner/fylkeskommuner eller arbeidstakerorganisasjoner (Iversen et. al 2000).

I dette prosjektet har man nok litt blanding. Man har både vært bekymret for rekruttering/bevaring av arbeidskraft/yrkessevne, så vel som å ivareta arbeidsmiljø og medarbeiderne på en god måte. Initiativet til det foreliggende prosjektet ble tatt på personaladministrativt nivå i de deltakende fylkeskommunene, etter deltakelse i felles seminar, der bl.a. seniorpolitikk (ved SSP) var tema.

2

Mål, ramme for - og organisering av prosjektet

Hovedmålsettingen for prosjektet er å tilegne seg kunnskap om arbeidssituasjonen for det pedagogiske personalet med utgangspunkt i seniormedarbeiderne (50+) ved de videregående skolene som deltar i prosjektet.

Videre ønsker vi gjennom prosjektet å sette i verk, prøve ut og evaluere konkrete, relevante tiltak på den enkelte videregående skole som deltok i prosjektet, med tanke på å forlenge og kvalitativt forbedre yrkeskarrieren for våre lærere til beste for elevene.

Erferingene fra prosjektet ønskes systematisert, bearbeidet og gjort tilgjengelig for videre bruk innen de videregående skolene i de respektive fylker og landet forøvrig.

Denne målsettingen ble vedtatt av prosjektets Styringsgruppe ved oppstart høsten 1999. Den ble senere, i møte 10.12 samme år, justert ved at en også så nødvendigheten av å sette arbeidet inn i et helhetlig personalpolitisk perspektiv. Målgruppa skulle fortsatt i første rekke være seniormedarbeiderne ved skolene.

2.1 Økonomisk og organisatorisk ramme

Prosjektets totale budsjettamme for de tre årene har totalt vært på 4.6 millioner kroner. Av dette har KUF/Læringssenteret bidratt med 300 000 kroner årlig til følgeforskning. Fra 2001 har KS gått inn med forskningsmidler og midler til nettverksarbeid til et eget prosjekt i forlengelsen av Livsfaseprosjektet som skal rapporteres sommeren 2003. Tiltakene i dette prosjektet, Systemprosjektet, er identisk med tiltakene i Livsfaseprosjektet.

Den største delen av budsjettammen dekkes av fylkeskommunene, som også har bevilget midler til skolene for utprøving av tiltak. Mer detaljert oversikt over prosjektøkonomien ligger i vedlegg til rapporten.

Prosjektet har vært organisert med en styringsgruppe bestående av de fire fylkesutdanningsjefene som prosjekteiere og hovedinteressenter.

Gruppen har gjennomgått og drøftet framdrifts- og aktivitetsrapporter faglig og økonomisk, og gjort vedtak om videre drift av prosjektet.

I tillegg har prosjektet hatt en sentral prosjektgruppe som rådgivende overfor styringsgruppen. I denne gruppen har lærerorganisasjonene sentralt vært representert, fylkenes personalavdelinger samt sentral prosjektleder og representanter for følgeforskningen.

Prosjektet har hatt en sentral prosjektleder, Venke Vik, som har vært hovedansvarlig for planlegging og oppfølging. Hun har rapportert direkte til styringsgruppen, og har i praksis fungert som sekretær og saksforbereder for denne.

I hvert av fylkene har det på deltidsbasis vært tilsatt en fylkesprosjektleder. Denne har hatt veilednings- og oppfølgingsansvar i forhold til prosess og tiltak ved skolene som har deltatt. De har rapportert direkte til sentral prosjektleder.

Hver skole har opprettet egen prosjektgruppe. Denne gruppen har rapportert direkte til skolens rektor. Prosjektgruppene, sammen med skolens ledelse, har lagt opp lokale prosesser for å identifisere behov og ønsker, beslutte, og sette i verk tiltak.

Prosjektets linje har på denne måten vært forankret hos fylkesskolesjefene, gått videre til sentral prosjektleder og så til fylkesprosjektlederne, som har hatt sin egen "daglige drift". Dette vil framgå av økonomioversikt i vedlegg.

I forhold til fylkene og skolene fungerer prosjektet organisatorisk i en stabsfunksjon. Det lå i utgangspunkt ikke inne i skolenes "daglige drift", men var et tilbud om forsøk på å utvikle denne daglige driften bedre. Skolenes prosjektgrupper, som lærerne ellers, har rapportert til rektor, som sitter i linje under fylkesutdanningsjef og departement. I rapporten ligger projektrapporter fra rektorene, sentral prosjektleder og fylkesprosjektledere som vedlegg.

Følgeforskerne har verken vært i skolenes eller prosjektets linje, men har i praksis fungert i stabsfunksjon i forhold til det, bl.a. gjennom diskusjoner og tilbakespill til de ulike gruppene underveis.

2.2 Framdriftsplaner

Styringsgruppa vedtok en plan for arbeidet i fire faser: en sentral etableringsfase, en lokal etableringsfase, en tiltaksfase og en oppfølgings-/oppsummeringsfase.

Figur 2-1 Prosjektarbeidets faser

1	2	3	4
Forankringsfase	Etableringsfase	Tiltaksfase	Oppsummering/ evaluering

Fase 1: Sentral etableringsfase

Målet for denne fasen var å etablere en sentral styringsstruktur og prosjektorganisasjon, vedta en prosjektplan, samt å velge ut deltakende skoler. Arbeidet i denne fasen kunne sies å innebære en sentral forankring av prosjektet, og ble avsluttet ved skolestart høsten 1999.

Fase 2: Lokal etableringsfase

Målet for denne fasen var flerdelt:

- a) Lokal forankring av prosjektet ved de 8 skolene.
- b) Gjennomføre kartleggingsarbeid i forhold til utgangsbetingelsene og som grunnlag for seinere evaluering av tiltak.
- c) Arbeid med å konkretisere forslag til tiltak skolene ønsket å prøve ut i det påfølgende skoleåret.

Fasen skulle gå ut skoleåret 1999/2000.

Fase 3: Tiltaksfase

Målet for denne fasen var å nedfelle forslagene som var framkommet i fase 2 i konkrete handlingsplaner - dels som grunnlag for søknader om støtte for tiltakene fra fylkesutdanningskontorene, samt å sette dem ut i praksis. Denne fasen skulle gå skoleåret 2000/2001 med videreføring også det påfølgende skoleåret.

Fase 4. Oppsummering, evaluering og oppfølging av tiltak

Målet for denne fasen har vært å vurdere hvordan tiltak er satt i verk og har virket, hvordan de kan følges opp, hvilket utbytte man har hatt av dem så langt. I dette arbeidet var det forutsatt en sammenlikning med situasjonen ved prosjektstart. Denne fasen skulle avsluttes skoleåret 2001/2002.

De ulike fasene har vært konkretisert i årlige aktivitetsplaner som også har gjort rede for hvem som har vært ansvarlig for ulike steg i arbeidet. De årlige aktivitetsplanene har vært og er tilgjengelige på prosjektets nettsider. De har vært viktige referansepunkter for Styringsgruppens aktiviteter og har gjennomgående vært fulgt slik de har vært lagt opp. (Se også Vedlegg II – Oppsummering av Livsfaseprosjektet 1999-2002.)

2.3 Utvikling drevet "ovenfra" eller "nedenfra"

En problemstilling som ofte er knyttet til utviklingsarbeid og tiltak, er hvorvidt prosessen er initiert og gjennomført ovenfra eller nedenfra i systemet. Slik dette prosjektet har vært organisert, kan vi hevde at det har vært en blanding. Prosjektet er initiert fra administrativt mellomnivå, og tatt opp på administrativt toppnivå i fylkesadministrasjonene. Samtidig ble prosjektet gitt organisatorisk design som forutsatte initiativ, ressurs- og beslutningsrom på skolenivå. Framdrift og innhold i arbeidet har intensjonelt vært lokalt forankret, - det har ikke vært sterke føringer på innhold fra sentralt nivå. Framdriftsplanen har likevel gitt noen "milepæler", også for skolene.

Styringsgruppa har, først og fremst gjennom fylkesprosjektledere og nasjonal prosjektleder, vært orientert om arbeidets gang, den har "holdt" i rammene. Den sentrale prosjektgruppa, med fylkenes personal-administrative nivå, sammen med representanter for Utdanningsforbundet, og Skolenes Landsforbund, har også fulgt arbeidet, om enn i litt ulike roller. Siden tiltakene som skolene ville komme opp med var ukjente, avhengig av lokale prosesser og innretning, hadde man heller ingen oversikt over potensielle konsekvenser for regel- og avtaleverk, forvaltning av eksisterende planer osv., som nettopp praktisk ivaretas av medlemmene i denne gruppen. Det var dermed etablert en gruppe viktige samtalepartnere, hvis det skulle vise seg at noen av skolene ville komme opp med svært "revolusjonerende" forslag.

3

Følgforskningens ståsted

3.1 Ressurser

Vi – som fra AFI sin side har arbeidet med prosjektet, er Jon Frode Blichfeldt som ansvarlig fra starten, og Svein Tore Kristiansen som har deltatt siden skoleåret 2000/2001. Sistnevnte er også ansvarlig for et videreføringsprosjekt, ”Systemprosjektet”. I de første fasene var stud.polit. Kai Åge Fjeldheim med som assistent. Han tok sin hovedoppgave i statsvitenskap ved Universitetet i Oslo, innenfor prosjektet. To studenter har hatt selvstendig tilknytning gjennom sine hovedoppgaveprosjekter: stud.polit. Kirsti Fagereng i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og Ingrid Marie Kolsrud, som foruten å være fylkesprosjektleder innenfor prosjektet, også har arbeidet i dybden med materialet det siste året gjennom en hovedoppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Akershus. Denne skal være ferdig våren 2003.

Den rene forskningsressursen AFI har hatt til sin rådighet har over de tre årene totalt vært 11 månedverk innenfor Livsfaseprosjektet som rapporteres her, og 13 innenfor Systemprosjektet som rapporteres neste år. Månedverkene i Livsfaseprosjektet har vært fordelt med 3 mnd. i 1999, 3,6 mnd. i 2000, 2.1 mnd. i 2001 og 2,4 mnd. i 2002. Reiser og andre driftsutgifter har vært dekket i tillegg til dette.

3.2 Forståelse av oppgaven - og hva vi praktisk har forsøkt å gjøre

Vårt oppdrag som følgeforskere har i første rekke vært å gi en beskrivelse av situasjonen ved de enkelte skolene ved prosjektstart, gi utdypende og systematiske refleksjoner over erfaringene som er gjort underveis, og å gjøre en oppsummering: Hva prøvde man å få til, hvordan gjorde man det - med hvilke resultater?

Vi velger med hensikt begrepet ”refleksjoner” for å vise til arten av vårt bidrag, slik våre avsnitt i underveistrapportene også er gitt betegnelsen ”refleksjonsnotat”. Betegnelsen er valgt fordi vi beveger oss i et fagfelt

der det ikke finnes noen fasiløsninger, entydige svar eller løsninger; men der diskusjonene omkring forslag til og valg av tiltak og løsninger regnes som viktige, og altså ikke gitt på forhånd.

Denne avveiingen kan være viktig om vi ser den i sammenheng med de ulike aktørenes roller i prosjektet, slik vi har skissert i et tidligere avsnitt. De erfaringer og refleksjoner som framkommer gjennom prosessen, og måten den har vært organisert på, antas å kunne gi grunnlag for beslutninger i linjen, både innenfor prosjektet, og i forhold til beslutningslinjene i selve skolesystemet, fra lærere og lokal skoleledelse, til fylkesutdanningssjef og departement.

I vårt arbeid har vi med oss praktiske og teoretiske erfaringer som fungerer som analytisk redskap i refleksjonene våre. I denne rapporten skal vi ikke gå i dybden på denne teoretiske porteføljen, men kort vise til to perspektiver: a) hva vi kan kalle et system-aktørperspektiv, og b) et prosessperspektiv; perspektiver som henger nøye sammen.

a) System- aktørperspektiv

Dette innebærer en antakelse om sammenhenger mellom arten av arbeidsoppgaver og måten de er tilrettelagt på i organisasjonen på den ene siden, og kvaliteten av samspillet mellom medarbeiderne i organisasjonen og arbeidet de gjør på den andre. I dette prosjektet har vi dermed med oss en antakelse om at måten arbeidsoppgaver tilrettelegges og organiseres på har betydning for opplevelse av arbeidsmiljø og tilbøyelighet til å bli stående i jobb. I skolesammenheng er det en videreføring av sosioteknisk teori (Trist et.al.1963, Emery 1959 og Thorsrud 72) i utdanningssammenheng som vi tidligere har gitt betegnelsen sosioididaktisk teori (Herbst 1975, Blichfeldt, 79, 85, 98).

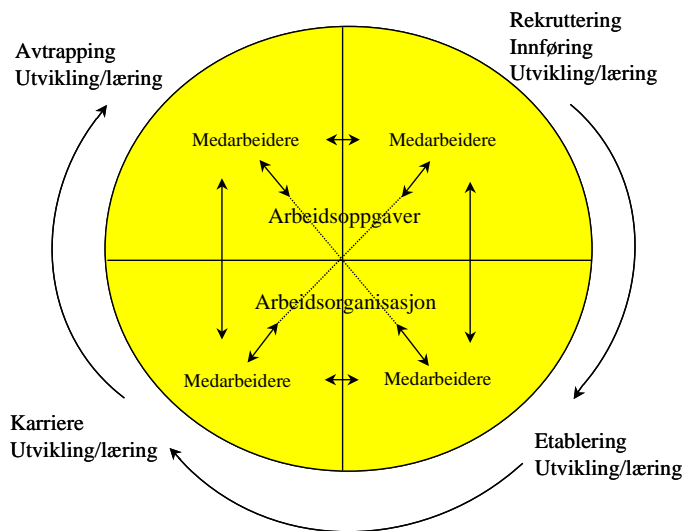
Dette perspektivet er grunnleggende relasjonelt - og også praktisk. Det forutsetter at medarbeidere i en organisasjon først og fremst er der for å løse oppgaver sammen. Oppgaver er kjedet sammen i oppgave-avhengigheter. Lærere og elever møtes om å formidle/forstå/ løse faglige oppgaver knyttet til matematikk, kostlære eller glideforskaling. Hvordan disse oppgavene skal kunne løses vil igjen avhenge av hvordan tilstøtende oppgaver er løst, fra materialtilgang til romfordeling, læreplaner, fag- og timeplanfordeling. Lærernes oppgave som til retteleggere, og mulighetene de har for å løse denne, antas å være sentral. Den vil også være avhengig av lærernes erfaring, deres muligheter til faglig

oppdatering, og de praktiske mulighetene til å utveksle, prøve ut og fornye erfaringene.

I Livsfaseprosjektet ble denne tenkningen sammenfattet og illustrert i en enkel systemmodell som framkom gjennom de første fylkesvise møtene, og der bl.a. Svein Solheim hos Utdanningssjefen i Buskerud ga viktige bidrag. Sammenfatningen indikerer også felles personalpolitiske rammer for ulike aldersgrupper:

Figur 3-1

Et system - livfaseperspektiv på alternative karriereveier



b) Prosess-perspektiv

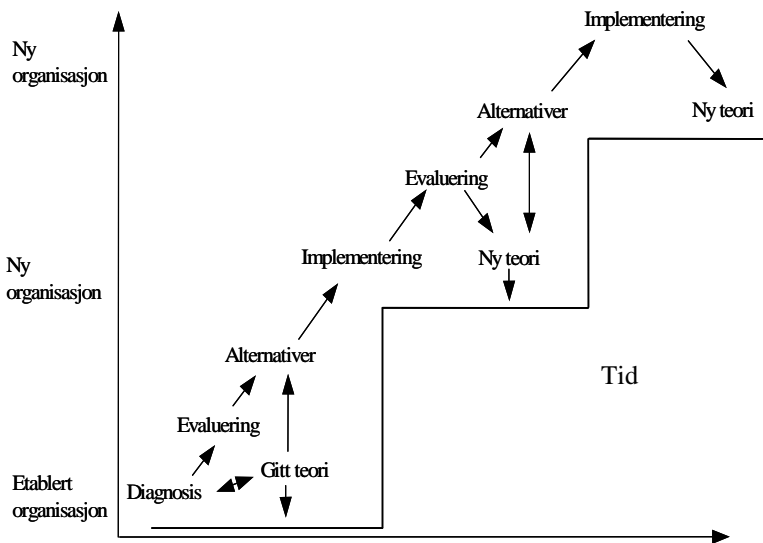
Dette perspektivet, som henger nært sammen med systemperspektivet, antar nytten og verdien av å forsøke bygge opp læringsprosesser gjennom gjensidige overveielser og argumentasjonsutveksling. I tråd med den aksjonsforskningstradisjonen vi arbeider innenfor (Eikeland og Finsrud 1999), forsøker vi å bidra til slike diskusjoner ved å tilrettelegge fora for analyse og meningsutveksling. En slik tilnærming er også i godt samsvar med et kommunikasjons- og demokratiperspektiv, et deliberativt perspektiv (Habermas 1984, Eriksen 1995).

I vårt prosjekt vil prosjektgrupper ved skolene være slike fora, og også ulike former for møter, samlinger, konferanser og seminarer der vi har deltatt underveis. I slike møter, samlinger og konferanser har vi deltatt aktivt i tilrettelegging og dels oppsummering, men har forsøkt i liten grad å legge føringer på innhold og retning av diskusjonene. Når det gjelder initiativ til møter/konferanser osv., har disse i hovedsak kommet fra sentral prosjektleder (gjerne i drøfting med oss), fra styringsgruppen, eller initiativet er kommet fra fylkesprosjektledere og/eller skoleledelse, altså prosjektets eller skolens linje. Gjennom diskusjonene håper en å få fram erfaringer og forståelse av (teori om) hvordan eksisterende arbeidsformer fungerer, og å kunne få fram forslag til endringer som så prøves ut i praksis og kan legge grunnlaget for en ny forståelse (eller teori) om arbeids- og organisasjonsform, om vilkår for mestring, og bl.a. ivaretagelse av motivasjon hos eldre arbeidstakere.

Det ligger i denne tilnærmingen at forskerne kan være relativt aktive i en tilretteleggingsfase, men altså uten å skulle definere ”innhold” eller overføre bestemt kunnskap. I løpet av prosessen vil man ytterligere tre tilbake, være varsom, søke å ”overflødiggjøre seg selv”. Markedsføring eller ”merkevarebygging” i forhold til bestemte forhåndsdefinerte resultater, eller løsninger, legges det altså ikke til rette for i et opplegg som dette.

I vår sammenheng har Herbst illustrert slike prosesser på følgende måte (Herbst 77):

Figur 3-2

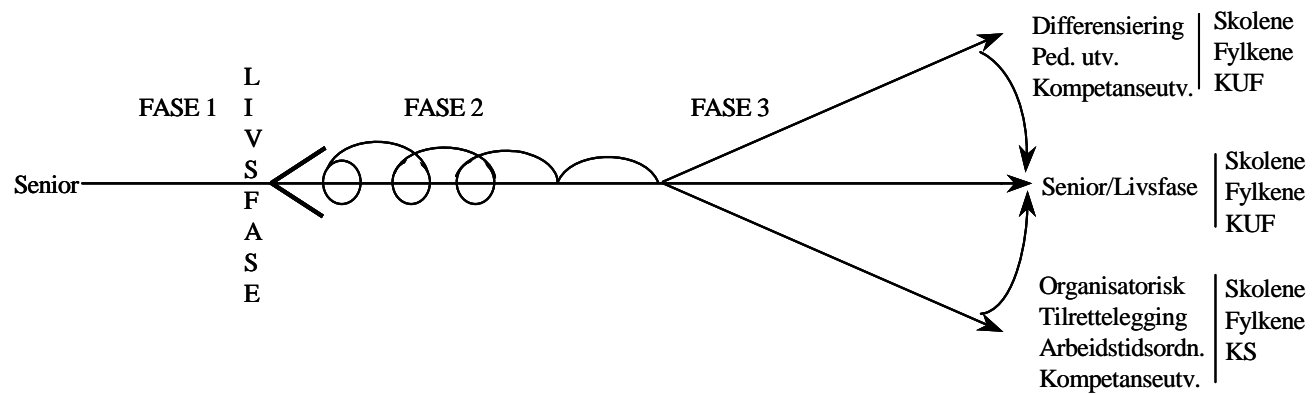


Denne ”trappen” illustrerer trinn i en mulig utvikling som har en retning - en viss form, men der innholdet defineres/konkretiseres etter hvilke erfaringer som gjøres lokalt etter hvert.

Ganske tidlig i prosessen så vi at arbeidet i 2.fase, den lokale forankringsfasen, beveget seg svært ulikt ved de ulike skolene. Man grep diskusjonen litt ulikt an, og kom fram til ulike hovedområder man ville satse på. I det første underveisnotatet laget vi en illustrasjon av prosessen og tiltakene, som fikk tilnavn ”krøllhalemodellen” (Underveisnotat 1).

Modellen skisserer også et prinsipp i prosessen: Samtidig som man har satt opp en klar framdriftsplan i faser, har tilbakemeldinger til sentrale nivåer, så har man også i fase to åpnet for en åpen søkeprosess, preget av diskusjoner – fram-og-tilbakegang, kanskje stillstand, illustrert ved spiralen, mens konkretiseringen i hovedområder og administrativt sentrale interessenter er tilkjennegitt i illustrasjonens høyre side. Denne modellen kan også sees som en konkretisering, eller utmynting av ”trappen” i figur 3.2

Figur 3-3



Vår deltakelse i møter, samlinger, konferanser og seminarer, og notater fra disse, gir en type informasjonstilgang som vi også bruker i denne rapporten. En oversikt over møter, seminarer og konferanser er tilgjengelig på prosjektets nettsted. Denne typen informasjonstilgang er grunnleggende kvalitativ som metodisk tilnærming, hva som også er kalt ”erfaringsnær metodikk” (Reinharz 1988). Den er relativt ”erfaringsnær”, i den forstand at vi i konferansen/seminaret deler en erfaring med møtedeltakerne der og da, og også i den forstand at innholdet i møtet i stor grad handler om deltakernes arbeidserfaringer, meninger og vurderinger av disse erfaringene. I slike ”erfaringsbaserte” møter handler det i nokså liten grad om ”ekspertformidlet” kunnskap. Snarere handler det om at lærere, ledere og forskere forsøker å sortere, skape mening og sammenheng innenfor et område av sin - av vår - virksomhet, med utgangspunkt i de erfaringene vi har med oss (Reinharz s. 308 *ibid.*).

Mer systematiske samtaler/intervjuer har vi hatt underveis i prosessen. I den andre fasen, lokal forankringsfase, besøkte vi høsten 1999 samtlige skoler. Sammen med SSP og Sentral prosjektleder redegjorde vi for opplegget for samlet kollegium ved skolene og hadde samtaler/diskusjoner med de opprettede prosjektgruppene og med skolenes ledelse.

Vinteren 99/01 gjennomførte vi en relativt omfattende kartleggingsrunde ved skolene. Denne ble gjennomført ved individuelle intervjuer og gruppeintervjuer i mer tradisjonell forstand. I alt var 132 personer til intervju, av disse 80 individuelt, og 52 i gruppe. Resultatene ble redegjort for i det første underveisnotatet, og foreløpige resultater ble lagt fram på fylkesvise arbeidskonferanser våren 2000. En av medarbeiderne, Kai Aage Fjeldheim, videreførte deler av dette arbeidet til en hovedoppgave i statsvitenskap som særlig diskuterer ”handlingsrommet” innenfor skoleorganisasjonen, levert våren 2001 (Fjeldheim 2001).

Gjennom skoleåret 2000/2001 hadde vi kontakt med skolene gjennom besøk, og på enkelte seminarer og konferanser. Hovedfagsstudent Kirsti Fagereng gjorde studier av samarbeidsrelasjoner ved to av skolene innenfor prosjektet. Hun leverte sin hovedfagsoppgave i pedagogikk vinteren 2001 (Fagereng 2001).

Vinteren 2001/2002 har vi gjennomført en ny intervjurunde, bygget på samme mal som den første kartleggingsrunden to år tidligere. Dette

intervjumaterialet, sammenholdt med det fra den første runden, gir en vesentlig del av grunnlaget for den foreliggende rapporten.

3.3 Noen betraktninger omkring intervjuene og analysene

Problemstillingen vi har med oss er altså:

Hva prøvde man å få til ved skolene i forhold til prosjektets mål? Hvordan gjorde man det - og med hvilke resultater? Problemstillingen er i første rekke deskriptiv, men den kan også knyttes til testing av et par hypoteser:

En "null-hypotese" i vår ettersporing vil være at aktørene har lite kjennskap til prosjektet, til de ulike tiltak, at ingen endring i forhold til mål kan spores. En slik hypotese kan forkastes eller bekreftes. En annen hypotese, eller antakelse vi har brakt inn, er den som følger av vårt systemperspektiv om sammenhenger mellom arten av arbeidsoppgaver og samspill mellom medarbeidere, og følger for opplevd arbeidsmiljø og motivasjon for å bli i jobb. Den siste hypotesen om sammenheng kan drøftes, men ikke på samme måte forkastes eller bekreftes.

Både den første og siste intervjurunden er tatt opp på bånd (ca. 100 timer bånd fra hver runde) som i hovedsak også er transkribert for analyse, og utgjør et omfattende materiale. Vi har ikke hatt rammer til å gå så grundig til verks som materialet kunne innby til.

Intervjuene har vært "semistrukturerte" i begge intervjuomgangene. Dette innebærer at vi har hatt med oss en intervjuguide med et sett hovedspørsmål, eller fokus for intervjuene (Vedlegg I). Vi har ikke operert med lukkede svarkategorier, avkrysningsalternativer på ordinalskalaer, eller liknende. Intervjuene har hatt preg av samtale omkring de temaene vi har hatt i fokus. Før den siste intervjurunden ga vi de som ble trukket ut til intervju et åpent "skjema", der vi stilte noen få spørsmål knyttet til de samme temaene og ba om kommentarer til disse. Skjemaene skulle leveres inn før intervjuene ble gjennomført.

Grunnleggende er dette en kvalitativ tilnæringsmåte. I intervju-samtalene forsøker vi å etablere en situasjon der vi, sammen med den som intervjues, beskriver og fortolker et nærmere avgrenset erfaringsområde, som den som blir intervjuet også har kunnet forberede seg til. I

analysen sorterer vi i forhold til temaer som tas opp av de enkelte og hvordan de vektlegges, hva slags årsaksforklaringer som fremmes - hvilke sammenhenger som synes å framtre, hva slags ”teorier”/ antakelser om nåværende og fremtidig situasjon som framkommer.

I den første intervjurunden spurte vi om hvordan man oppfattet den daglige arbeidssituasjonen. Gjennom oppfølgingsspørsmål forsøkte vi å få grep om hvordan skolens medarbeidere resonnerer omkring formelle og uformelle betingelser for å kunne gjøre hva de oppfatter som en ”god jobb”, for å kunne utvikle seg og trives med arbeidet, også i et framtidsperspektiv. Resonnering omkring betingelser kunne i denne sammenhengen også sees som oppspill til diskusjoner om tiltak det kunne være ønskelig å prøve ut ved skolen. Den første intervjurunden var altså rettet mot en beskrivelse av arbeidssituasjonen ved prosjektstart, og en begynnende identifisering av ”hva ønsker vi å oppnå?”

Med hensyn til framtidsperspektiv reiste vi spørsmålet om hvorvidt man så for seg en framtid der man ville stå i jobb fram til full pensjonsalder, om dette var vanskelig å ta stilling til, eller om man ønsket å gå av så snart som mulig. Av spørsmålene våre var dette det eneste som med rimelighet kunne anses som en nokså tydelig, diskret variabel med tre svaralternativer, og som således ga mulighet for en viss kvantifisering (tallbehandling). Dette ble også gjort i den første underveisrapporten, ved prosjektstart, og gjentatt i runden ved prosjektslutt. Dette spørsmålet ble også stilt i ”skjemaet” alle fikk før intervjuet.

Den siste intervjurunden ble gjennomført med et noe annet fokus enn den første. En ønsket å lete etter ”spor” fra prosjektarbeidet, etter utviklingstrekk i arbeidssituasjonen i prosjektperioden de siste par årene. Den var rettet mot: Hva er gjort for å oppnå det man ønsket? Hvilke erfaringer har man med det som er gjort?

I denne siste intervjurunden spurte vi derfor først etter kjennskap til tiltak, arbeid knyttet til ”Livsfaseprosjektet”, for å teste ”null-hypotesen” om at man ikke hadde kjennskap til arbeidet, for å få denne avkreftet eller bekreftet.

Et neste spørsmål var knyttet til identifikasjon av de viktigste forandringene i arbeidssituasjonen i løpet av de siste par årene og hvordan man erfarte, forklarte og forstår disse forandringene. Spørsmålet kunne også

fungere som en "sjekk" på det første spørsmålet. Man kunne tenkes å ha praktisk kjennskap til, og erfaringer med tiltak, uten i og for seg å kjenne til prosjektet som overskrift. Vi stilte også et spørsmål om hvordan man kunne tenke seg den "ideelle skole" – i forsøk på å få et grep om, bilde på - og mulig korrektiv til retningen fra første intervjurunde: "Hva ønsker vi å oppnå?"

Det samme spørsmålet som ble stilt i første intervjurunde om framtidsperspektiv, har vi også stilt i siste intervjurunde. Vi vil kunne foreta en nokså direkte sammenlikning av svarmønstrene fra de to intervjurundene. Tallmessig er sammenlikningen først og fremst gyldig for hele materialet, på rundt 130 respondenter fra hver intervjurunde, hvorav 114 i undervisningsstilling, og 18 i lederstilling.

Utvalget av respondenter ble foretatt etter samme framgangsmåte i begge intervjurundene, dvs. et tilfældighetsprinsipp, og der deltakerne i gruppeintervju fortrinnsvis ble trukket ut blant lærere over 45 år.

Når vi sammenlikner de to intervjurundene får vi altså et nokså direkte uttrykk for endringer i framtidsperspektiv i løpet av prosessen. Slike endringer, om vi finner dem, kan ikke gis enkle årsaksforklaringer, f.eks. i forhold til tiltak i "Livsfaseprosjektet". Vi kan ikke se på evt. endringer som "produkt" av en eller flere bestemt, avgrensede variable, av bestemte avgrensede tiltak som har vært gjennomført, men vi må snarere forsøke å tolke dem i lys av de resonnementene vi kan finne gjennom intervjuene. Dette vil vi etterstrebe.

Når vi i det følgende presenterer grafer med sammenlikninger "før og etter prosjektet", vil vi i tilknytning til det vi ser spørre: Hvordan kan dette forstås? I arbeidet med den forståelsen vil vi gripe tilbake til prosessen slik vi har fått den beskrevet ved de enkelte skolene, ved den kunnskap vi har om skiftende forutsetninger, gjennomføring av prosessen.

4

Endringer i framtidsperspektiv. En sammenlikning av utsagn om framtidsperspektiver ved prosjektets begynnelse og slutt

4.1 Materialet vi sammenlikner

Når vi i det følgende presenterer vårt kvalitative materiale kvantifisert gjennom prosentuering og grafer, er det ikke for oss de absolutte tallene/prosentueringene i seg selv som er viktig, men fordelingen mellom ulike svartendenser. Grafene gir først og fremst en illustrasjon, bilder på slike tendenser. Kvantifiseringen kan gjøres på litt ulike måter - noe vi også viser.

I den første intervjurunden hadde vi et utvalg på 114 personer, eksklusive ledere - det samme antallet som vi hadde ved andre intervjurunde. I begge rundene ble utvalget av respondenter foretatt etter det samme tilfeldighetsprinsippet: Antallet lærere ved skolen ble dividert med det antall vi ønsket å intervju (inklusive et antall reserver). Ut fra dette tallet, avrundet til nærmeste hele tall, f.eks. 6, ble hver 6.lærer valgt fra den alfabetiske listen. Det var ca. 1/3 av lærerne som på denne måten ble trukket ut i begge intervjuene.

Vi hadde i første runde 56 % menn og 44 % kvinner, i andre runde 54 % menn og 46 % kvinner. I første runde hadde vi 55 % som underviste i allmennfag, og 44 % som underviste i yrkesfag. I andre runde hadde vi 59 % allmennfag og 41 % yrkesfag, altså en liten forskyvning. I første runde var aldersfordelingen 14 % under 45 år, mot 19 % i den andre.

I aldersgruppen 45-55 år hadde vi 53 %, mot 47 % i andre runde. I eldste gruppe, over 55 år, hadde vi 32 % i første runde, og 39 % i den siste. Tallene er avrundet. For enkelte kategorier kan opplysninger mangle for noen få, slik at summene ikke blir 100 %. At vi har fått flere i eldste gruppe er rimelig, det er gått vel 2 år siden sist.

I begynnelsen av prosjektet hadde vi diskusjoner om grensen for "seniorarbeidstakere", og satt en grense ved 50+. Etter revideringen av målsettingen, mot et mer helhetlig perspektiv, ble denne absolutte grensen mindre viktig. Vi måtte også kunne ha et øye til de yngre,

samtidig som det var klart at den eldste halvparten av kollegiene fortsatt var hovedgruppen for vår oppmerksomhet.

Ut fra den faktiske fordelingen i kollegiene fant vi at 45+ da ville være et rimelig skille.

Vi fant også at medarbeidere mellom 45 og 55 oftest opplevde seg som i en "mellomsituasjon". Nettopp i de årene gjorde man overveielser, mens de fleste over 55 klart oppfattet seg som "blant de eldste", og ofte hadde framtidsperspektivene noe mer klare. Vi hadde med andre ord grunn til å tro at tiltak for å få folk til å stå, i et hvert fall, burde inkludere medarbeidere ned til 45+.

Når vi ut fra intervjumaterialet/skjemanedtegnelsene sorterer i "Stå så lenge som mulig", "Usikker" og "Vil gå så snart som mulig" - tar vi som sist med i den positive kategorien de som umiddelbart svarer bekreftende, og også de som svarer bekreftende under forutsetning av at "helse holder", "at jeg fortsatt henger med faglig osv". I usikker- kategorien finner vi de som eksplisitt gir uttrykk for at de ikke har tatt stilling, eller sier at de er i tvil, slik situasjonen er. I negativ kategori finner vi de som klart har bestemt seg for ikke å stå, uavhengig av årsaksforklaring, eller som også uttrykker en viss sterkere tvil, og eksplisitt f.eks. si at "jeg tror ikke det, slik det nå er..."

Som sist har vi også tatt med svarene på dette spørsmålet fra gruppeintervju. Det er klart at mulighetene for påvirkning av et argument fort kan smitte over på neste mann når man sitter sammen i gruppe, men i alle gruppeintervjuene har det vært god spredning på synspunkter, og gruppesvarene fordeler seg akkurat som de individuelle på de tre kategoriene vi har talt i forhold til, som for materialet som helhet.

Ved nøyere gjennomgang av materialet finner vi, som forrige gang, at den negative kategorien "nei, ønsker å gå så fort som mulig" uttrykkes noe klarere, er en tydeligere, sikrere kategori enn "ja, vil stå"- kategorien. Det er imidlertid ofte større eller mindre usikkerhet knyttet til både et "stå"- og et "nei"-svar. I sammenlikningen har vi tatt utgangspunkt i hva lærerne har svart på "skjemaet" de fikk. Hovedinntrykket er for det første at det er langt færre som ønsker å "gå" enn det man gjerne får inntrykk av (ref. Agderforskning, presseoppslag). Interessant er det også at vi ofte gjennom intervjuet som fulgte fikk nyansert et "ja"- eller "nei"-svar på

skjemaet i usikker retning, helst i retning av at man nok gjerne ville stå. Det ”å stå” er noe man kanskje kunne ønske, håpe og gjerne ville, men jo ikke vet. Det er utydelige overganger til et ”vet ikke”-alternativ.

Det er, naturlig nok, to typer usikkerhet om framtidsperspektiv knyttet til alder: Hos de yngste fordi det er langt fram, og ikke påtrengende aktuelt, hos de eldste fordi hverdagen og framtida ikke er like selvfølgelig - særlig helsemessig. Igjen fremtrer mellomgruppa, de fra begynnelsen av 40-åra til ca. 50 som særlig interessant, mht. til ennå å kunne bestemme seg/ombestemme seg. Det kan virke som om interntiltak for å ta vare på medarbeidere særlig kan være virksomme i denne aldersgruppen.

Den kvalitative forskjellen mellom kategoriene ”stå”, ”gå” og ”usikker”, oppfatter vi som reell – og litt metodisk interessant. Om vi i stedet for et semistrukturert intervju/åpent skjema hadde brukt et spørreskjema med klare svarkategorier, hadde ikke dette forandret den kvalitative usikkerheten. Vi ville fått et entydig tallmateriale (også egnet for mer omfattende statistisk bearbeiding), men klarheten ville være tilsynelatende. Usikkerheten hadde blitt skjult i de entydige kategoriene. Vi skal vise hvordan et tallmateriale som vårt (og det vil også gjelde mange kvantitativt baserte spørreundersøkelser mer generelt) kan gi ganske ulike bilder.

Svært ofte vil spørreskjemaer med tre eller flere svarkategorier få tilnærmet normalfordelingsform, de fleste svarene ligger i midten, de færreste i ytterpunktene. Ikke sjelden vil forskeren trekke med seg ”midtkategoriene” mot den forklaring hun selv ønsker: For eksempel: ”de fleste er positive, eller usikre”, eller ”de fleste er negative eller usikre”. Det blir litt som å velge hvorvidt en halvfull flaske skal vurderes som halvfull eller halvtom (Viken 1973, Blichfeldt 1977). I et materiale som vårt vil vi se at man kan lage ganske forskjellige framstillinger avhengig av hva man velger.

Vi kan i prinsippet lage fire typer framstillinger, gitt at vi har a) en gruppe ”stå”-svar (som altså har glidende overganger mot ”usikker”, vi har b) en gruppe ”usikker”, med glidende overganger både mot ”stå” og ”gå,” og c) en litt tydeligere gruppe ”gå”-svar med glidende overganger mot ”usikker”. Vi kan få fire nokså forskjellige bilder med samme

utgangspunkt, noe vi vil forsøke å tydeliggjøre gjennom ulike framstillinger.

1. I den første framstillingen beholder vi de tre kategoriene når vi sammenlikner "før og nå".
2. I den andre framstillingen vektlegger vi den negative muligheten ved å slå sammen "gå" - svarene og "usikker" svarene, og lar den positive stå alene.
3. Omvendt, kan vi slå sammen de positive "stå"-svarene med "usikker"-svarene, og la de negative stå alene.
4. Vi kan også tillate oss å legge de "usikre" svarene både til "gå"- og "stå"-kategoriene og sammenlikne hvilken som veier tyngst (evt. ta vekk de usikre svarene).

Den mest nyanserte framstillingen blir det første alternativet. Her vil, i vårt materiale, fem av skolene ha utviklet seg mer eller mindre i positiv retning, i forhold til at flere gir uttrykk for å ville "stå". Ved tre av skolene er det liten eller ingen forskjell, en av dem har litt flere som ønsker å "gå".

Alternativ 2 vil gi et overdimensjonert inntrykk av hvor mange som ønsker å "gå". Samtidig ser vi at dette alternativet antyder en svært tydelig utvikling i positiv retning i løpet av prosjektperioden. Det er langt færre som vil "gå" enn for tre år tilbake. Dette alternativet gir slik det mest "flatterende" bildet av utviklingstendensen.

Det tredje alternativet vil omvendt gi et overdimensjonert inntrykk av hvor mange som "ønsker å stå". I materialet vårt antydes også i denne framstillingen en positiv utvikling, men ikke så tydelig som i alternativ 2. Dette alternativet gir det minst flatterende bildet av utviklingen "før" til "nå".

Også i alternativ 4 antydes en klar utvikling fra "før" til "nå" i materialet.

Det andre alternativet vil svare best til oppslag pressen gjerne fokuserer: "Over halvparten av lærerne ønsker å gå av med pensjon før tiden!" Med omtrent samme presisjonsnivå vil man kunne hevde at "over 2/3 av lærerne skulle helst ønske å kunne bli stående i jobb ut over AFP- alder!"

Hvis man i stedet for disse tallene knyttet til ønske om å ”gå” eller ”stå” retter oppmerksomheten mot *forskjellene* i svarmønstrene ved prosjektstart og prosjektslutt, viser alle alternativene positiv utvikling – og da særlig alternativ 2. Det alternativet som i minst grad viser positiv utvikling, er alternativ 3. I forhold til siktepunktet med dette prosjektet er det i disse forskjellene ”før – nå” man vil lete etter resultater. Da vil også den mest åpenbare faren for ”bias” – feilpåvirkning - være å putte flere i den positive kategorien enn det er dekning for ved prosjektets slutt, færre i den negative. For å svekke denne muligheten vil vi i analysen vektlegge alternativ 3, der også den tydeligste kategorien, de som ønsker å ”gå”, blir stående alene.

Det er først og fremst det samlede materialet som kan sies å ha gyldighet i kvantitativ forstand. Som sist er tallmaterialet fra hver enkelt skole svært lite, og må først og fremst tas som mulig indikasjon på situasjon og utvikling, og utgangspunkt for diskusjon. I framstillingen vil tallmaterialet for den enkelte skole være en del av en sammenfattende framstilling av arbeidet ved skolen.

I framstillingen av det samlede materialet vil vi imidlertid vise alle de fire framstillingsalternativene. Bildenes forskjellighet er slående. I de øvrige framstillingene vil vi holde oss til den bredeste framstillingsformen, alternativ 1, samt den som er minst flatterende for utviklingen, alternativ 3.

Det er viktig å ha for øyet at slike sammenstillinger ikke kan si noe om grunnen til at det er flere ved prosjektslutt som oppgir å ville ”stå”, noe vi vil diskutere senere i rapporten.

4.2 Framtidsperspektiver. En grafisk sammenlikning av ”før” og ”etter” tiltak

Vi presenterer materialet i enkle grafer basert på kvantifisering av svar i ulike kategorier ved prosjektets start og slutt.

4.2.1. Hele materialet

Figur 4-1 Hele materialet

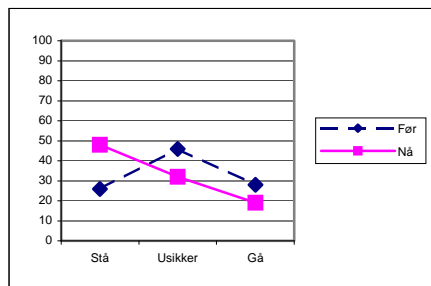
Alternativ 1, tre kategorier: Stå, usikker, gå

Alternativ 2, to kategorier: Stå, usikker+gå

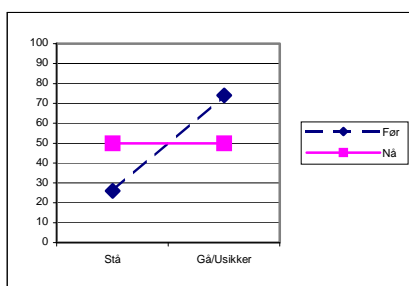
Alternativ 3, to kategorier: Stå+usikker, gå

Alternativ 4, to kategorier: Usikker+stå, Usikker+gå

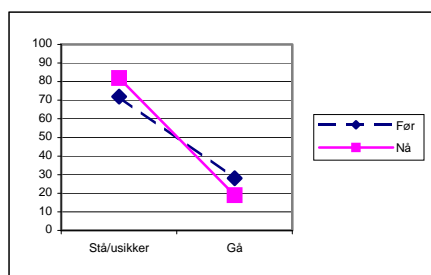
Alt. 1



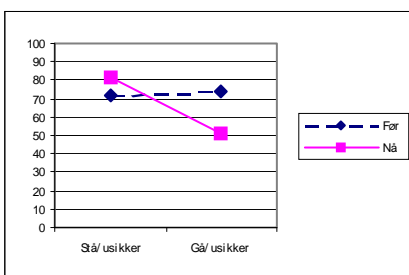
Alt. 2



Alt. 3



Alt. 4



Stiplet linje: Svarfordeling 1999

Heltrukket linje: Svarfordeling 2002

Hele utvalget N= 114.

Den mest iøynefallende forskjellen i figur 1 er at de som positivt ønsker å bli stående er langt flere enn ved prosjektstart, langt færre synes å uttrykke klar usikkerhet. Legger vi "usikkerhetskategorien" til både "stå"- og "gå"-alternativene for å tydeliggjøre vekt og utvikling, får vi også et klart positivt bilde av en ønsket utviklingsretning.

Likevel, slik vi argumenterte for tidligere, anser vi den negative svargruppen, de som "vil gå", for en tydeligere kategori. Den mest forsiktige framstillingen er alternativ 3, der "usikker" er slått sammen med "stå", og det negative alternativet som det mest tydelige, står alene. Her går også forskjellene i "riktig retning", om ikke så tydelig. Det er ca. 10 % færre som ønsker å gå så snart som mulig.

Dette er det mest nøkterne anslaget. Skulle vi bruke sosialøkonomens anslag (Holmøy op.cit.) tilsvarer 10 % av utvalget 13 personer. Velger disse å stå ett år ekstra betyr det en samfunnsmessig innsparing på rundt 4.5 millioner, det dobbelte om de står i to år. Vi er nok tilbøyelige til å betrakte slike beregninger som relativt kuriøse, men vil, i dagens økonomiklima, ikke unnlate å peke på dem.

4.3 Forskjeller mellom ulike bakgrunnsvariable

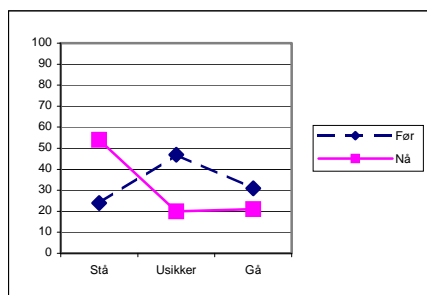
I framstillingen som følger vil vi først gi den "mest nyanserte" framstillingen, alternativ 1 med tre kategorier, dernest det mest "nøkterne" alternativ 3 med sammenslått "stå" og "usikker".

Figur 4-2 Kjønn

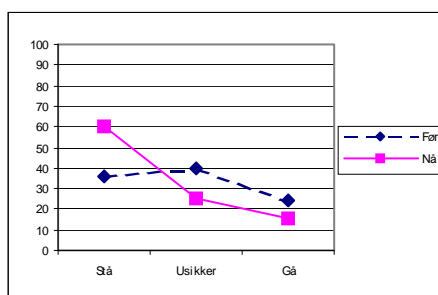
Materialet sortert i tre kategorier

Alt. 1

Menn



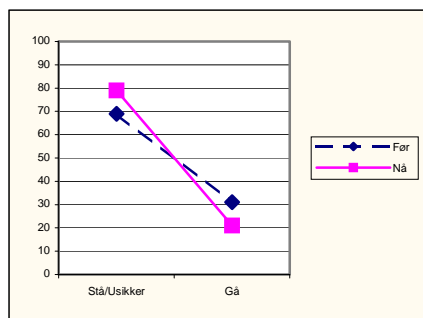
Kvinner



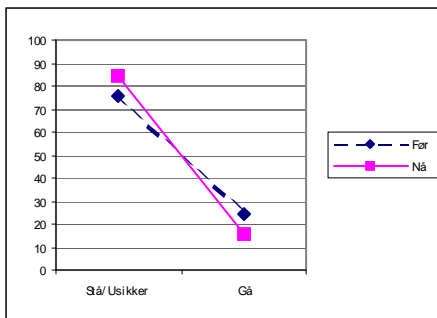
Materialet sortert i to kategorier

Alt 3

Menn



Kvinner



Stiplet linje: Svarfordeling 1999. N menn = 75, N kvinner = 57

Heltrukket linje: Svarfordeling 2002. N menn = 62, N kvinner = 52

Vi ser at den samme endringstendensen som for hele utvalget finnes både for kvinner og menn. Vi ser også at tendensen fra første intervjurunde, riktignok litt svekket, til at kvinner i mindre grad ønsker å ”gå” opprettholdes i den siste runden.

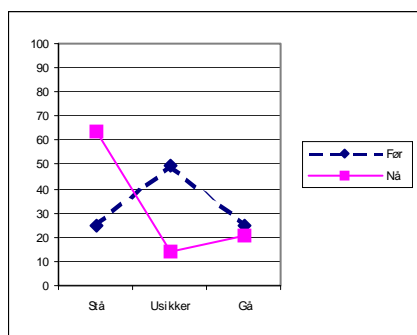
4.2.3 Alder

Figur 4-3 Alder

Materialet sortert i tre kategorier

Alt. 1

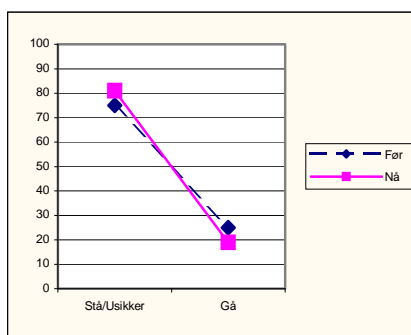
Under 45år



Materialet sortert i to kategorier

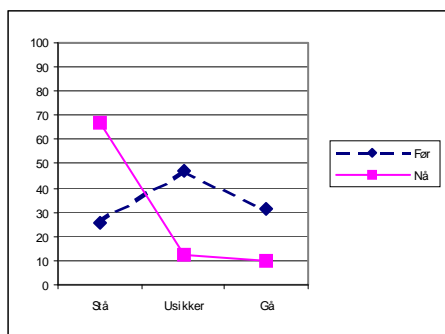
Alt. 3

Under 45år



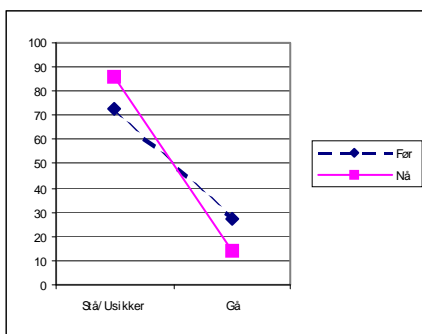
Alt 1

45-55 år

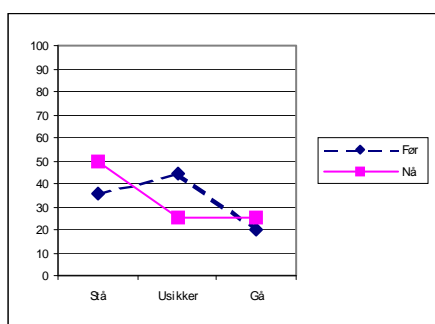


Alt 3

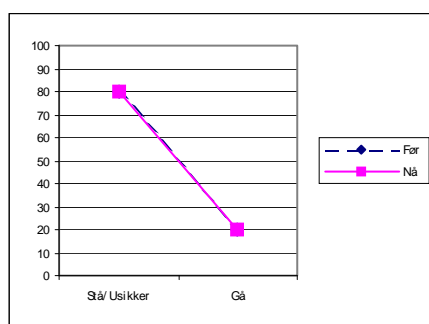
45 - 55 år



Over 55 år



Over 55 år



Stiplet linje, svarfordeling 1999: N under 45=19. 45-55 år=71. Over 55 år=42

Heltrukket linje, svarfordeling 2002: N under 45=22. 45-55 år =47. Over 55 år=45

Det vi legger merke til her er at det omtrent ikke er noen endring i yttergruppene - de yngste og de eldste. En stor del av endringen som kan registreres fra første til andre intervjurunde etter alternativ 3, ligger i gruppen 45-55 år. Det er rundt 20 % færre - i denne siste runden som klart hevder at de ønsker gå av så snart som mulig - enn tilfellet var i første intervjurunde.

4.2.4 Allmennfag, yrkesfag.

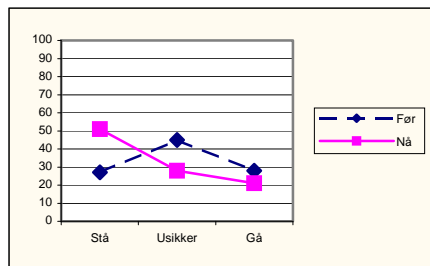
Tendensen fra forrige runde til at yrkesfaglærere i mindre grad ”ønsker å slutte” opprettholdes, og styrkes, i den siste runden. Vi finner større endring i denne retningen i siste intervjurunde blant yrkesfaglærere enn blant allmennfaglærere.

Figur 4-4 Allmennfag, yrkesfag

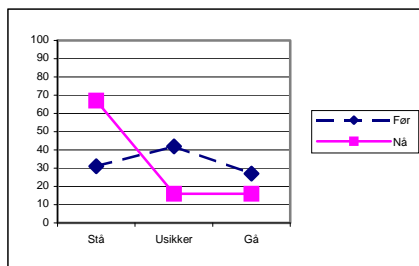
Materialet sortert i tre kategorier

Alt. 1

Allmennfag



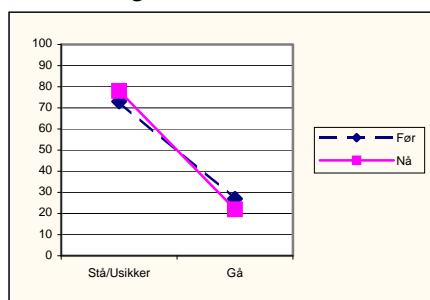
Yrkesfag



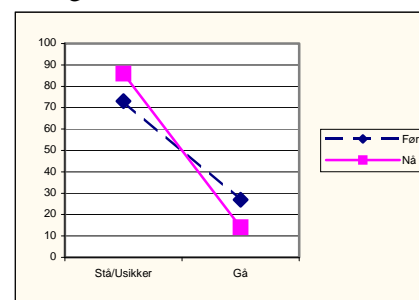
Materialet sortert i to kategorier

Alt. 3

Allmennfag



Yrkesfag



Stiplet linje, svarfordeling 1999: Allmennfag n =73, Yrkesfag n =59

Heltrukket linje, svarfordeling 2002: Allmennfag n =6, Yrkesfag n=47

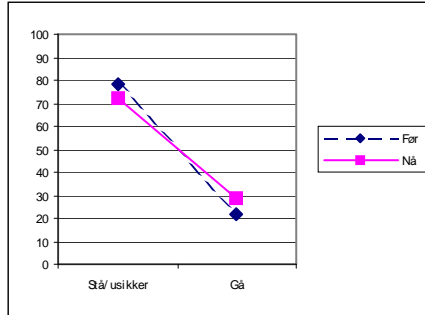
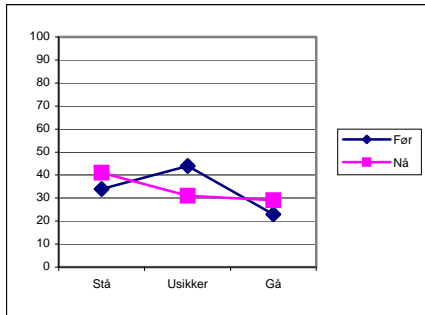
4.2.5 Materialet sortert fylkesvis

Figur 4-5 Fylkesvis

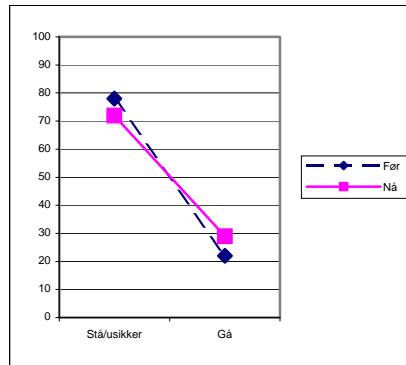
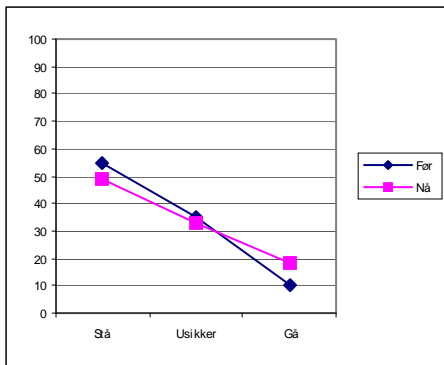
Alt 1

Alt 3

Hedmark

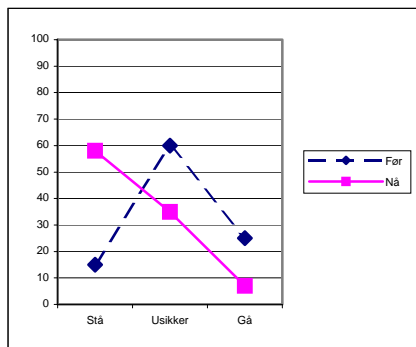


Buskerud

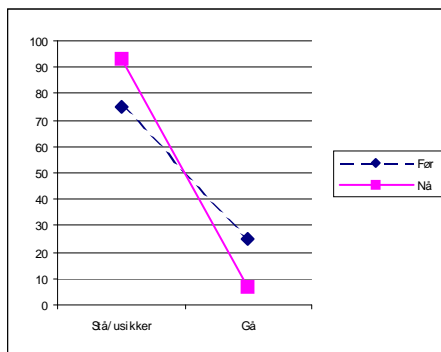


Alt 1

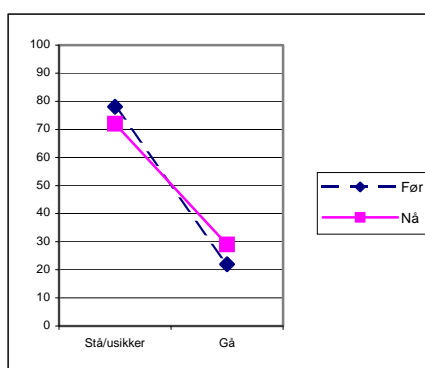
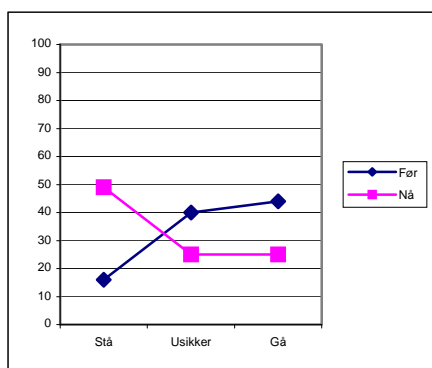
Møre og Romsdal



Alt 3



Nordland



4.2.6. Sammenfattende kommentarer ved første øyekast

Når vi skal forsøke å tolke de kvantifiserte resultatene, vil vi begynne med å sammenfatte de umiddelbare og iøynefallende forskjellene og reise spørsmål, som vi vil forsøke å undersøke nærmere.

Det synes å ha foregått forandringer i prosjektperioden. Samtlige figurer viser positive endringer i prosjektperioden for utvalget som helhet. Det minst flatterende alternativet, nr. 3 (men med sterkt positiv vinkling gjennom sammenslåingen av kategorier), viser en mindre, men tydelig endring. Vi finner her rundt 20 % som ønsker å slutte som lærere så snart muligheten byr seg. Langt de fleste, 80 %, er usikre, kan overveie kanskje å stå lenger, hvis - dersom. Vi finner en positiv utvikling på ca. 10 %,

altså flere i positiv/usikker kategori, og 10 % færre i negativ kategori, enn ved prosjektstart.

Bryter vi materialet ned på hovedvariablene kjønn, alder og studieretning, finner vi fortsatt positiv utvikling, mens vi ser noen forskjeller når materialet brytes ned fylkene imellom. Her blir imidlertid materialet atskillig mindre og mer usikkert, med vel 30 respondenter i hvert fylke.

Vi ser at særlig i to av fylkene, Møre og Nordland, er det markante positive forskjeller "før" og "nå", både etter alternativ 1 og 3, mens det etter alternativ 1 både er litt flere som vil "gå" og "stå" i Hedmark, etter alternativ 3 tilter linjen en anelse i negativ retning. Også i Buskerud er det små forskjeller, men noe tendens i negativ retning i forholdet "før" og "nå".

I noen grad synes vi å kunne snakke om "særegne fylkesprofiler", riktignok særlig etter framstillingsform 1, men også i noen grad etter framstillingsform 3. I Nordland uttrykte et flertall ønske om "å gå" så snart som mulig ved prosjektstart. I Møre og Romsdal var utgangspunktet at langt de fleste var å finne i "usikker"-kategorien. Også i Hedmark var det flest "usikre" ved oppstart, men nesten like mange i "gå" og "stå"-kategoriene. Buskerud var særpreget ved at langt de fleste i utgangspunktet ønsket å "stå", nesten ingen ønsket å "gå".

Ved prosjektets slutt er det vanskeligere å snakke om "fylkesprofiler". I noen grad likner de mer på hverandre enn ved prosjektstart. I samtlige fylker er det nå et klart flertall i kategorien som ønsker å "stå". I både Nordland og Møre og Romsdal betyr dette en nokså total endring av figuren – og bildet. I Hedmark, der det ved prosjektslutt også er flest i "stå"-kategorien, er forskjellen mellom de ulike kategoriene langt mindre. "Gå"-kategorien som teller de færreste, er også litt større enn ved prosjektstart. Først og fremst er det færre i kategorien "usikker". I Buskerud er fortsatt langt de fleste i kategorien "stå," de færreste i kategorien "gå", men i forhold til utgangspunktet er det litt færre som vil "stå", litt flere som vil "gå".

Noe av tendensen kan nok forklares av utgangspunktet. Om utgangspunktet er svært "dårlig" (få ønsket å stå), som i Nordland, er forbedringspotensialet betydelig. Om utgangspunktet derimot var svært

”godt” (de aller fleste ønsket å stå), som i Buskerud, finnes det snau et målbart forbedringspotensial – det kan nesten bare bli ”dårligere”.

Både utgangspunkt og endring i de enkelte fylkene synes likevel så ulikt at det kan være interessant å vurdere mulige sammenhenger litt nærmere, ut fra de opplysninger vi har tilgang til, og har hatt mulighet for å samle inn.

For å kunne gi forslag til tolkninger må vi først og fremst gå inn i det kvalitative intervjumaterialet, dernest bruker vi erfaringer, informasjon vi har fått gjennom andre kilder som fra møter med fylkesskolesjefene, Sentral prosjektgruppe, diskusjoner på seminarer og konferanser.

4.2.7 Ulike rammer i fylkene

Fylket som premissleverandør

Det er fylkespolitikere som bestemmer klasseantallet fra skoleår til skoleår, som vurderer sammenslåing og nedlegging av skoler. Dette har i alle år vært et visst usikkerhetsmoment i planleggingen ved skolene, her som ellers i landet. Skolebudsjettet er stort, og krav om innskrenkninger tas der. I løpet av årene 1999-2002 mens prosjektet har løpt, er også fylkeskommunen som sådan kommet i søkelyset. Sykehusene, som har vært en vesentlig del av fylkeskommunens forvaltningsområde, er blitt statlige aksjeselskaper. Skal man fortsatt ha et fylkeskommunalt administrasjonsnivå i framtida? I Buskerud er det ved prosjektets avslutning en åpen diskusjon omkring også å utvikle den videregående skolen etter foretaksmønster (Utdanning nr. 18, 2002).

Vi må kunne anta at fylkespolitiske vedtak, og administrativ organisering, kan ha føringer på medarbeidernes vurdering av sin arbeidssituasjon, uten at dette presist er mulig å måle. Vi vil likevel gjøre noen refleksjoner omkring relasjonen fylke – skole i prosjektperioden, og vi vil gjøre en liten gjennomgang for hvert av fylkene.

”Fylkesprofilen” i Møre og Romsdal i vårt materiale er altså preget av en klar positiv tendens, en utvikling i ”riktig” retning.

Tidligere har det vært mange, relativt små, videregående skoler spredt ut over fylket. I de senere årene har det vært store omlegginger av skolestrukturen med en serie skolesammenslåinger.

Da vi besøkte skolene ved prosjektstart, var mye ennå svært uklart mht. skolesammenslåinger og fremtidig skolestruktur. Budsjettsituasjonen ble oppfattet som kritisk. Ingen av de to deltakende skolene var truet av nedlegging, men ved begge skolene var man opptatt av trange, dels dårlige lokaler. Den ene skolen er i tillegg geografisk spredt over et større område. Fremfor alt var man opptatt av å kunne ivareta store, og gode faglige miljøer, hhv. på yrkesfagsiden (skole B) og allmennfagsiden (skole M). Mye usikkerhet rådet.

Da vi var på intervjurunden ved slutten av prosjektet syntes "bitene å være i ferd med å falle på plass" - i noen grad.

Vedtak ble på denne tiden gjort som fortsatt sikret skole M et godt og bredt allmennfagtilbud, og som sikret skole B utvidelse og trolig ivaretagelse av miljøer på yrkesfagsiden. Nye lokaler/utbygging er under planlegging ved skole B. Det tar mye, også konstruktiv, oppmerksomhet, samtidig som alle vedtak ennå ikke var på plass da vi var ute i siste runde.

Slik vi har tolket situasjonen antyder vi at situasjonen i fylket, med konsekvens for skolene, har gått fra stor usikkerhet ved prosjektstart, bl.a. knyttet til "Omstilling 2000", til en mer avklart situasjon når det gjelder konsekvensene av omstillingene. Ved skole B ga flere av lærerne, så vel som ledelse, uttrykk for at dette var viktig. Ved skole M ble slike innspill først og fremst gitt fra ledelsens side, og ble i liten grad tatt opp i lærerintervjuer. For nærmere informasjon om "Omstilling 2000" se [HYPERLINK](#)

<http://www.mr-fylke.org/Omstilling2000-saksframlegg.nsf/soder/1-5-0.html>

Vi kan kanskje anta en liten tendens til at vedtak i fylkestinget fra å bli oppfattet å "trekke i negativ retning" ved prosjektets start - nå "trekker i positiv retning" - eller i det minste ikke i negativ retning for disse to skolene.

"Buskerudprofilen" var i utgangspunktet svært positiv, de fleste ønsket å "stå". Ved prosjektslutt er hovedtendensen fortsatt svært positiv – det er små endringer i forhold til utgangspunktet, men litt flere ønsker å "gå".

Buskerudskolene hadde vært gjennom en periode med skolesammenslåinger, og for så vidt en, i alle fall foreløpig, avklaring av skole-

strukturen ved prosjektstart. Også her ble budsjettsituasjonen oppfattet som nokså kritisk.

Situasjonen da vi var på den innledende intervjurunden var slett ikke enkel, kanskje særlig ved skole L (Underveisnotat I), men på et vis var det også tid for å puste ut, og ta nytt tak, med usikkerhet, noe frustrasjon, men også mye optimisme når det gjaldt fremtidig skolestruktur. Ved den ene skolen var en sammenslåingsprosess gjennomført kanskje med mindre turbulens enn man kunne ha fryktet.

Da vi var på den siste intervjurunden, opplevde vi, særlig ved skole L, ny turbulens med forankring i fylkesnivået. En viktig del, og en del av skolen med sterk historie og faglig profil, skulle nedlegges. Et vanskelig arbeid med å forene to ulike kulturer brytes opp igjen. Den nye situasjonen har ikke vært enkel å håndtere verken for ledere eller ansatte. Ikke just en situasjon for optimistiske framtidsperspektiver, uansett alder, noe som også kom fram i lærerintervjuer, så vel som intervjuer med ledelse. En skarp økning i langtids sjukefravær dette året kan være et signal om situasjonen. Vi kan kanskje anta en litt motsatt tendens til hva vi fant i Møre og Romsdal, at vedtak i Fylkestinget innledningsvis trakk i litt ”positiv retning”, eller var nøytralisert ved prosjektstart. Her trekkes det noe i ”negativ retning” ved prosjektslutt, først og fremst for den ene av våre to skoler. Det er mindre ”ro” omkring rammebetingelser ved skolene i fylket ved prosjektslutt enn ved prosjektstart. En nøyere gjennomgang av intervjumaterialet nyanserer for øvrig bildet atskillig, også i positiv retning, noe vi kommer tilbake til.

Hedmarksprofilen viser som for de andre en endring til at de fleste ved prosjektslutt ønsker å ”stå”. Men profilene antyder også lite forandringer i prosjektperioden, med relativt ”flate” figurer både før og nå.

Dette betyr ikke at fylkeskommunen ligger ”stille”. Tvert om er vårt inntrykk at denne fylkeskommunen i særlig grad har gjennomgått – og gjennomgår - store organisatoriske forandringer, vedtatt på fylkespolitisk nivå, nettopp i prosjektperioden. På det fylkeskommunale nivået får vi inntrykk av hyppig utskifting av personale, intern omorganisering av kontorer, avdelinger og ansvarsområder, uten at vi har hatt ressurser til å ”fotgå” eller dokumentere disse endringene. I vårt prosjekt har vi møtt omskiftingene ved tre ulike fylkesprosjektledere gjennom prosjekt-

perioden med svært ulik forankring og tilknytning til skole. Det har i perioden vært en rekke parallelle prosjektinitiativ (f.eks. OU- prosjekt) og undersøkelser knyttet til videregående skole – i tillegg til ”Livsfase-prosjektet” – og det sentralt initierte ”Differensieringsprosjektet”. Mye er sving, kanskje for mye til at man helt makter, eller ønsker, å følge med.

Kanskje i større grad enn i de andre fylkene, har vi gjennom lærerintervjuene i dette fylket, og ved begge skolene, fått formidlet at ”det synes viktigere å produsere mye planer – ord – og ord, å si de riktige tingene oppover i systemet”, snarere enn hva man faktisk gjør. Særlig ved den ene skolen i fylket har vi hele tiden, gjennom lærerintervjuene, opplevd en viss avstand, eller mistro til fylkesnivået. Man har nok så konsekvent lagt seg på den antatt mest restriktive forståelsen av hvordan fylket antas å forvalte Arbeidstidsavtalen. Dvs. man antar at fylkesnivået legger svært skarpe føringer og ønske om detaljoversikt over tidsbruk, en forståelse man ikke nødvendigvis har delt på fylkesnivået (se også Underveisnotat II).

Samtidig som mye trekkes i gang, er det, etter våre iakttagelser, vanskelig å hevde at vedtak i Fylkestinget har trukket i ”positiv retning” for de to skolene.

”Nordlandsprofilen” er kanskje den som i minst grad kan kalles en profil, men som samtidig antyder store utslag i forskjellene ”før” - og ”nå”, et skifte fra en profil med klart ”negativt” tyngdepunkt – der flest ønsket å ”gå”, til et like klart ”positivt” tyngdepunkt – der flest ønsker å ”stå”.

Nordland fylkeskommune er, i forhold til de andre, preget av svært store avstander. Vi får forståelsen av et fylke som gir utstrakt lokal autonomi, samtidig som man satser en god del på en sentral støttestruktur for pedagogisk veiledning og utviklingsarbeid, og der man også har mange parallelle tiltak i gang. Det siste har også medvirket til at aktive og målrettede miljøer har kunnet hente noe støtte for godt begrunnede tiltak. Særlig skole F hadde nettopp vært gjennom en stor sammenslåing/restrukturering, der slitasjen var stor, og turbulensen ikke hadde lagt seg, da vi gjennomførte første intervjurunde. I forhold til fylkesnivået synes det å ha vært noe mer ro i siste del av prosjektperioden, men vi har også iaktatt uventede nedskjæringer i budsjett mot slutten av perioden. Kanskje kan

vi likevel anta en noe liknende tendens i forhold til skolene, som den vi iakttok i Møre og Romsdal.

Vi finner et strukturelt fellestrekk mellom skolene som deltar i Møre og Nordland, til forskjell fra skolene i Hedmark og Buskerud. Både Hedmark og Buskerud har med i utvalget en yrkesfaglig skole med hovedvekt av kvinnelige medarbeidere. Det har ingen av skolene verken i Nordland eller Møre og Romsdal.

4.2.8. Hvem vil "gå", og hvordan begrunner de det?

Den sikreste kvantifiseringen vi kan gjøre, er i forhold til de ca. 20 % som nokså klart sier de vil slutte så snart de har anledning, hvilket for de fleste vil si ved AFP-alder, som er 62 år. (Om man legger til "tvilerne", kommer vi opp i snutt halvparten av alle). Er det noen forskjell i begrunnelsene ved prosjektstart – og nå?

Vi finner det vanskeligere i denne andre intervjurunden å skille resonnementer vi finner i "gå"-gruppen fra de vi finner i utvalget ellers. Vi ser også nokså tydelige nyanser i argumenter og resonnementer skolene imellom. Dette behøver ikke bety at ikke nyansene også var der innledningsvis. Men vi har hatt anledning til å "følge" de åtte skolene gjennom tre skoleår, er blitt langt bedre kjent med dem – vi er ikke i samme grad "utenforstående" – vi har endret blikket vårt gjennom prosessen. Ved nærmere iakttagelser blir "virkeligheten" ikke bare klarere, eller nødvendigvis mer entydig, den blir også mer nyansert, den lar seg ikke så enkelt redusere til enkle svart/hvitt og enten/eller kategorier. For dem som vil ha skarpe definisjoner, og enkle svar og løsninger, kan det nok være en fordel med en viss avstand og begrenset nærvær.

Ved prosjektstart var gruppen som ville "gå", og gruppen som ville "stå", omtrent like store for utvalget som helhet. Ved prosjektslutt er, etter alternativ 1, "stå"-gruppen klart større, "gå"-gruppen noe mindre. Ved prosjektslutt utgjør "stå"-gruppen ca. halvparten av utvalget og "gå"-gruppen omtrent en femtedel av utvalget, mens begge gruppene utgjorde en fjerdedel av utvalget ved prosjektstart. Etter det mer nøkterne alternativ 3, der "stå"- og "usikker"- kategoriene er slått sammen, blir forskjellene ubetydelige for den sammenslåtte kategorien.

I første runde fant vi at omtrent en fjerdedel av begrunnelsene for "hvorfor man ville gå" lå utenfor selve skolearbeidet, i egen sykdom, omsorgsarbeid, hobbyønsker, flytteplaner. Vi fant at "gå"-gruppen ellers fokuserte sterkt på hva vi kan kalle en oppfatning av "økt handlingstvang" i undervisningssituasjonen, noe som for mange kunne slite på krefter og arbeidslyst. "Økt handlingstvang" henspeiler på endrede rammebetingelser. De var opptatt av nye administrative krav, "time-telling," nye kontrollrutiner og en oppfatning av manglende tillit i denne sammenhengen. Dette er for øvrig helt i samsvar med det som rapporteres i en fersk studie fra Agderforskning (Halvorsen m.fl. 2002). Lærerne var også opptatt av å ha fått et bredere elevgrunnlag, flere elever syntes mindre motiverte enn før. De savnet egen faglig oppdatering. Den økte handlingstvangen kunne også beskrives som at tidligere erfart selvstendighet, eller autonomi – et faglig, arbeidsmessig og sosialt revir, ble opplevd som truet.

Vi kjenner igjen begrunnelsene når vi møter et dels forskjellig (og tilfeldig) utvalg av lærere ved de samme skolene ved prosjektets slutt. Inntrykket er likevel at vi møter mer sammensatte synspunkter og begrunnelser i andre intervjurunde enn i den første, ved prosjektstart.

Vel halvparten av "gå"-gruppen hevder på direkte spørsmål at de kjenner lite til prosjektet, ut over noen generelle antydninger. "Skulle bidra til at folk ble stående". De sier de ikke kjenner til tiltakene ved skolen, og tror ikke de har hatt noen betydning. Når vi spør etter endringer i arbeidssituasjon siste skoleår, er det imidlertid flere som har erfaringer med omlegginger av timeplanen, flest positive erfaringer. De kan ha vanskelige, men vesentlig gode erfaringer med omlegging til teamarbeid. Det viser seg at de har deltatt i "trimgruppe", eller de har benyttet tidskontoordning, hovedsakelig som positive erfaringer. En respondent sier først at "prosjektet rant ut i sanden". Senere berømmer han trimmen som er igangsatt ved skolen som et veldig positivt tiltak, han snakker positivt om teamsamarbeidet som også har vært en del av skolens satsing. Denne gruppen tilkjenner konkrete, til dels positive erfaringer, men verken gode eller dårlige erfaringer fra prosjekttiltak synes imidlertid å være bestemmende for deres standpunkt om å "gå så snart som mulig". Da er det heller erfaringer med "Skolepakke II" som virker de-

motiverende, og som tas opp i kritisk sammenheng knyttet til framtidsperspektiv ved de fleste skolene.

Vi kan anta at den gruppen som tydeligst melder at de ønsker ”å gå”, i hovedsak har bestemt seg i alle fall. De har truffet beslutningen av ulike grunner. For en del (rundt fjerdedel) er beslutningen ikke først og fremst begrunnet i arbeidsforhold eller forhold ved skolen. For de fleste er det en blanding av ulike forhold: Man kjenner at avstanden til ungdommen blir større, det faglige reviret og autonomien er svekket, man er trette - mindre motivert, og ser seg råd til å kunne gå av med AFP. Lærere som gruppe synes også allsidig interessert, og engasjert, utenom skolearbeidet. De har fritidsaktiviteter, gjerne også med faglig islett, som de ser fram til å kunne dyrke mer i sammenheng. Beslutningen om å gå synes i liten grad å kunne påvirkes av interne tiltak. Vi har imidlertid også i vårt materiale, eksempler på lærere som direkte peker på at ”tidskontoordningen” eller ”bedre og spennende samarbeid” har bidratt til at de i prosjektperioden har skiftet framtidsperspektiv i positiv retning.

Vi vil i denne lille generelle sammenfatningen - før vi går inn i den enkelte skole, rette oppmerksomheten særlig mot ett gjennomgående trekk fra intervjurunden vår: Med vårt utgangspunkt, tiltak for å kvalitativt forbedre og forlenge lærernes arbeidssituasjon, kommer vi svært fort opp i sentrale faglige, pedagogiske og organisatoriske diskusjoner. De fleste lærere er kort og godt (og vi mener det er godt - og en styrke!) genuint opptatt av elevenes situasjon, og av sin faglige rolle som kunnskapsformidlere og veiledere. Et positivt framtidsperspektiv blir gjennomgående først og fremst knyttet til konstruktiv mestring av elevlærrolle samt opplevelse av tillit og oppmuntring til å kunne ivareta og utvikle det faglige arbeidet på en god måte. Et negativt framtidsperspektiv knyttes tilsvarende til mangel på opplevd mestring – og også en manglende tro på, eller forståelse av, at dette er noe man kan gjøre noe med.

4.2.9. En vev av personlige historier

Da forfatteren Jan Kjærstad mottok Nordisk Råds litteraturpris dedikerte han talen sin til et knippe navngitte lærere han hadde møtt: Fra barnehage, via grunnskole og videregående skole, til universitet. Han

fremhevet hvordan de, hver på sin personlige måte, ofte tålmodig, hadde bidratt til glimt av forståelse, undring, til egenskaper som kunne spire fram. Samtidig som de som elever utakknemlig gjorde narr av lærernes særheter, bråkte og manglet respekt, dyrket hverandre, og drev lærerne mer eller mindre til fortvilelse.

Vi skal tegne noen få lærerportretter på grunnlag av intervjumaterialet vårt, for å antyde forskjellighet i ståsted og perspektiv – vi skal formidle den personlig forankrede erfaringen. Det er lærere fra ulike skoler, portrettene er sammensatt fra ulike intervjuer, men med en ”hovedmodell”. Samtlige lærere er over 45 år, to over 60. Vi har av anonymitetshensyn tildelt kjønn tilfeldig, og har heller ikke spesifisert fag. Vi bruker samtidig disse portrettene som ”verktøy”, eller om man vil, konstruksjoner for å kunne drøfte mer prinsipielle sider av erfaringene våre i forhold til problemstillingene.

A. Vi har møtt den dyktige språklæreren i femtiårene med allmennfag på AF og enkelte yrkesfaglige studieretninger som stillferdig snakker om at det er vanskelig å møte elevenes likegyldighet for hennes kunnskaper og glede knyttet til engelsk litteratur og språk. Hun føler ikke at hun strekker til, vet ikke hvor lenge hun orker, hun er i kategorien ”usikker”. Hvordan vi kan si at hun var ”dyktig”? Ikke fordi vi vet hvordan hun mestrer sin undervisning i praksis. Men fordi hun forteller med glød og innsikt om faget sitt, fordi hun forteller om hvordan hun forsøker (ofte uten å lykkes helt synes hun selv), å lete fram nye måter å formidle på, møte elevene på. Hun har bl.a. gledet seg til en hospiteringsrunde som en mulig inspirasjon i en litt traurig hverdag, en mulighet åpnet gjennom prosjektet. Hun snakker med oss om den tidlige eleven hun møtte i butikken, og som fortalte at hun husket og syntes det hadde vært så fint med rollespill og illustrasjon læreren hadde brukt knyttet til en bestemt litterær tekst. Det var omtrent ti år siden hun møtte eleven i butikken... Fremdeles er det en historie å fortelle, å glede seg over, en liten spore til motivasjon.

B. Vi har møtt læreren i midt i femti-årene som underviser i allmennfag på yrkesfaglig studieretning. Hun liker i bunn og grunn å jobbe i skolen, men tror neppe hun blir stående lenger enn til 62. Vi har klassifisert henne i ”gå”- gruppen. Hun kjenner til prosjektet. Et opplegg om samarbeid og sammenslåing av klasser ble det ikke noe av pga. sykdom, men er noe de som lærerne fortsatt vil prøve å få til. Det hun særlig

snakker om som slitsomt er elevenes manglende motivasjon, noe hun knytter opp både mot bredere inntak av elever, og mot nye undervisningsformer. Hun synes begrepet om elevmedvirkning er vanskelig - for mange elever handler det om å få mest mulig fri. Når hun spør dem hvordan de vil ha undervisningen spriker det i alle retninger, kateterundervisning, grupper, prosjekt. Hun kommer fra en time der fire elever ikke hadde med bok og en skrøt av ikke å ha hatt med seg sekk på fire uker. "De bryr seg ikke om karakter...det er noen som ikke får fram møte nok og ikke karakter". ".....tirsdag synes jeg ikke det er hyggelig.. Jeg skal møte elevene kl.14 og da er de trøtte og lei, og jeg skjønner dem, vet at noen har en times vei hjem og elevene synes faget er kjedelig og vi skal ha 3 sammenhengende timer som verken de eller jeg synes er moro". Hun orker ikke lenger ha dem med på ekskursjon - det blir så mye negative tilbakemeldinger på oppførselen deres. Hun synes det mangler støttestrukturer som kan håndtere de vanskelige elevene. Hun vil forsøke seg med redusert post framover.

C) Vi har møtt læreren i yrkesfag som entusiastisk forteller om hvordan lærerne samarbeider omkring praktisk tiltrettelegging av gjennomføring og utvikling av feltprosjekter på VK1. Det er tilrettelegging som er godt i tråd med organisatoriske tiltak knyttet til prosjektet, men han er usikker på sammenhengen. Han snakker om hvordan elever gradvis lærer å se sammenhenger, noen går etter hvert inn i "formannsroller" på elevlaget i klassen, de fungerer nærmest som hjelpelærere og tilretteleggere. Han snakker også om hvordan de trekker teorien inn ute på arbeidsplassen der og da, hvor det gir mening. Stoltheten er åpenbar over elever som har vært "daue, slappe og initiativløse", de kommer seg i gang, tar tak, gjør en god praktisk jobb. Han forteller også at det har vært viktig at han har fått anledning til faglig oppdatering gjennom eksterne kurs (Innenfor prosjektet). Dette er en lærer som ikke har planer om å slutte, men som rister mye på hodet over hva han oppfatter som avtalemessige absurditeter i forhold til den sammenheng i organisering av arbeidet som de har fått til, og som en også i Livsfaseprosjektet har lagt opp til.

D) Vi har realfaglæreren som underviser på AF, er rundt 60, og gjerne blir stående. Hun forteller med beskjeden glød om samarbeid med andre lærere om forsøk i matematikk, der elever har fått fritt valg noen timer i uka i forhold til typer av oppgaver de vil jobbe med, ordinære oppgaver, eller "Abel-oppgaver". Klasser ble sammenslått. Elevtilbakemeldingene var positive. En del kom opp i muntlig til eksamen, og gjorde det bedre

enn lærerne hadde forventet. Hun synes at ”det viktigste i livsfasearbeidet er at det skjer noe i hverdagen - at du blir engasjert og, at det tilrettelegges for at du får litt mer spenning”. Spenningen kan være knyttet til utvikling av nye arbeidsmåter med elevene, og samarbeid med kolleger om nye vinkler. Hun sier at det ikke er tradisjon for så mye samarbeid blant realistene, men de er i gang. ”Du får andre synspunkter når det er en annen lærer som har samme stoffet, andre innfallsvinkler og ideer”. Hva av tiltakene som skyldes det ene eller andre prosjektet er hun ikke sikker på. Hun sier også at det blir vanskelig å legge ”bedriftsmål på skole”. Man er avhengig av å følge opp ideer og ta jobben, gjøre ting akkurat der og da, og ikke være avhengig av en 9-16 situasjon eller en avtale du har.

E) Vi møter en språklærer rundt 60 som underviser på AF og litt andre studieretninger. Han er godt fornøyd, og har ingen planer om å slutte. Han er klart i ”stå”-gruppe kategori. Han synes raskt Livsfaseprosjektet var et flott prosjekt. Det viser seg under samtalen at han i praksis verken har vært borti tiltak knyttet til dette eller andre prosjekter, han kjenner egentlig snautt til dem i det hele tatt. Han er litt dobbel i forhold til mer sammenhengende tid (som han oppfatter som en endring i sin arbeidssituasjon). Det passer ikke så godt med den kateter- og øvelsesundervisningen han mener passer hans fag best. Men arbeidsdagen er blitt bedre. Han kommer til skolen for å ha sine timer, og så går han hjem igjen. Det blir korte dager. Han er lite interessert i diskusjoner og mulige konflikter med kolleger, men tilkjenner interesse for elevene. De flinke er blitt flinkere, men det er flere enn før som kommer med dårligere forutsetninger, som ikke vil jobbe, og som han gir opp.

F) Vi møter en annen språklærer i allmennfag på vel 50 som først og fremst er opptatt av å ivareta elevenes sjøltillit. Hun blir stående hvis helsa holder. Under tvil er hun plassert i ”stå” - gruppen. En lærer som synes hun må trå til når hun oppdager elever med spesielle problemer, og som i samtalen gir inngående eksempler. En lærer som er litt fortvilet over en verden som hardner til, som hun oppfatter devaluerer menneskeverdet. Hun forsøker å være litt motvekt. Og skal hun kunne være det, kunne trå til når behovet er der, er det også behov for fleksibilitet. ”Du har å gjøre med mennesker, og du vet at noen ..kommer forholdsvis lett gjennom tilværelsen, andre har det på ingen måte lett. Så..det nytter ikke bare å tenke reint firkanta fag, verbal og subjekt...nytter ikke om ikke...ja de er trygg på deg...at du er trygg på

dem, veit litt hva de sliter med...at du kan få hjelpe dem”. Hun synes det er bra i denne sammenhengen å legge opp til bedre faglig samarbeid kollegene imellom. Men hun er skuffa over sentrale skriv fra Departementet., hun føler at de ikke har tillit til at de prøver, at de gjør en bra jobb.

Ved alle skolene møter vi lærere som kan likne mer eller mindre på disse raske portrettene. Vi har stoff nok til å kunne bygge ut nokså distinkte ”lærertyper”, knyttet til oppfatning av fag, elever, kolleger og det pedagogiske arbeidet, selv om vi mangler observasjoner til å kunne knytte dem opp mot ulike roller og praktiske handlingsmønstre. Lærere er nok den vi har møtt sjeldnest. De tre siste lærerne er alle telt med på pluss-siden i forhold til framtidsperspektiv. De blir gjerne stående. Men de antyder svært forskjellige holdninger og vinklinger inn mot fag, elever og læringsforståelse, forhold til samarbeid og involvering i skolens virksomhet. Det synes å være ulike forhold som vil kunne motivere dem til å bli stående.

Vårt bilde av lærernes framtidsperspektiver passer ikke med, eller utdyper snarere, undersøkelser som hevder at de aller fleste arbeidstakere, og ikke minst lærere, ønsker å gå av med tidlig pensjon. (Grimsmo 2000). Det som kan være riktig, ved en bred, generell anlagt statistisk undersøkelse, kan vise seg å være langt mer nyansert ved nærmere ettersyn. Vår antakelse vil være at det er færre enn 1/3 av lærerne som entydig konkluderer med at de vil gå av ved første anledning, men over halvparten er ganske usikre. Vi er tilbøyelig til å mene at slike tall uansett, fordi dette for de fleste later til å være komplekse spørsmål, må bli nokså usikre eller mindre interessante. Vi tror heller ikke tallfestingen er spesielt godt egnet til forståelse av dynamikken bak ønsker om ”å gå av”, eller som utgangspunkt for tiltak og endringer. For de fleste vi har snakket med synes spørsmålet om ”å gå av” eller ”å bli stående” på en eller annen måte å dreie seg om opplevelse av mestring i forhold til skolearbeidet, av balanse i forhold til skolearbeid og privatliv.

4.2.10. Den dobbelte mestringen. Elev-fag-relasjonen

Noe av det som kanskje slår oss sterkest i samtalene på skolene, er formidlingen av personlige ståsteder relatert til andre, først og fremst elever, dernest kolleger og ledelse. Det kan også sies å gjelde i alle fall

for fem av de seks små lærerportrettene vi tidligere la fram (i kapittel 2.4.9). Det er svært mange som gir uttrykk for at de finner sin viktigste positive motivasjon i arbeidet med elevene omkring deres mestring, og bidrag til deres mestring, faglig og sosialt.

Lærernes opplevelse av mestring er på godt og vondt først og fremst knyttet til elevenes mestring, hva vi her kaller den "dobbelte mestringen". Når elevene faller ut, ikke følger med, saboterer osv., er det et tegn på at de kommer til kort. De mestrer ikke det som er definert som skolens oppgave, og som er lærerens oppgave. Det blir signal om at læreren ikke mestrer jobben. Det er ikke få lærere som i en eller annen form sier at "så lenge jeg opplever god kontakt med elevene, vil jeg fortsette", eller som sier at "den dagen jeg ikke lenger kan være på bølgelengde med elevene, slutter jeg", "den viktigste - daglige tilbakemeldingen - får jeg fra elevene". "Vi klarte å berge alle igjennom". Det første lille portrettet viser kanskje hvor viktig slike tilbakemeldinger kan være. Vi har fått utsagn og historier som vi oppfatter som nære, sterke, og vanskelige. Når læreren ikke "når fram", når elevene gjennom sin atferd, sine reaksjoner, demonstrerer at skolens og lærerens prosjekt er irrelevant, utilgjengelig eller uoppnåelig for dem, kan det være utmattende for læreren.

Det første lille portrettet peker i retning av den sentrale relasjonen fag-og-elev. I det litt såre minnet fra butikken, er det anerkjennelsen om å ha nådd fram faglig som synes viktig, et eksempel på mestring. Slik vi forstår denne læreren er hun fristet til å trekke seg tilbake med den belastningen det også innebærer. Hun synes å attribuere ubalansen mellom det hun bør gjøre og det hun selv får til, men hun har ikke "gitt helt opp". Som mestringsstrategi vil hun også prøve nye former for faglig tilnærming.

I det andre miniportrettet (b) finner vi en lærer for hvem også relasjonen til elevene blir sentral, men som ikke helt mestrer deres mangel på grenser, og, later det til, deres mangel på interesse for å mestre de mer skolemessige/faglige kravene overhodet. Kanskje kunne man si at hun gir uttrykk for det samme mestringsproblemet som lærer a), men hun legger fram en noe annen forståelses- og forklaringsramme, synes å ville velge andre mestringsstrategier.

Hennes mestringsstrategi synes å ligge i påpekningen av at disse problemene egentlig ikke er "hennes bord". Det er de nye arbeidsmåtene (sentralt bestemt) som ikke holder, ikke hennes måte å bruke dem på. Sosiale problemer bør håndteres av et støtteapparat, og kan ikke forventes mestret av den enkelte lærer. Er det økonomisk mulig, vil hun også redusere arbeidsmengde som en mestringsform. Vi får også en anelse om at hun i sin forståelse for nye elevsentrerte arbeidsmåter, "ansvar for egen læring", kanskje abdiserer noe som fagperson- og leder, om hun nærmest lar elevene stemme over eller velge arbeidsform.

I det tredje portrettet (c) har vi en lærer med sterkt faglig fokus, som sammen med kolleger har fått organisatoriske muligheter til å skape gode faglige sammenhenger, en lærer som synes å være i hva vi har kalt dynamisk balanse. Fag - elev relasjonen er noe han mestrer, som også kollegarelasjonen. De lærer av hverandre, men har også fått anledning til faglig oppdatering eksternt, det vil si et faglig påfyll, noe som for mange framstår som et viktig bidrag til opplevelse av mestring - til å ville bli stående. Den fjernere relasjonen til myndigheter og arbeidsgiver er mer problematisk, og kan true med å forrykke balansen. Avtaleverk og administrativt regelverk bidrar til faglig irrelevant ressursbruk og kan undergrave mulighetene til å ivareta og videreutvikle de gode relasjonene.

Også det fjerde bildet, (d), handler om en lærer med faglig fokus, en vellykket fag-elev-relasjon, såvel som kollegarelasjon. Dette dreier seg, i motsetning til det forrige portrettet, om et klassisk allmennfag. Begge synes å være for å åpne for nye perspektiver, faglig, fra kolleger og elever. Gjennom å formidle sine erfaringer og kompetanse, bidrar de også aktivt til mer allmenn kompetanseutvikling. Begges offensive faglige perspektiv synes å fungere godt, de er både i bevegelse og balanse. Begge deler en uro overfor manglende fleksibilitet i forhold til de sentralgitte rammene for fortsatt å kunne mestre.

Det femte portrettet, (e), viser en lærer som på et vis leverer kunnskapsvarene til sine kunder, i alle fall til dem som legger inn tydelig bestilling. Han synes heller ikke å levere så mye mer. Vi har liten grunn til å tro at de elevene som følger opplegget vil være misfornøyde, uten at vi har observasjoner på dette. Han synes i liten grad å forholde seg til det som er situasjonen i videregående skole, at det fra å være en utvalgsskole,

er blitt en inkluderende skole, der hele årskullet i hele sitt mangfold møter opp. Hans mestringsstrategi synes å være å forholde seg først og fremst til den gruppen han mestrer - og som selv mestrer. Slik kan han unngå spenninger som antydes i det ”dobbelte mestring” - begrepet. Han unngår også forstyrrende innspill fra endringer i sentral struktur eller kolleger (arbeidstids- eller samarbeidssystemer). Dette er også en måte å opprettholde en balanse på. Han trives.

I det siste lille portrettet, (f), vinkles elev-fag-relasjonen noe annerledes enn i de andre. Læreren gir uttrykk for at elevene kommer med sine - ikke alltid enkle - historier, ofte knyttet til familie, tidligere skolehistorie, sykdomshistorie. Problemer som kanskje topper seg - nettopp i disse brytningsårene – er viktig for identitetsskaping (Lyng 2002). Det kan være historier som, slik læreren ser det, må få litt rom, må lyttes til, tas på alvor, om eleven skal kunne ta tak.

Dette er et svært vanskelig tema. Vi har, litt i tråd med lærer b), møtt en god del lærere som mener de må sette grenser for ”terapeutisk virksomhet”. De føler seg rådville og inkompetente, kanskje litt engstelige for å gå inn i relasjonene som kan være psykisk krevende, de ønsker å markere en grense. Flere er det som, i tråd med lærer f), synes å ville hevde at det må være rom for i noen grad å forstå, søke å ta hensyn til, og møte elever ut fra deres særegne situasjon. De åpner for innspill som i høy grad kan være med å forrykke en balanse mellom hva man skal/bør, og hva det er mulig å få til.

Det er i forhold til dette temaet at en del medieformidlet skolekritikk dukker opp, der såvel lærere som skoleplanleggere/ideloger/politikere beskyldes for å ha laget en ”dulle-med- skole” der man forsvinner i ”omsorgståka”, slik en journalist så malende uttrykte det for en tid siden (Hustad i Klassekampen). Gjennom intervjuer fra mange av skolene er vi blitt overbevist om at det må finnes slike rom - når klassekamerater er omkommet, har begått selvmord, mister taket pga . omsorgssvikt, eller kanskje pga. mobbing - eller noe så allment som kjærlighetssorg.

Ingen av prosjekttiltakene bøter disse problemstillingene. Det som etterspørres kan sies å være støttestrukturer.

4.2.11 Motsatte behov?

Om vi knytter temaet til lærernes mestring, og motivasjon for å bli stående i jobben (til beste for elevene, slik også prosjektets mål er definert), kan det være interessant å diskutere bildene av lærerne i sammenheng.

For lærer f) (såvel som for lærer c) og d)) vil det kunne være belastende og demotiverende å måtte forholde seg rent instrumentelt til elevene i forhold til faglig oppmerksomhet, og få faglige prestasjoner målt og veid. Et system som tvinger henne ensidig til slikt fokus vil kunne bli meningsløst, et system som gir fleksibilitet og rom for et mer allsidig møte med elever og kolleger vil være motiverende. Samtidig er det fare for at hun nettopp ikke klarer å sette grenser, tar på seg oppgaver som blir endeløse - og i lengden utmattende - om hun ikke også får støtte i omgivelsene.

For lærer e) synes det dels å være omvendt. De egendefinerte grensene er tydelige og instrumentelle. Vi vil tro at det ville oppleves både demotiverende og belastende å skulle ta inn over seg elevenes ulike situasjoner og ståsted, og prøve andre undervisningsformer for å møte elevens ulike forutsetninger, kanskje sammen med kolleger. Hun kjører sitt eget løp, i og for seg godt i tråd med faglige tradisjoner. Vi er tvil om hvor lenge hun vil stå, og om hun blir tvunget til å kjøre andre løp. Vi vil tro (og vi kan ta helt feil) at hun ville kunne være noe av en katastrofe som påtvunget medlem i et samarbeidsteam. Så lenge hun får være uberørt, er selvsagt ulike tiltak helt irrelevante for hennes motivasjon for å bli stående.

Hun synes i noen grad å ha samme behov som lærer b), som imidlertid har et annet utgangspunkt. Lærer b) synes lojal overfor endringer i læreplanenes fokus på nye undervisningsopplegg, og overfor endringer i skolens arbeidsorganisering (økter, team), noe det altså synes vanskelig å hevde om lærer e). Men hun finner at det hun blir bedt om å gjøre, ikke virker, hun forsøker noe hun ikke tror på (og kanskje også misforstår). Der hvor lærer e) ikke synes å oppleve noen ubalanse og gjerne blir stående (hun gjør det hun tror på og neglisjerer alternativer), opplever lærer b) sterk ubalanse, kanskje maktesløshet. Der vi vil anta at lærer e) klarer å holde tak i faget sitt, og ha godt faglig nivå for i alle fall en del av

elevene, kan det synes å glippe for lærer b). Det er hun som sterkest ønsker å slutte i denne gruppen.

Lærer d) har nok i utgangspunktet en utvalgt gruppe elever, formodentlig ønskesituasjonen til lærer e). Det som motiverer henne er likevel å kunne gjøre undervisningen enda bedre, mer spennende, prøve nye former i samarbeid med andre kolleger, noe hun synes å dele med lærer a) og c), som igjen har helt andre utgangspunkt i forhold til elevene. Et ønske om, og et behov for, kontinuerlig kompetanseutvikling blir en mulig fellesnevner for disse lærerne.

5

Arbeidet ved skolene

I denne delen av rapporten vil vi, som i de tidligere underveisnotatene, ta opp inntrykk fra arbeidet ved de enkelte skolene, nå i oppsummert form. Vi vil starte ut fra grafene ”før - nå” ved skolen, for så å tolke disse i lys av det intervjumaterialet vi har, knyttet til de tiltakene som skolen har satt i verk. I framstillingen vil vi gjøre enkle sammenlikninger skolene i mellom. Vi vil forsøke å plukke opp nye spørsmål og innsikter, etter hvert som vi går gjennom den enkelte skole: Hva lærte vi av denne skolen, i forhold til hva vi har lært av de andre? Vi gjør oppmerksom på at dette er vår forståelse av tiltakene. Skolenes egne presentasjoner kan leses i vedlegg.

Vi må være oppmerksom på at tilfeldighetene kan spille en stor rolle for grafenes form ved den enkelte skole. Hvis to lærere ble byttet ut med to andre i intervjugruppen, og med annerledes (men sammenfallende) synspunkter, ville bildet vesentlig bli endret.

5.1 Skole M

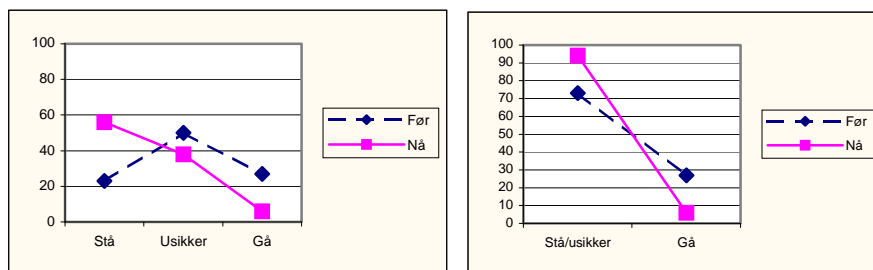
Skolen er et tradisjonsrikt gymnas som tilbyr studieretninger i allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans, drama med påbygning i musikk, samt toppidrettsklasser. Arbeidet ved musikklinjen legges opp i samarbeid med den kommunale musikkskolen som står for instrumentalundervisningen. Ved toppidrettsklassene står den organiserte idretten for idrettskomponenten i opplegget. Skolen har en undervisningsstab på snautt 50 medarbeidere inklusive ledelsen.

5.1.1. Utgangspunkt - og generelt inntrykk

Figur 5-1 Skole M: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker å "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1

Alternativ 3



n= 15

Med utgangspunkt i "før-nå" grafene, er skole M en av de som viser tydelige forskjeller, og med svært få som er nokså klare på at de vil gå så raskt de kan. Når vi går inn i intervjumaterialet, viser det seg også at de dette gjelder delvis grunngir sitt synspunkt med forhold utenfor skolen. Vi minner om at tallene er små, og grafene kan bare gi en indikasjon.

Vi legger merke til at den eldste gruppen lærere (ca. 55+), omtrent halvparten av intervjumaterialet (eksklusive ledergruppen) på 16, også er mest tydelige på at de ikke har tenkt å gå av så snart de kan. Dette dreier seg om snautt 2/3 av utvalget. De mest usikre (som utgjør ca. 1/3 av utvalget) er altså de noe yngre lærerne.

5.1.2. Tiltakene ved skolen

Skolen er en av de som tydeligst har (og som også vi oppfordret til), valgt å se arbeid med Livsfase- og Differensieringsprosjektet i sammenheng. I tilbakeblikk formulerer skolens ledelse det slik om igangsetting og vinkling av arbeidet:

"(...) Vi hadde komiteer, vi hadde personalseminar (om livsfase), (...) vi hadde en lang liste med idémyldring, og så skulle vi ta ut noe.... Da var det noe som gjorde inntrykk på meg. Da var det en som sa - det vi ønsker oss er en mer spennende pedagogisk hverdag. Han er i hvert fall nå over 60. Når vi da (også) fikk dette Differensieringsprosjektet

ble vi enige om at det er forferdelig vanskelig å trekke noen klare skiller.”

I egne notater fra den første fylkesvise arbeidskonferansen har vi også notert at liknende synspunkter kom opp fra grupper ved nettopp denne skolen (og da fremmet av kvinnelige lærere mellom 40 og 50). Fokus på faglighet har tradisjonelt vært tydelig ved skolen, noe vi også bemerket i det første underveisnotatet.

Tiltakene en kom fram til skiller således ikke mellom livsfase og differensiering. I alt lister skolen opp 8 ulike tiltak. Vi vil ikke her gå nøyere inn på hva de innebærer, og hvordan de har virket, men viser til skolens egen redegjørelse og oppsummering i vedlegg. Det vi vil gjøre, er å se på hvordan tiltakene spiller inn i de intervjuene vi har hatt omkring arbeidssituasjon, kvalitet, og framtidsutsikter.

Tiltakene har vært:

1. Gruppebasert matematikkundervisning
2. Bruk av IKT som hjelpemiddel i å nivåddifferensiere undervisningen i 1MX
3. Nivåddifferensiert oppgaveløsning 1 MX i 2.termin på tvers av klasser
4. Økt bruk av internett i naturfag
5. Organisering av skoledagen
6. Tverrfagleg prosjekt i norsk/historie for VK1
7. Tidskonto
8. Ekstrastipend til lærere over 60 år

Av disse prosjektene er det særlig prosjektene 5, 7, 8 og dels 3 og 6, som vi gjenkjenner fra tidlige seminarer, diskusjoner i livsfasesammenheng, og som det er rimelig i første rekke å knytte til dette prosjektet, uten at det klart kan isoleres.

Organisering av skoledagen - og pedagogisk utviklingsarbeid

Det er prosjektet knyttet til omorganisering av timeplanen som gis størst oppmerksomhet i intervjuene (av $\frac{3}{4}$), dvs. at man har lagt til rette for undervisningsøkter av ulik lengde (90 og 45 min). Tverrfaglig samarbeid

nevnes umiddelbart av halvparten som en vesentlig forandring i egen arbeidssituasjon. Også prosjektet knyttet til tidskonto trekkes fram som en vesentlig endring i arbeidssituasjonen siste år (av vel 1/3). Ekstrastipendene er ikke brakt fram i intervjuene. De er tildelt, men var ikke tatt i bruk enda da vi var på vår intervjurunde.

De tiltakene som videreføres som del av daglig drift, er organiseringen av skoledagen (5), tidskonto (7), og ekstrastipend. De andre prosjektene vil bli noe revidert - dels videreført – som ideer og motivasjon.

Omorganiseringen av skoledagen/timeplanen er kanskje ikke særlig oppsiktsvekkende i skolehistorisk, reformpedagogisk sammenheng, men likevel viktige nok. Det som er viktig i vår sammenheng, er at tiltaket framkom som en forutsetning for å kunne tilrettelegge for en mer spennende pedagogisk hverdag, for også å kunne ivareta de eldre arbeidstakerne. Prosjektene innenfor matematikk og norsk/historie blir eksempler på hva man enklere kan få til innenfor en slik endring av rammene. Erfaringene er varierte, og man vil foreta justeringer.

I skolens egne internvurderinger framkommer det at lærere flest er positive til omorganiseringen, og at elevene er mer delt. Om en ser på internvurderingen i forhold til både matematikk – og norsk-/historieprosjektet, synes erfaringene i hovedsak positive både blant lærere og elever.

Fra våre intervjuer sier en lærer (ca. 50 år) som har deltatt i norsk/historie (samarbeid 4 klasser, fem lærere):

”Vi kjører litt på tvers av klassegrenser, bryter opp klasser. Vi har en del forelesninger der vi tar våre spesialområder - får tatt det vi har litt mer greie på, og det blir nå gjerne litt mer interessant da. Og så er det godt for oss som har vært i skolen noen år å gjøre saker og ting på en litt annen måte....når jeg får gjort saker og ting på en litt annen måte, så vil det nå motivere mer for å fortsette lenger.”

Denne læreren knytter altså de konkrete erfaringene fra prosjektet til motivasjon for å kunne bli stående. Det er flere som uttrykker liknende synspunkter. Denne læreren synes for oss relativt typisk mht. vurdering av framtidsperspektiv. I vår kategorisering, har vi vurdert ham i ”stå”-gruppen, med noe usikkerhet. På direkte spørsmål om hvordan han ser på det å bli stående til full pensjonsalder, svarer han: ”Jeg har ikke tenkt på

det, jeg vet ikke om det er så lurt å tenke på det heller. Jeg regner med å ha igjen mange år enda i skolen..”

Flere av lærerne peker på at lengre undervisningsøkter stiller krav til mer variert pedagogikk, noe som i hovedsak oppfattes som en positiv utfordring, men som også kan oppfattes som slitsomt. En lærer sier: ”Etter to dobbelttimer etter hverandre har du bare ett friminutt til å komme deg på.... Du er ganske blåst”. Samtidig hevder samme lærer at det er positivt at man kan få bedre sammenheng, vurdere tidsbruken mer selv. Flere hevder at det gir større ro og oversikt, at det ”gjør hverdagen mer håndterbar”. I gruppediskusjonen synes det nokså stor enighet om at omorganiseringen fremskynder et mer differensiert undervisningsopplegg, og muligheter for mer interessant undervisning. Enkelte ordlegger seg også slik: ”Man tvinges til å endre undervisningsopplegg”, en uttalelse som vi i sammenhengen ikke oppfattet negativt, men som en grei utfordring. Enkelte andre kan oppfatte innretningen negativt. Vi legger merke til at, særlig enkelte av fremmedspråklærerne, synes noe skeptiske. De ser det vanskeligere å ivareta et undervisningsopplegg de har erfaring med og tro på, som innebærer spredte, men relativt hyppige strukturerte øvinger, gjerne kombinert med leksehøring og leksegjennomgang. Dette er vanskelig å gjennomføre i dobbelttime.

Noe som likevel har slått oss i et flertall av intervjuene og gruppeintervjuene, er nyanserte faglige diskusjoner om hvordan man best kan tilrettelegge undervisninger for å ivareta faglig kvalitet, kunne gå i dybden, og ha en oversiktlig og interessant arbeidssituasjon. Man går inn i konstruktive diskusjoner om hvordan man kan gjøre praktiske forbedringer ut fra erfaringene.

I denne sammenhengen registrerer vi også at vurderinger, eller ”brukerundersøkelser” blant elevene om hvordan deres erfaringer med forsøk eller undervisningsopplegg er, kan være et tveegget sverd, kanskje særlig hvis det legges opp til enkle skjematiske målinger. Enkelte lærere synes å ha kjørt slike elevvurderinger ganske hyppig, og dels oppfattes de som nokså nedslående. Endel elever (ikke minst ved en utvalgsskole som denne) har tydelig fokus på eksamen, vil gjerne ha enklest vei til best mulig karakterer, og har kanskje også innøvde strategier fra ungdomsskolen for hvordan de skal oppnå dem. For en del av disse er forelesningen, læreboksreproduksjonen det kjente, enkleste, og ønskelige.

Et opplegg basert på faglig innføring, og så frihet til selv å utvikle problemstillinger og forslag til løsninger, blir for strevsomt.

Vi vil mene at man bør være litt varsomme med slike ”brukerundersøkelser” som lett kan ende opp i enkle stereotypier eller popularitetsbarometre uten forankring i intensjoner og læringsforståelse, særlig om de gjennomføres ved enkle avkryssninger og kvantifiseringer. De kan, snarere enn å bidra til god evaluering og faglig utvikling (både for lærere og elever), bidra til oppsplitting og overfladiskhet. Dersom man f.eks. spør direkte om ”hvordan liker du, er du fornøyd med sammenhengende undervisning etter den nye timeplanen”, og teller opp svarene, risikerer man å undervurdere mulige sammenhenger og tiltak som muliggjøres av ny struktur, og også diskusjon av disse. (Litt som en parallell til om politikere skulle snudd rundt på politiske beslutninger i forhold til skiftende, og i sin natur overfladiske, meningsmålinger uten å se langsiktige sammenhenger i de politiske beslutningene.)

Vi mener å ha grunnlag fra intervjurunden for å hevde at prosjekt omorganisering, sammen med pedagogiske forsøk innenfor det mulighetsrommet som er skapt, har bidratt positivt til det som i noen grad ble formulert som prosjektets lokale mål: ”Bidra til en mer spennende pedagogisk hverdag”. Bidraget vil altså være indirekte - som mulighetsbetingelse.

Det foregår mer pedagogisk samarbeid, nye diskusjoner blant mange av kollegene i, og på tvers av, faggrupper på arbeidsrommene. Men - det er blitt færre på lærerværelset, noe enkelte beklager litt. Vi vil heller ikke unnså at det er enkelte (men det synes å være unntaket) som i liten, eller ingen grad, bruker mulighetsrommet til pedagogisk samarbeid. Den nye organiseringen, med mer samlet undervisning, gir også anledning til større fravær fra skolen.

Ekstrastipend, kompetanseutviklingstiltak

Stipendene er altså ennå ikke tatt i bruk, men vi velger å koble dem på hva vi har oppfattet som en positiv satsing innenfor skolen, ved å arrangere faglige turer blant personalet. Disse synes å ha varierende grad av egenfinansiering, men oppleves av mange å gi positive tilskudd til arbeidsmiljøet, både faglig og sosialt. Disse turene kommer i tillegg til rene fagkurs, som man i likhet med hva som sies ved andre skoler,

oppfatter som mangelvare, og hvor det kan forekomme kritiske bemerkninger i forhold til prioriteringsmåtene.

Tidskontoordning

Formålet med dette tiltaket er å gi ”tid i stedet for penger - særlig for eldre lærere”. Det er å gi lærerne mulighet til å ta ut fritid utenom skoleferiene. Måten dette gjøres på er å sette lønn for fast og/eller tilfeldig overtid på konto, omregne oppsamlet beløp til fritid, og gi anledning til å ta ut fritid etter eget ønske.

Også i forhold til dette tiltaket har vi nyanserte synspunkter, det er åpenbart diskutert. Det er 15 av lærerne som deltar i opplegget med tidskontoordning, ca. 1/3 av de vi har intervjuet. Hovedinntrykket er at tiltaket blir positivt mottatt, men at det ikke er uten problemer å praktisere det.

Den mest positive uttalelsen har vi fra en lærer i seniorgruppen - som, når vi diskuterer framtidsperspektiv, sier:

”Jeg må si at før den tidskontoordningen kom var jeg overbevist om at jeg kom til å gå av jo før jo heller. Men den tidskontoordningen og det at du på en måte har kontroll over arbeidsdagen også tidsmessig - kan disponere litt sjøl...heller mer i den retning at jeg ikke kommer til å gå av ved første anledning. Jeg synes det har skjedd positive ting, i hvertfall de siste par årene.”

Sett i sammenheng med den øvrige organisasjonsomleggingen, kan det for flere gi mulighet for bedre oversikt, fleksibilitet og sammenheng i bruken av arbeidstid, også i forhold til livet utenfor skolen.

Enkelte mener imidlertid at arbeidstidsavtalen gjør det vanskelig å få skikkelig uttelling for tidskontoordningen. Med undervisning i mange klasser ”mister” man timer ved ekskursjoner, eksamen osv., og blir ”skyldig” skolen timer - til tross for mer enn 100 % stilling - snarere enn å kunne spare opp. Ordningen må sees i sammenheng med andre systemer for tidsregistrering.

De fleste synes det er positivt med kontoen som prinsipp, men det kan være vanskelig å ta den ut - også fordi det ikke alltid går å stille vikar, og de er redd det kan gå ut over elevene og undervisningen. Samtidig har det vært litt mumling i krokene om at enkelte har ”strukket” ordningen litt,

noe som iflg. flere ble litt uklart tatt opp av ledelsen, som en slags mistenkeliggjøring som kjentes litt ugrent.

I gruppediskusjonen ledet denne samtalen om erfaringer med tidskontoordningen også over til en diskusjon om arbeidstidsavtalen. Avtalen falt gjennomgående ikke i god jord, ikke bare i forhold til problemer med å få tatt ut timer i tidskontoordningen. Det ble også, av flere, hevdet at avtalen fort hentet fram uønskede innstillinger. Finteller man timer den ene veien, så forbanner man seg på at de skal telles den andre også – og unnlater kanskje å tre til ved behov om timene formelt er brukt – uten at hovedinntrykket ved denne skolen er at man håndhever avtalen på en spesielt rigid måte.

Det er i denne sammenhengen vi tror det er riktig å se forsøket med omorganisering. Denne har innebåret en ramme- og mulighetsbetingelse for ulike praktiske erfaringer. Det innebærer styring ved å legge til rette for slike erfaringer (og rom for å diskutere dem - snarere enn å styre ved sentralt dekret og diktat).

Det synes viktig her ikke å forveksle denne rammen med ulike konkrete erfaringer, særlig når man lager ”brukerundersøkelser” og evalueringer. Mulighet for mer tid i sammenheng kan kobles mot ulike pedagogiske tilnæringsmåter, såvel som ulike registreringsmåter, uten at de måtene som prøves ut er de eneste mulige innenfor rammene. Det gis (som vi har fått konkrete eksempler på ved skole M) - nytt rom for den dyktige fortelleren, om det er det man vil prøve på, på grundigere laboratorieøvelser. Det er også rom for den tradisjonelle kateterunderviseren, men neppe gjennom dobbelttimer. Hvilke konkrete erfaringer er det man vil justere på, hvilke kan gjøres innenfor den nye rammen slik at man kan beholde spille- og mulighetsbetingelsene? Hvilke krever endringer av rammen?

5.1.3. Erfaringene ved skole M sammenfattet

- Utviklingsarbeidet ved skolen bærer preg av ”små skritt”, men positive skritt i samsvar med de mål som var satt både for prosjektet sentralt, og arbeidet lokalt.
- At man konstruktivt synes å se ulike prosjekter i sammenheng - og klarer forankre disse i skolens faglige tradisjoner.

- At vesentlige mulighetsbetingelser for videre utvikling er nedfelt i skolens daglige drift.
- At man har en utfordring mht. internevaluering og ”brukerundersøkelser”, slik at disse reelt kan støtte skolens utviklingsarbeid.
- Øktlegging gir større muligheter for fleksibel tidsbruk
- Fleksibel tidsbruk motiverer for bedre faglig samarbeid

5.2 Skole B

5.2.1 Utgangspunkt og generelt inntrykk

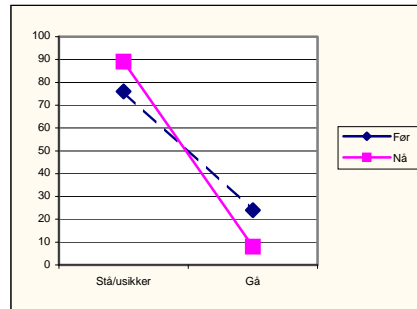
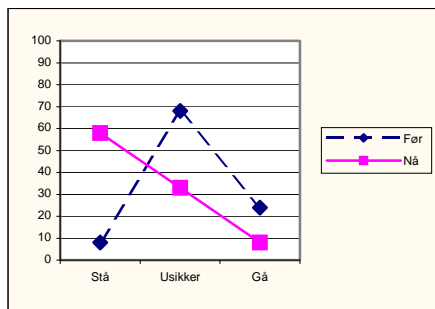
Skolen er en yrkesfaglig skole med 25 klasser og tilbud for studieretningene byggfag (GK og VK1 tømrer), helse- og sosialfag (GK, VK1 helsearbeider og tre VK2- fag), mekaniske fag (GK og tre VK1 fag), tekniske byggfag (GK og VK1 rør), og trearbeidsfag (GK og to VK1 - fag). Skolen har 25 klasser og snautt 60 lærere. Det er vedtatt utbygging til 50 klasser ved skolen.

Sammenstillingen av ”før - nå” grafene i forhold til hvorvidt man ønsker ”stå” eller ”gå ved første anledning”, viser en utvikling i samme retning som skole M i samme fylke. Forskjellen består først og fremst i en reduksjon av de som klassifiseres som ”usikre”.

Figur 5-2 Skole B: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker å "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1

Alternativ 3



n = 17

Slik vi møtte skolen i første runde, var dette en skole der medarbeiderne i hovedsak trivdes, der det var stor autonomi mht. opplegg og gjennomføring av arbeidet. Men også der man kunne oppleve å bli stående nokså alene, både med faglige initiativ og spesielle problemer faglig og/eller personalpolitisk, om de skulle oppstå. Vi oppfattet kollegiet som "dyktige hver for seg", men kanskje ikke like dyktige til å "gjøre hverandre gode" (Underveisnotat 1).

Skolen var preget av stor stabilitet i en fylkeskommunal kontekst ellers preget av sterk omstilling. Mye var ennå uavklart mht. skolesammenslåinger/nedlegging da vi besøkte skolen første gang, og skolen hadde ennå ikke iverksatt ny ledelsesstruktur (med avdelingsledere), fordi så mye fortsatt var uavklart. I løpet av prosjektperioden er ny lederstruktur med avdelingsledere iverksatt. Skolen har også gjennomgått et rektorskifte og en skolesammenslåing. Den fremtidige strukturen er bestemt, og planene for nye skolebygg under utarbeiding, selv om tomteklargjøring ennå ikke er helt på plass.

Den usikre situasjonen kan ha hatt betydning for den svært store andelen svar som gikk i retning "usikker" da vi i den innledende intervjurunden spurte etter framtidsperspektivene i læreryrket. De færreste trodde de ville "stå", men ikke så mange var klare på at de ville "gå", heller.

I den siste intervjuunden, mot slutten av prosjektperioden, er bildet noe snudd. Det er langt flere som tilkjennegir å ville "stå", færre som vil "gå", eller er usikre. Nivået er nå omtrent det samme som ved skole M. Går vi nærmere inn på de 17 intervjuene, finner vi, som ved skole M, at i gruppen 55+ har ingen klar mening om å gå av, den usikkerheten som finnes (eller ønske om å gå), ligger i gruppen 45-55 eller yngre.

I intervjuunden ble konsekvenser av Arbeidstidavtalen (Skolepakke II) stadig trukket inn i forbindelse med erfaringene, og vi har funnet det riktig også å vie litt plass til denne diskusjonen.

5.2.2. Tiltakene ved skolen

Skolens tiltak er som ved skole M sett i sammenheng med Differensieringsprosjektet som ble initiert noe etter Livsfaseprosjektet, og det har også vært samme person som har hatt hovedansvaret for de to prosjektene ved skolen.

I utgangspunktet satset skolen på fire tiltak:

1. Ny organisasjonsmodell med delegert personalledelse
2. Timeplanen som organisatorisk tiltak og pedagogisk virkemiddel
3. Hospiteringsordninger med omkringliggende næringsliv
4. Inntil 20 % av stillingen til tilrettelagte arbeidsoppgaver for eldre arbeidstakere.
5. Vi kan i tillegg nevne at skolen har gjennomført et lederseminar i regi av Livsfaseprosjektet.

De tiltakene som oppfattes som vesentlig endring i egen arbeidssituasjon, er mer spredt her enn ved skole M. Tiltak som nevnes først og fremst, er bedre teamarbeid (av halvparten), og kompetanseutviklingstiltak (av 1/3). Erfaringene er gjennomgående positive, men også nyanserte. Det hyppigst nevnte, og som et direkte negativt tiltak, er Arbeidstidsavtalen ("Skolepakke 2").

Slik leder for prosjektgruppa ved skolen har gjort rede for, har det vært vanskelig å få kontinuitet i arbeidet gjennom de tre årene. Dette har mange grunner. Dels har de mer generelle omstillingsprosessene, skolesammenslåing og byggeplaner fått stor oppmerksomhet og prioritet.,

dels er nye medlemmer kommet til i gruppen gjennom perioden, man har også opplevd dødsfall i gruppen i perioden. En har også den situasjonen (intervju med leder) at selv om man ønsker å ivareta de eldre arbeidstakerne, beholde deres kompetanse, så er effekten av sammenslåingen samt "Skolepakke 2" som innebærer økt arbeidstid, en reduksjon av antall årsverk, et overtallighetsproblem snarere enn behov for å holde på folk lengst mulig.

Erfaring med tiltak

Dette til tross er ulike tiltak satt i verk. Inntrykkene vi får fra disse tiltakene gjennom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer er spredt. En mulig viktig effekt som flere tar opp, er at det er blitt "lov" å snakke om eldre arbeidstakers situasjon, og rette oppmerksomhet mot behov og mulige tiltak. Gjennom gruppeintervjuet kommer det fram at de tilfeldig uttrukne lærerne har god oversikt over hvem som har gjort hva innenfor prosjektet. "Han x...skulle jo få jobbe en del med vedlikehold.". "Ja - y og z har vært på a og b kurs..". Dels synes forøvrig prosjektet å ha "druknet" noe i alt som ellers skjer, som antydte i forrige avsnitt. Vi registrerer noe frustrasjon, men også interessante pedagogiske diskusjoner/tiltak som man strever med å få grep om og prøver å føre videre, og som dels kan tilbakeføres til tiltakene. Vi skal gi noen eksempler.

I noen grad har de økonomiske ressursene i prosjektet vært gitt som små bidrag til ekstra planlegging/samarbeid, til teamsamarbeid, kursstøtte, veiledning og omorganisering ved tre av avdelingene, helse/sosial, bil, og byggetekniske fag. De har hver fått en ressurs på 13 %, i og for seg som en konsekvens av, og i tråd med, omorganiseringsprosjektet.

Ved en av avdelingene oppsummerte de sin bruk av ressursen som feilbruk. De delte den ressursen de hadde fått på fire lærere over hele skoleåret for å prøve nye former for samarbeid, tolærersystem, elevmedvirkning. Det viste seg vanskelig å finne samarbeidstid. Deres konklusjon er at de heller vil bruke ressursen til å hospitere hos hverandre for å få bedre tverrfaglig bakgrunn, og å få til hospitering (på et sykehus) en gang i uka.

Ved en annen av studieretningene, tekniske byggfag, har man jobbet med å planlegge bolklegging av timeplanen og bedre samarbeid, men de fikk planene noe kullkastet fordi man ved skolestart uventet mistet en klasse.

Siktepunktet har vært teamarbeid og mer fleksibel ressursbruk, et arbeid man uansett prøver å videreføre, men som ikke helt ble tiltrettelagt som ønsket forrige skoleår. Man har likevel gjort positive erfaringer med bedret teamarbeid, under endrede rammebetingelser og ”ikke minst takket være stor fleksibilitet fra faglærerne på avdelingene”.

Den nye organisasjonsmodellen med avdelingsledere som har personalansvar er det delte meninger om, og den kan ikke sies å ha ”satt seg”. En kan også si at en slik omorganisering ville blitt iverksatt uavhengig av ”Livsfaseprosjektet”.

Fra flere hold, også innenfor ledergruppen, påpekes det at nåværende organisasjon er tungrodd. Dels er det, på grunn av skolesammenslåing en viss overbemanning, tendenser til ”dobbelkjøring” og også en feiltildeling fra fylket etter at de hadde tatt utgangspunkt i feil elevtall i klassen, noe som igjen må føre til reduksjon.

De ulike fagavdelingene har tradisjonelt hatt stor autonomi, og har det fortsatt. De har hatt en hovedlærer med faglig ansvar, men ikke personalansvar. Enkelte lærere mener at linjen er blitt lenger, ting tar unødvendig tid. Avdelingslederne skal både ha et administrativt og pedagogisk ansvar, men det administrative arbeidet går fort på bekostning av det pedagogiske. Noen opplever at linjen er blitt lenger, særlig mht. pedagogiske beslutninger.

Ledergruppa har i ”livsfaseregi” gjennomført seminar for å få opp diskusjonen omkring tiltakene og for å oppnå bedre samkjøring og samspill. Dette har medført endring i møtестruktur. En har prøvd seg litt fram og funnet en form der møter med avdelingslederne ruller: med rektor en uke der en tar opp mer overordnede, pedagogiske problemstillinger; med assisterende rektor og inspektører en annen uke der problemstillinger der en tar opp problemstillinger knyttet til personalsaker/lønn, materiell infrastruktur; et felles møte for utveksling av felles erfaringer og problemstillinger. Av flere oppfattes seminaret og arbeidet i etterkant som konstruktivt og nyttig.

Hospitering ble tidlig flagget nokså tydelig som Livsfasetiltak ved skole B. Tiltaket har vært sett i sammenheng med kompetanseheving, og høsten 2000 ble det lyst ut som alternative muligheter: hospitering, eller kompetanseheving på andre måter. Det var 18 lærere som søkte, hvorav 4

om hospitering. Mens det i utgangspunktet hadde vært siktet mot de eldre arbeidstakerne, ble det (også ved redefineringen av prosjektet) mulig for yngre lærere å søke. Det viser seg i første rekke å være yngre lærere som har søkt kompetansehevingstiltak, andre enn hospitering. Hospitering har altså hatt relativt lite omfang, tre har gjennomført. Ett opplegg ble skrinlagt fordi hospiteringsmuligheten ble borte fordi bedriften likevel ikke hadde plass. Erfaringene er ellers i hovedsak positive, men også nokså selvsagte, på en yrkesfaglig skole.

Av intervjuene framgår det at faglig påfyll er kjærkomment, en av lærerne i mellomalder (ca. 45 år) mener at muligheter for oppdatering, ivaretagelse av lærere nettopp i den alderen er viktig for motivasjon for videre arbeid. Det er i denne alderen man først og fremst vurderer alternativer, mens man oppleves som ”ung nok”.

Vi registrerer også enkelte som er frustrerte i denne sammenhengen, gjennom å ha gjort avtaler om tid/rom/midler til fagoppdatering over et år, for så å oppleve at midlene ble borte underveis, og en merbelastning ved likevel å fullføre kurs (som man gjerne vil), ved siden av full jobb.

Arbeidstidsavtale og skolepolitikk

Både innenfor ledergruppa og blant lærerne er det ganske sterke meninger om Arbeidstidsavtalen, som i praksis administreres av avdelingslederne i samarbeid med lærerorganisasjonen. Samtalen kommer fort over på den når det er snakk om å få gjennomført ulike tiltak, når det er snakk om motivasjon, og lyst til å ”stå” som lærer. Det er også interessant å iaktta at diskusjonene gjerne knyttes til sterk faglig-pedagogisk interesse.

Vi skal ta med tre nokså representative innspill: fra ledelsen, tillitsvalgt og fra en lærer i byggfag. Ingen av dem hevder for så vidt at avtalen blir spesielt rigid håndhevet ved skolen, men den gjør noe med innstillingen til folk.

Avdelingsleder: "Det store springende punktet for å få noe til på alle skolene nå er denne arbeidstidsavtalen. Den er det store stengselet for omtrent alt. Vi har ikke tid, evt. en viss tid som skal telles. Stor kollisjon mellom det som kreves av en moderne skole og arbeidstiden til lærerne".

Det påpekes at avtalen er sentral. Problemene eksemplifiseres ved at man ikke kan ha det slik at man må vente i ukevis for å ha møte med lærere fordi de er bundet opp til 20 timer pluss 5 spesifisert til noe annet, og ikke plikt til å møte opp til annet enn de spesifiserte timene.

Tillitsvalgt: "Vi har innsett vi må leve med den i en periode, håper inderlig vi skal slutte. Det er greitt nok å dokumentere hva du skal gjøre og gjør - men jeg har inntrykk av at når du skriver planen, er det viktig å telle + og - og når mistet du en time her og når fikk du en time der. Et slags regnskap som skal gå opp - og så vet du at når semesteret er over så har du både fått og tatt - det er noe stort tull i det store og hele. Du er på skidag en dag du skulle hatt to undervisningstimer - så forventes det at jeg godskrives 2 timer og kan disponere resten av dagen som jeg vil. Men jeg må være på fjellet. Før tenkte vi ikke slik."

Lærer i bygg: "Synes i hovedsak læreplanen er grei, han fører logg, vet hva han skal og har gjort, men så...møter du en tenkning som nesten er kriminell. Vi har jo veldig god dokumentasjon i et ferdig bygg, som eleven seinere kan identifisere seg med. Men nå...detaljstyring: hvis du ikke er her i midttimen på onsdag, mister du en time og skal trekkes i lønn. Da er det...du vet at i to dager så har du holdt på ute uten noe friminutt... Kanskje måtte du begynne før fordi da kunne gravemaskinkjørerene, eller du måtte vente fordi han ikke kunne...Du har holdt på, tatt kontakt, bestilt betong for en 15 - 16 000 kr. og står med ansvaret for dette her, men det teller liksom ikke". Det påpekes at systemet mangler fleksibilitet til å kunne møte en virkelighet slik den er, ikke minst i forhold til praktiske yrkesfag.. En normal arbeidstidsramme og dag er grei. Men å fintelle pluss og minustimer innenfor denne oppleves absurd og demotiverende både i det daglige, og i forhold til å ønske å bli stående i jobb.

Vi tar med denne runden omkring Arbeidstidsavtalen fordi den kom tydelig fram ved denne skolen. Ved flere av skolene var den imidlertid tema, og det ble gjentagne ganger hevdet at avtalen, slik den ble

oppfattet, litt avhengig av praktisering, fungerte stikk i strid med den fleksibiliteten, samspillet og personalforvaltningen man tok sikte på å utvikle gjennom "Livsfaseprosjektet".

Flere av disse samtalene, slik bygglæreren gir et eksempel på, videreføres over i pedagogiske diskusjoner- og pedagogisk/politiske diskusjoner, slike vi kjenner fra evalueringen av R94 (Blichfeldt, Deichman-Sørensen, Lauvdal 1998). Det er flere som er opptatt av at man gjennom R94 ikke ga rom nok for å ta utgangspunkt i elevenes praktiske interesser og muligheter til å bygge på disse. Det ble tildels gitt sterk støtte til forslag om mulighet for å gå ut i lærlingskole etter ungdomsskolen, uten alt for mye teori i begynnelsen av grunnkursene. Man får problemer med motivasjon. Flere er også opptatt av problemer med faglig nivå etter reformen, at det i praksis ikke strykes elever, selv om det faglig sett burde vært gjort. Dette ble i gruppediskusjon knyttet til lyst til å bli stående, eksemplifisert slik: "Jeg snakket i går med en som slutta i fjor, 65 år, en av våre beste fagfolk, spurte hvorfor han slutta. Det var ikke noe med kolleger eller noe, det som.. sliter, og det mener jeg også, er at undervisningen som man driver i forhold til det slik det var før, gir ikke mening".

5.2.3. Erfaringene ved skole B sammenfattet

Livsfaserettet politikk er satt på dagsorden, har fått en viss oppmerksomhet

- Tiltakene som er satt i verk har hatt vekslende gjennomføring, men har bidratt noe til interne faglige diskusjoner - sammen med Differensieringprosjektet.
- Skolens interne organisasjons- og ledelsesstruktur har ennå ikke "satt seg", men synes å være i utvikling, og er noe som også i tida framover vil være en utfordring.
- Både dette og andre prosjekter har "druknet" noe prioritetsmessig i omlegginger, sammenslåinger og byggeplaner. Det er en utfordring å videreføre, og i noen grad samle, de gode faglige/ pedagogiske diskusjonene ved skolen, se disse i sammenheng med framtidig utforming av den nye skolen som er under planlegging.

- Faglig oppdatering og større autonomi/fleksibilitet i tidsbruk (sammenheng mellom oppgaver og system) framstår som motiverende for den eldre gruppa.

5.2.4 Oppslag til felles problemstillinger

Hva kan vi så langt lære om hva som har betydning for endring av framtidsperspektiv i jobbsammenheng, for tilrettegging mht å ivareta arbeidstakere så de kvalitativt og kvantitativt kan forlenge sin yrkeskarriere?

Om vi ser på grafene og sammenlikner skole B med skole M, vil vi finne at "utviklingen" gjennom kurvene blir beskrevet nokså parallelt. Skolene avtegnet svært parallelle profiler da prosjektet startet. Begge viser svært forskjellig profil knyttet til samme spørsmål (framtidsperspektiv som lærer – "gå" eller "bli stående") ved prosjektets avslutning, i positiv retning. Og endringen i profil er ganske parallell mellom de to skolene.

Hva skyldes dette? Hva er likt - hva er forskjellig?

La oss først se på forhold som skolene deler:

Vi har skissert endring i rammeforholdene knyttet til klargjøring av planer på det fylkeskommunale nivået som er felles for begge skolene: En viss grad av positiv avklaring i perioden. Dette er forhold skolene i noen grad deler, både usikkerheten ved prosjektstart, og avklaringen ved prosjektslutt.

Begge skolene har preg av stor stabilitet i lærerkorpset (det gjelder forøvrig alle skolene).

Begge skolene har relativt sterk faglig identitet, hhv. yrkesfaglig og allmennfaglig. De fylkeskommunale avklaringene om framtidig skolestruktur har i noen grad sikret en videreføring av denne identiteten for begge, og i den forstand gitt en viss framtidstrygghet. Begge skolene deler en situasjon med trangboddhet og slitne lokaler.

Når det gjelder håndteringen av prosjektet har begge skolene vært ganske klare på å ville se "Livsfaseprosjektet" og "Differensieringsprosjektet" i sammenheng. Skolene har felles tiltak rettet mot større sammenheng i tilrettelegging av timeplan, større vekt på samarbeid mellom lærere, noe som innebærer faglig/pedagogisk vektlegging.

Skolene er også svært forskjellige: Den vesentlige forskjellen ligger i studieretningene som tilbys, M som ren allmennskole, og B som ren yrkesfagskole.

Skole B har vært, og er, i langt større grad enn skole M, til tross for fylkeskommunale avklaringer, rammet inn av hva vi kan kalle en turbulent situasjon slik vi har gjort rede for, knyttet til lederskifte, sammenslåing og utbygging. De direkte, strukturelle endringene som følge av R94 var også langt større for skole B enn for skole M. Mens skole M har hatt stabilt lederskap, har skole B hatt en nokså urolig lederhistorie.

Når det gjelder håndteringen av prosjektet har skole M hatt sterkere lederforankring og stabilitet i prosjektgruppen, skole B har hatt større utskifting både i ledelse og gruppe, svakere ledelesforankring.

Det synes også fellestrekk og ulikheter mht. hva skolene har ”fått ut av arbeidet”.

I et skolehistorisk perspektiv har ingen av skolene ”spektakulære” resultater. Det er vanskeligere å få øye på tiltak som er nedfelt i daglig drift ved skole B enn ved skole M. Det synes med andre ord større usikkerhet knyttet til hva som ”ligger igjen” på lengre sikt ved skole B enn ved skole M. Skole M har gått nokså tydelige, om kanskje ikke så lange skritt, noe som også er i tråd med filosofi flagget av ledelsen.

Det er imidlertid et fellestrekk fra intervjumaterialet ved begge skolene, at ”situasjonen for eldre arbeidstakere er satt på dagsorden”. Det er legitimt å ta det opp, og problemstillingene har fått oppmerksomhet. Fra intervjumaterialet ser vi også at arbeidssituasjonen for eldre ofte knyttes direkte til faglig/pedagogiske problemstillinger, at diskusjonene i noen grad ”tilfører liv”. Når det gjelder det siste, viser det seg umulig (og neppe heller ønskelig) å sortere bidrag/virkning fra ”Livsfaseprosjektet” i forhold til ”Differensieringsprosjektet”. Ved begge skolene understrekes det at faglig mestring og oppdatering, eller ”en mer spennende pedagogisk hverdag”, kan bety mye for arbeidsmotivasjonen og lysten til å bli stående. Vi kan også uttrykke det slik, at begge skolene er ”godt gjenkjennelige” fra prosjektets start, og ved prosjektets slutt. Ingen av prosjektene synes å kunne ”snu rundt” på innarbeidet arbeidskultur- og miljø (noe som i dette tilfellet trolig også i begrenset grad var ønskelig).

Begge skolene, kanskje særlig skole M, som later til å ha hatt bedre betingelser, synes å ha brukt prosjektanledningen til å utvikle gode sider ved skolens kultur.

Når vi skal prøve å forklare den påpekte, positive endringen i framtids-perspektiv ved begge skoler, er det ett forhold som man ikke kan se bort fra: Vi så både ved prosjektets start, og ved prosjektets slutt, at den eldste gruppen, 55+ i mindre grad enn de yngre var tilbøyelige til å ”ville gå” så snart som mulig. I prosjektperioden er lærerne blitt et par år eldre, noe som også gjenspeiles i det tilfeldige utvalget. Vi har derfor en litt større gruppe på 55+ ved prosjektets slutt enn ved prosjektets start. I seg selv synes dette å bidra noe til endringene, aldeles uavhengig av ulike tiltak.

5.3 Skole F

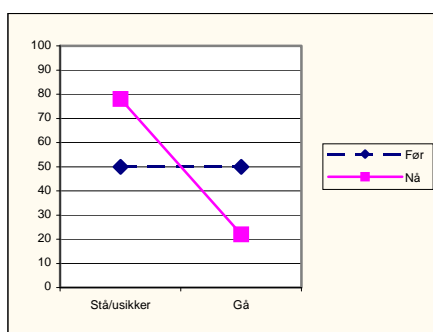
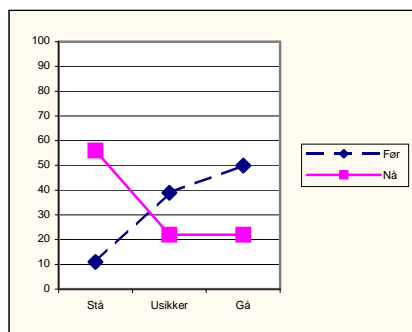
5.3.1. Utgangspunkt og generelt inntrykk

Skolen er et gymnas sammenslått med handelsskole, og tilbyr studieretninger i allmenne, økonomisk-administrative fag, samt idrettsfag med påbygning. Skolen har vel 60 lærere.

Figur 5-3 Skole F: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1

Alternativ 3



Av alle skolene er det ved denne vi ser størst endring i grafen fra prosjektstart til prosjektslutt.

Skolen var, og er, kanskje den av skolene som har den best tilrettelagte arbeidsplassen utstyrmessig og fysisk. De ytre forholdene var de beste. Til tross for dette, og uten at vi fant at skolen skilte seg spesielt ut blant de andre i forhold til indre uro, skilte den seg ut ved at det var ved denne skolen flest ville "gå", klart de færreste "stå", ved prosjektstart.

Vi fant kanskje en skole som i stor grad hadde opplevd turbulens knyttet til sammenslåing av skoler med allmennfaglig innretning (Gymnas og handelsskole), noe vi også i siste runde har fått bekreftet og utdypet.

Det var også en skole der man hadde store indre omlegginger, hvor man "ville" og hadde satt igang mye på relativt kort tid. Flere savnet fokus på lokal ledelse, og savnet fagseksjoner og hovedlærer. Rektorfunksjonen var delt pga. langvarig sjukefravær. Vi opplevde at mange ga uttrykk for et ønske om "en bedre arbeidsdag" knyttet til begreper om "bedre" i forhold til faglig fordyping og utbytte, sammenheng, autonomi, ansvar, og tillit. Selv om vi fant en skole der de fleste ville "gå", mente vi også å finne en skole med stort potensiale og rammebetingelser "til å kunne bli en foregangsskole både organisatorisk, faglig og miljømessig" (Underveisnotat 1 s. 38).

Ved prosjektslutt er altså skolen blant dem der flest vil "stå" og færrest vil "gå" - en full vending.

5.3.2. Tiltak

Skolen deler sine tiltak inn i tre hovedområder:

- Organisatoriske og faglig/pedagogiske tiltak, (øktlegging av fag, teamorganisering, klasseledelse)
- Personalpolitiske tiltak (fleksibel bruk av individuelle arbeidsplaner, avsetting av lønnsmidler til personaltiltak, individuell tilrettelegging av arbeid, utleie av fagpersonell, forsiktig bruk av ”prestasjons- eller kapasitetslønn”)
- Kompetansehevende tiltak (kurs i samhandling, kommunikasjon og bygging av fellesskap, forståelse og utnyttning av permisjonsreglementet, individuell tilpasset opplæring i IKT-bruk)

Gjennom intervjuene/skjemaene finner vi at flere av områdene som var gjenstand for kritikk og murring da vi var ved skolen i første omgang, har gjennomgått forandringer, uten at dette betyr at ”murring” ikke fortsatt er til stede. Enkelte mener at det er ”lite spenstig som er kommet ut av arbeidet”, uten at det konkretiseres. De fleste identifiserer imidlertid en positiv utvikling. Av de tiltakene som oftest nevnes i forbindelse med endring av arbeidssituasjonen, er vekt på klasseledelse, og innføring av ”copilot” til klassestyrer. Også bolklekking av timeplanen som en forutsetning for samarbeid, nevnes positivt.

Det første hovedområdet ser organisatoriske og faglig/pedagogiske tiltak i sammenheng.

Organisatorisk handler tiltakene både om omlegging i lederstrukturen, vektlegging på klasseledelse, og teamarbeid.

Da vi var ved skolen første gang hadde man lagt om til avdelingsstruktur med avdelingsinspektør og ”trodde dette skulle bli mye bedre enn hovedlærermodellen” (leder). En evaluering av omorganiseringen antydte imidlertid svikt i forhold til den pedagogiske ledelsen. ”Den nye modellen gjeninnsatte hovedlærernivået, men på en litt annen måte. Det var nettopp fordi folk følte at organisasjonen ble for topptung, det ble for mange administratorer, og for lite pedagogikk. Formelt sett, i forhold til stillingsressurser var vi ikke overadministrert, men det er måten du fordeler *lederressursene* på. Nå har vi 6 hovedlærere som har ressurs og skal være direkte faglig retta mot sine seksjoner” (leder).

I intervjuer med ledergruppen synes de fortsatt at de har en vei å gå for å komme nærmere den pedagogiske hverdagen, og for å kunne fungere inn som veiledere. De eksemplifiserer fra forsøk lærere på eget initiativ har satt i gang, og som kanskje burde vært fulgt bedre opp på veilednings-siden.

Møteplasser er i prinsippet organisert opp med avtalt møtestruktur i tre-ukers sirkel for de ulike nivåene, og der den fjerde uka skal være åpen eller fri mht. planlagte møter. Onsdagene er avsatt til felles møtetid.

Øktlegging som forutsetning for samarbeid i arbeidslag eller team, synes i ferd med å komme i system ved skolen. Man har hatt kurs (Christer Vede). Man har søkt å *styrke* klasselærerfunksjonen - også med en liten ressurs til "copilot" - der poenget er å få et team/arbeidslag med lærere som har samme klasse. (En slik endring gjør at fagtilbudet til elevene blir noe redusert.) I tillegg har man en pedagogisk støttestruktur i den faglig rettede seksjonen. Forsøk med samarbeid lærere imellom, tverrfaglig og på samme trinn, er forsøkt av flere innenfor AF (flere prosjekter på initiativ fra lærerne selv). "For noen år siden var det å delta i et prosjekt nesten en raritet. Det var noen få stykker som gjorde det, som hadde ideer, og som jobbet på forskjellige måter. Rariteter i dag er de som ikke er med" (leder).

Gjennom intervjuene får vi eksempler på vellykket teamsamarbeid som vil bli ført videre. Vi får eksempler på lærere som har savnet slikt samarbeid, og som synes det endelig er litt bevegelse. Vi får også eksempler på team som entusiastisk har satt i gang storstilt samarbeid på eget initiativ, men som forregnet seg kanskje både på krav til sosialt samspill, og på logistikkproblemer, med å få 6 lærere til å trekke sammen med høyst ulikt timetall, der lærere kanskje bare har to timer i klassen. Inntrykket er likevel at man prøver videre, men kanskje annerledes. En gjennomgående melding er også at det ved skolen "er lov å prøve, det er lov å gjøre feil". Man har ledelsens støtte.

Vi har flere utsagn fra lærere som berømmer at ledelsen er blitt mer profesjonell, samkjørt. Andre påpeker at ledelsen (rektor nevnt) er dynamisk, "viser vei, tar gjerne en konflikt, innrømmer hvis noe ikke stemmer, går videre".(lærer). "Vi har en entydig ledelse, en ledelse som staker ut kursen, og dit skal vi" (lærer).

Av de forskjellige studieretningene er det kanskje idrettslinja som tydeligst står for teamsamarbeid, samlet pedagogisk fokus på veiledningspedagogikk. Denne studieretningen skiller seg nok fra de andre fordi den i større grad rekrutterer elever som samles om felles interesser. Porteføljen av fag synes lettere å timeplanlegge/se i sammenheng enn tilfellet kan være for AF. Vi registrerer at i prosjektperioden har idrettslinja mistet status som landslinje, men har jobbet aktivt opp mot fylket, og også sentrale idrettsmiljøer (Olympiatoppen), og ser framtida lyst i møte, med en rekke prosjekter (som dels også har egen økonomisk dekning) på gang.

Personalpolitiske tiltak, kompetanseutviklende tiltak

Gjennom intervjuene får vi en oppfatning av at sykefraværet er relativt høyt (langtidsfravær). De fleste av disse synes ikke uten videre å kunne relateres til arbeidsforhold, dels heller ikke til alder.

Samtidig får vi et annet inntrykk: Det er ganske mange som, til tross for sykdom, har fått individuell tilrettelegging av arbeidssituasjonen, som fungerer brukbart. Man ”reducerer litt på posten”, for å kunne avhjelpe en situasjon. Skolen gjør bevisst bruk av aktiv sykemelding, bruk av permisjonsreglementet til å øke fleksibiliteten overfor de som har særskilte behov, uten at det skal gå for mye på bekostning av de øvrige. En lærer med aktiv sykemelding i 50 %, jobber en del med elever og frigjør i praksis lønnsmidler som er der uansett, som igjen kan brukes til postreduksjon for andre som trenger det. Skolen har hatt drøftinger med Trygdeetaten, og blitt enige om en forståelse av regelverket som muligens er ”kreativ”, men som alle parter ser seg tjent med. Skolen har også inngått avtale med Aetat om et inkluderende arbeidsliv.

Et forhold vi ikke har undersøkt, men som det kan være grunn til å se nærmere på, er at aktiv integrering og ivaretagelse av del-arbeidsevne ikke nødvendigvis gir utslag i lavere sykefravær formelt sett.

Skolen er en av de få som har bedriftslegeordning for lærere. Man har tilskudd til trening for folk i et fylkeskommunalt sykefraværprosjekt, og legger ned en ressurs for at folk skal kunne trene rimelig i et nærliggende studio. Skolen har to lærere som går på 14 dagers permisjon utenom vinterferien. ”Vi prøver å si at det er mulig for lærere å få jobbe her på

sommeren eller opp mot skoleårets begynnelse eller slutt - og få avspasering i løpet av skoleåret. Det er rart. Noen har ”vedtatt” at det er best å ha all ferie sammenhengende på sommeren. Jeg skulle gjerne ha tak i den som har funnet ut at det er best for alle i skolen. Vi ser at de som har etablert team...har ikke problem med å si at ’dere to har ansvaret, du kan være hjemme et par dager og hvile. ”Vi prøver å utnytte de mulighetene som finnes” (leder).

Arbeidstidsavtalen, Skolepakke II, er ikke noe gjennomgangstema for lærerne ved denne skolen. Det er ledelsen som på en måte sitter med hodepinen: Hvordan holde seg på den riktige siden av avtalen samtidig som man nærmest prøver late som om den ikke finnes...

Erfaringene som gjøres gjennom teamarbeid, omorganisering, synes også i prinsippet å fungere som en slags kontinuerlig kompetanseutvikling. Ikke minst interne (og også eksterne) støttestrukturer og nettverk synes å fungere bedre, både i forhold til ledelse, ledelse i forhold til stab, internt i stab, og i forhold til elevene. Man er blitt flinkere, slik man i idrettseksjonen liker å sitere Nils Arne Eggen – ”til å gjøre hverandre god”. Dette betyr ikke at alle kjenner seg inkludert, blir sett, har funnet ”sin plass i laget”, - eller for den saks skyld finner utviklingen faglig/pedagogisk entydig positiv. Dissonerende stemmer finnes absolutt, - men slik de framkommer i vårt materiale er de ikke svært tydelige. I noen grad representerer også disse en erfaringsbredde og nyanser i diskusjonen som det kan være viktig å ta vare på.

5.3.3. Erfaringene ved skole F sammenfattet

- Skolen synes å være i ferd med å ”komme over ei kneik” - en vanskelig utviklingsperiode er snudd positivt.
- Man synes i ferd med å tenke konsekvens i alle ledd av organisasjonen:
- Skal læreren ha mer veileder- og støttefunksjon, bør også ledelsen ha en veilednings- og støttefunksjon, de må være samkjørte i forhold til prinsipielle spørsmål.
- Fag- og timeplan skal gi mulighetsbetingelser for de som vil samarbeide, jobbe team. Klassestyrer og copilotfunksjon tydeliggjør ansvar.

- Permisjons-, sykelønnsregler og individuell tilrettelegging og opplæringstiltak, skal gi mulighetsrom og støtte både for dem som mer eller mindre temporært har spesielle behov, og for dem som vil prøve ut nye ting.
- Skolen har sett Livsfase- og Differensieringsprosjektet i sammenheng, dels synes det første også brukt for å skape sammenheng og sette fokus på tilrettelegging av skolens arbeid, og da først og fremst fra ledelsens side. I kollegiet er neppe "Livsfaseprosjektet" som sådant særlig mer synlig enn ved de andre skolene, selv om vi har møtt et par spontanutsagn: "Det har virkelig vært bryet verd!"

5.3.4. Oppslag til felles problemstillinger

I forhold til de andre skolene vi har vært innom så langt, ser vi at skolen muligens var preget av større intern turbulens knyttet til sammenlåningsprosessen i utgangspunktet, eller snarere, at skolen befant seg i en uavklart fase i forhold til denne turbulensen..

Det er også lettere ved denne skolen å iaktta bevisst oppbygging av hva vi kan kalle et "lederteam", med klare føringer ned til klasseledernivå. Prinsippene for omorganisering av skoledagen går svært mye i samme retning som de vi har iaktatt ved de øvrige skolene.

Vi synes - i større grad enn ved de andre skolene - å se en bevisst og fleksibel bruk av mulighetene som ligger i systemets rammebetingelser, sykelønns- permisjons og tilskuddsordninger. Skolen, også ved de enkelte seksjoner, er aktiv mht. å styrke disse rammene gjennom prosjektforslag, bruk av nettverk, og eksterne samarbeidspartnere.

Vi får opp interessante diskusjoner ved denne skolen, f.eks. knyttet til veilederrollen, der man ser konsekvens gjennom hele systemet, fra lærer som veileder overfor elev, og leder overfor lærer (ledere på ulike nivåer). En veileder framstår faktisk som en som forsøker "å vise vei", som ikke trekker seg tilbake. Som ikke bare står ved siden av veien og gir råd om noen skulle komme forbi og stille et spørsmål.

Vi ser eksemplifisert en forståelse som sier at dersom et lærerteam - eller lederteam - skal kunne utfylle hverandre, må de ha noen felles forestillinger om hva det er viktig å få til, samtidig som de må ha praktiske muligheter til å bruke felles møteplasser.

5.4 Skole S

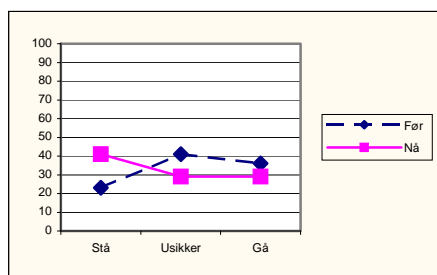
5.4.1 Utgangspunkt og generelt inntrykk

Skolen er en kombinert skole spredt over et større geografisk område, med to avdelinger 4 - 7 mil unna hovedskolen, noe som gir et spesielt utgangspunkt, både for planlegging og samarbeid. Skolen tilbyr 8 studieretninger, inklusive filialene. Det tilbys allmenne, økonomiske, administrative fag, musikk, dans, drama med påbygning i musikk, helse- og sosialfag grunnkurs, byggfag, GK og VK1 betong, tekniske byggfag GK og VK1 rørfag, naturbruk grunnkurs og hotell - og næringsmiddelfag med GK, og VK1 i fiskeindustri. Skolen har også voksenopplærings-tilbud og 1/2-årig kystskippereksamen. Skolen har 66 lærere.

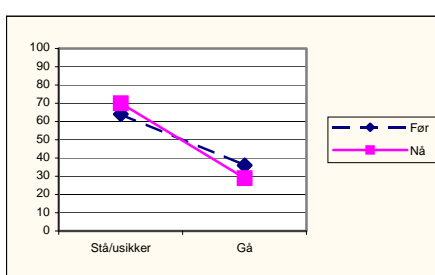
Denne skolen som ligger i samme fylke som skole F, har en mindre tydelig turbulent nær fortid, men også pågående usikkerhet knyttet til lokaliteter, oppdeling og sammenslåing.

Figur 5-4 Skole S: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1



Alternativ 3



N=17

Grafen med sammenlikning mellom "stå"- og "gå"-innstilling, viser en forsiktig positiv tendens. Skolen lå i utgangspunktet nokså "midt på treet" i denne sammenhengen, og en kan ikke spore slike forandringer som ved skole F. Det er ikke mulig å spore noen skiller mellom medarbeidere i ulike alder, når det gjelder spørsmål om å "stå", "gå" eller hvorvidt man er "usikker". Vi bør også understreke at vi ved denne skolen fikk inn relativt

få ”skjemaer” (5 av 17), og at kategoriseringen baseres på intervjumaterialet.

I løpet av prosjektperioden har rektor vært ute i permisjon en periode, og ass. rektor fungerte som skoleleder.

Fra intervjuene får vi inntrykk av at prosjektgruppa ved skolen brukte noe tid før den kom igang. De ble sittende med detaljer uten å komme videre. Fra et intervju: ”Fylkesprosjektleder var inne og pusha på oss litt....det var liksom den lille vitamininnsprøytinga som skulle til for at vi begynte å jobbe mye mer konstruktivt.”

Det gruppa tok tak i, var i første rekke omorganisering av timeplanen som forutsetning for samarbeid, og som en mer symbolsk sak å kutte skoleklokka. Planer ble oversendt administrasjonen (da under ass. rektors ledelse), som tok tak i det med en gang.

5.4.2. Tiltak ved skolen

Ved skolen har man integrert Livsfase og Differensieringsprosjekt, og det er begrunnet slik: ”Differensieringsprosjektet er et prosjekt fra Departementet som skal være elevretta, men man klarer ikke få det til å fungere hvis man ikke har entusiastiske, oppegående lærere. Tilsvarende klarer man ikke å få Livsfaseprosjektet til å fungere uten entusiastiske elever. Altså hvis det ene prosjektet ikke fungerer så fungerer ikke det andre prosjektet heller, så vi har brukt penger på tvers av dette”. (Leder).

Skolens tiltak er sortert i fire kategorier:

- Organisatoriske og faglig-pedagogiske tiltak
- Kompetanseheving
- Arbeidsmiljø
- Personalpolitiske tiltak

Av disse er det den etterhvert kjente omleggingen av timeplanen, i retning lengre økter, samt større vekt på teambasert læring som er blitt en del av vanlig drift. Felles møtedag er også lagt til rette.

I større grad enn ved de andre skolene synes denne skolen å ha vektlagt bruk av tilskudd til kurs, studieturer og reisestipend. Man forsøker å prioritere de eldste, men alle gis mulighet. Som skole M, har de forsøkt tidskonto.

Man har lagt til rette en felles møtedag (onsdag, slik man, etter lærerønske, har gjort ved skole F). Man foreslo fra ledelsen å sette av den første timen til fellesmøter, resten til seksjonsmøter, klasserådsmøter. Tilbakemeldingen fra kollegiet var at en slik struktur ønsket man ikke, særlig ikke fellesmøter. Lærerne ønsket sjøl å bestemme hva de ville bruke onsdagstiden til, og slik er det blitt. Innenfor ledergruppen uttrykkes det også eksplisitt at man har liten tro på å ”administrere fram tiltak”. Noen har brukt tiden til aktivt å komme igang med pedagogiske plangrupper, som man fra ledelsens side er svært forsiktige med gi noen instruksjon, eller legge struktur på.

Omorganisering av skoledagen - pedagogiske tiltak

Det er dette tiltaket som står sentralt i tilbakemeldingen i de fleste intervjuene. De andre tiltakene er det vanskeligere å spore, bortsett selvsagt fra noe deltakelse på kurs og seminarer. Når vi spør etter vesentlige endringer i arbeidssituasjonen de siste årene, trekkes stort sett omorganiseringen av timeplanen umiddelbart fram (også kalt F-modellen fra et seminar holdt med skole F), og gjennomgående som en positiv erfaring, men ikke blant alle. Arbeidstidsavtalen trekkes fram som en endring til det verre, av nokså mange.

Vi kan la en filolog være eksponent for de positive erfaringene i forhold til timeplanen: ”Timeplanendringen oppfatter jeg som overveiende positiv, har gitt mye roligere dag, færre grupper, mulighet til å gjøre ting i ro og fred, fordypning....merker mer ro og konsentrasjon hos elevene”. De mest positive er filologer, særlig norsklærerne.

Lærere som har deltatt frivillig i plangrupper gir gjennomgående positiv tilbakemelding om arbeidet.

Enkelte realfag- og fremmedspråklærere er mer tvilende. Realister hevder at det å sitte og løse oppgaver tre timer i trekk kan bli i overkant. Kateterundervisning og øvelser for nybegynnere i fremmedspråk over lengre økter kan også oppleves vanskelig.

For oss kan det være nærliggende å knytte innvendingene mot et annet utsagn knyttet til omleggingene: ”Det savnes imidlertid pedagogiske diskusjoner - diskusjoner omkring pedagogiske konsekvenser av timeplanforandringene” (lærer). Pedagogiske diskusjoner kan tas i Plangruppene som ble startet tidlig i prosjektet, men som etterhvert synes

å ha blitt mindre framtreddende. Det vi får vite er at... ”Disse gruppene er frivillige...de som eksisterer og det som skjer der, er nyttig. Der kan man direkte eller indirekte drøfte pedagogikk, selv om det skal være problemorientert. Har du et problem kan gruppa spørre hva det går ut på slik at du har en prosess der du til slutt går ut med ideer du kan prøve ut.... Men i det øyeblikket det blir obligatorisk, vil det sitte masse folk der med feil innstilling” (lærer). Helst tas pedagogiske diskusjoner, slik flere uttrykker det, ”når det faller naturlig”, mer uformelt, innimellom. Det understrekes i intervjuer at pedagogisk holdning, mestring, eller initiativ til diskusjoner/forsøk går helt på tvers av alder.

Inntrykket vårt er at en god del lærere (altså uavhengig av alder) forskanser seg litt bak sin etablerte (og utvilsomt gode) faglighet, som kvier seg for den pedagogiske utfordringen som bl.a. ligger i nye organisatoriske rammer gjennom timeplanleggingen - eller for den saks skyld i en mer heterogen elevmasse. Det er også mange lærere som er offensivt opptatt av fornying, gjøre erfaringer i forhold til nye undervisningsformer, og som ønsker å utnytte mulighetene de nye rammene gir. Det er gjerne de samme som sukker litt over manglende diskusjoner, tilbakemeldinger – erfaringsutveksling. ”Det var en som sa at de vanskeligste å undervise er lærerne”(lærer).

Det er godt rom for ildsjeler og individuelle initiativ ved skolen, man stoppes ikke av ledelsen, og i utgangspunktet heller ikke av kolleger. Men man kan også oppleve bli stående litt alene som ”ildsjel”, føle at man blir gående litt i ring med ideer, kommer ikke innenfor, kommer ikke videre, noe som også av enkelte hevdes å bidra til at man vurderer sin framtid som lærer. I intervjuene er det forøvrig enkelte i den aldersmessige ”mellomgruppa”, ca. 40-50, som synes erfaringer med teamsamarbeid, bedre muligheter til fordypning, også gjør arbeidet mer interessant og motiverende, og kan bidra til at man velger å stå. Gjennomgående er imidlertid inntrykket at ulike tiltak ved skolen spiller underordnet rolle for synspunkt om å bli stående - eller å gå ved skolen - da oppgis generell misnøye med alminnelige rammebetingelser og skolepolitikk å spille større rolle.

I vår beskrivelse ved prosjektets innledning (Underveisnotat 1 s. 39) introduserte vi begrepet ”faglig revir” som en forsøksvis metafor. Den kan betegne både den seilbare delen av en vannvei, det være et

hekkområde for fugl eller et avgrenset område for jaktrettigheter. Det er et område man behersker og kan boltre seg i. Vi brukte metaforen til å betegne gode og tette, men også individualistisk pregede fagmiljøer. Kanskje også, som vi ikke vektla så mye i første runde, som sosialt tette grupperinger - det noen kunne kalle "klikker" eller "stammer"- der man har funnet en egen form, gjerne lett og grei tone internt, også klikkene imellom, men der det kan oppleves vanskelig både å utfordre det interne språket, den etablerte formen, eller også komme på innsiden av den. Ved prosjektslutt har vi altså fått belegg for at en slik beskrivelse fortsatt kan ha en viss gyldighet.

Gjennom intervjuene får vi ved denne skolen nokså konsekvent påpekning av vanskelige ytre betingelser. Som ved skole B, blir ytre strukturer tillagt stor vekt på alle nivåer. I forbindelse med usikkerhet knyttet til klassedelingen vises det til "klattplanlegging" (fra fylkets side). Skolepakke II er hyppig kommentert, først og fremst i de veletablerte revirene. Flere gir utsagn av typen "Arbeidstidsavtalene økte lønna og fjernet fleksibiliteten" (lærer). "Denne avtalen virker stikk motsatt av det arbeidet en har forsøkt å få til gjennom Livsfaseprosjektet" (leder). Det oppfattes ugreit å "være lønnsvinnere med det samme lønnsbudsjettet"(lærer). Samtidig får vi motstridende meldinger: Slik arbeidstidsavtalen praktiseres ved denne skolen er det slett ikke noe problem. Vi får vite at i hovedsak fungerer gjennomføringen etter hovedregelen: Er det ikke uttrykkelig forbudt, er det tillatt...

Vi stopper igjen litt ved dette temaet, også fordi man ved denne skolen gjerne går i detalj om hvor galt det egentlig er, man utbroderer det gjerne. Dette kan man mye om, vi vil tro det har vært hyppig samtaleemne. (Eksempel: En lærer er over 58, og opplever å bli trukket i lønn. Hvorfor? Etter avtalen skulle alle jobbe 1 % mer, men de over 58 tilsvarende mindre - så det ble status quo. (Denne læreren har 100.2 % stilling og har ikke lov til å ta ut redusert arbeidstid i overtid som må avspaseres uten lønn.) Eksemplene forfleres både blant lærere og fra ledelse, og de medfører muligvis riktighet – i alle fall en fortolkning. Samtidig virker det som om man er prinsipielt indignert, mens i skolens daglige praksis finner man fleksible løsninger, man får det til å gli. Nok et eksempel, som oppfattes som urimelig, og som man prøver finne "vei rundt": Det kommer en konsert i skoletiden kl 11-12. Da skal lærerne som underviser

trekkes i lønn, men de skal muligens kunne pålegges å være til stede, men da til betaling etter satser for 37.5 timers uke. De som tilfeldigvis ikke har undervisning på det tidspunktet blir ikke trukket i lønn. Så mens noen lærere entusiastisk mottar musikerne, risikerer andre lærere å bli trukket i lønn. De mister elevene i de timene, og skylder skolen f.eks. 3 undervisningstimer som konverteres til ca. 6 timer som kan brukes til annet arbeid.

Samtidig som man kan være oppbrakt, virker det nesten som man trives litt med klagingen. Vi blir minnet om en gammel metafor fra arbeidsmiljøforskningen - "Kos Med Misnøye" - en god felles følelse man kan oppnå, ikke minst ved å forsvare reviret mot en ytre fiende. Samtidig som dette kan styrke en form for fellesskap, risikerer man også, slik en av de eldre lærerne uttrykte det (knyttet til endringenes betydning for å ønske å bli stående), "å bryte hverandre ned". Man risikerer å miste oppmerksomhet på hva som er mulig å få til, man klarer ikke, slik man ved idrettslinja på skole F siterte Eggen: "å gjøre hverandre god".

Samtidig, som bildet kan ha sin berettigelse, kan det også bli en litt lettventet betraktning fra vår side. De strukturelle forholdene som eksemplifiseres oppfattes som reelle og problematiske om man skal ta dem bokstavelig. Bare ved å sette søkelys på dem kan man endre dem. De oppfattes som en slags unødig, kontraproduktiv støy, eller blokkeringer for sammenheng og fornuft i systemet som det må brukes energi på å finne ut av, gå rundt, som oppfattes å signalisere mistillit fra sentralt nivå.

5.4.3. Erfaringene ved skole S sammenfattet

- Tiltakene ved skolen dreier seg først og fremst om omlegging av timeplanen. Denne synes å ha åpnet for mer lærersamarbeid slik hensikten også var.
- Omleggingene er blitt en del av daglig drift.
- Prosjektvirksomhet og pedagogiske tiltak ved denne skolen synes i stor grad individuelt basert (eller i mindre grupper), i liten grad lederdrevet.

Beslutninger om å bli "stående" eller å "gå" kan være knyttet til inkludering, tilbakemelding og utviklingsmuligheter.

5.4.4. Oppslag til felles problemstillinger

De to skolene i fylket framstår som ganske forskjellige, og har også ulike betingelser. Skolenes historier mht. til sammenslåing og utvidelse har vært svært forskjellig. De synes så og si å befinne seg i ulike "faser" i forhold til etablert skolekultur. Ved skole S har vi inntrykk av at det finnes en nokså sterkt befestet kultur (eller kanskje kulturer i flertall). Vi får et bilde av at denne kulturen kan være viktig mht. vurdering av framtidsperspektiver, positivt om man opplever at den kan beholdes, bygges videre på og utvikles, negativt om man ikke blir inkludert, eller om man, gjennom endring i rammebetingelser, opplever at kulturen trues. Ved skole F kan man kanskje snarere snakke om at man etter en turbulent periode med sammenslåing og ulike kulturer er i ferd med å bygge opp en ny kultur. Man opplever kanskje litt "ny giv" i situasjonen.

Forskjellene ved skolene, rent materielt og avdelingsmessig, vil også ha betydning for hvordan man kan praktisere omorganiseringer. Man kan f. eks. legge til rette en "møtedag", noe som er gjort ved begge skolene, men som praktiseres forskjellig. Ved den ene skolen er f.eks. elevgruppen relativt geografisk samlet, ved den andre er den svært spredt og dels avhengig av skoleskyss til bestemte tider, noe som lett gir føringer for god tidsnytting.

5.5 Skole G

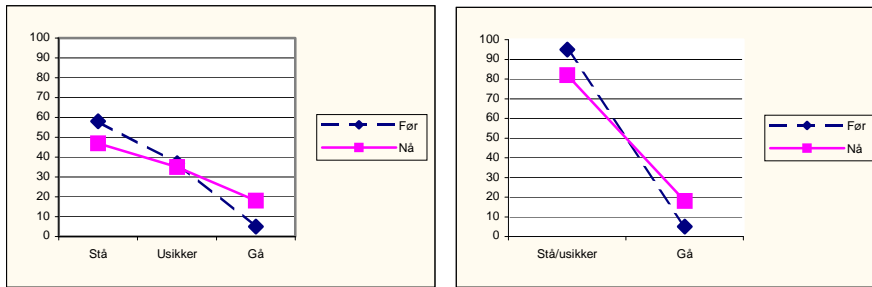
5.5.1. Utgangspunkt og generelle inntrykk

Skolen er en kombinert skole, en tidligere sammenslåing av tre skoler. Skolen tilbyr 6 studieretninger, allmenn-økonomiske og administrative fag, hotell- og næringsmiddelfag (GK og et VK1 kurs), idrettsfag med påbygning, musikk, dans og drama med påbygning i drama, formgivingsfag med påbygning tegning, form og farge, samt media og kommunikasjon med påbygning. Skolen har i alt snautt 60 lærere inklusiv ledelsen.

Figur 5-5 Skole G: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker å "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1

Alternativ 3



Skolen skilte seg ut blant de åtte skolene ved prosjektstart ved at svært få ga uttrykk for å ville ”gå”. Langt de fleste var innstilt på å fortsette, gjerne ut over pensjonsalder. Mens det ved alle skolene var et snitt på ca. 26 % som kunne tenke seg å ”stå”, var det ved denne skolen hele 58 % som ga uttrykk for det samme. Bare den andre skolen i samme fylke hadde tilnærmet samme fordeling. Mens ca. 28 % av samtlige lærere i utvalget var klare på å ”gå” så snart som mulig, gjaldt det bare 5 %, praktisk talt ingen, ved denne skolen.

I den andre intervjurunden viser det seg at lærerne er vanskeligere å plassere i forhold til disse kategoriene. Gjennom intervjuene finner vi at de fleste, men noen færre, fortsatt kan tenke seg å bli stående. Noen flere gir også signal om at de vil gå enn i første runde. Går vi inn i materialet ser vi at det bl.a. dreier seg om en liten gruppe lærere som nå nærmer seg øvre pensjonsgrense på 67 år, og går av et år eller to før denne. Vi ser ved prosjektslutt at profilen likner mer på den ved de andre skolene.

5.5.2. Tiltak ved skolen

1. Organisatoriske og faglig pedagogiske tiltak: Øktlegging i flere fag
2. Organisasjonsutvikling: Intranett, oppdatert informasjon. Pedagogisk planleggingsverktøy - digital fraværstføring
3. Personalpolitiske tiltak: Fysisk trening for personalet
4. Kompetanseutviklingstiltak: Opplæring IKT
5. Arbeidsmiljø: Tilrettelegging av rom, utstyr

Tiltakene er godt kjent, og samtlige nevnes av de fleste. Et par lærere har

ikke identifisert endringer eller tiltak av betydning for egen arbeids-situasjon de siste par årene.

Øktlegging av fag

Det første av disse tiltakene kjenner vi etter hvert igjen fra de andre skolene.

Inntrykkene fra arbeidet med øktlegging skiller seg heller ikke vesentlig fra hva vi finner ved de andre skolene. De fleste oppfatter at det gir bedre sammenheng og muligheter, samtidig som det utfordrer til mer allsidige undervisningsopplegg. Et problem kan være knyttet til vikartimer og bortfall av timer ved særskilte arrangementer. Når man først treffer en økt, blir mange timer borte, noe som igjen kan skape tidspress og mas om man ikke har lagt opp et fleksibelt kompensasjonssystem (og det har man ikke). Øktleggingserfaringer er ikke enten/eller. Argumentasjon som i det foregående kan godt bli forfeftet av en og samme lærer. Prinsippet med øktlegging vurderes som meget bra, men kan undermineres av andre forhold, eller understøttes.

I utgangspunktet hadde man (ledelsen) tenkt en norsk/filologgruppe som "prosjektgruppe" for å prøve ut team-muligheter, men da disse ikke ønsket å være med, meldte en realistgruppe seg i stedet for å prøve ut, gjøre erfaringer - med en lokal "drivkraft" som i noen grad har tatt initiativ. Senere har også filologgrupper gjort forsøk.

Erfaringene er også testet med elever som i hovedsak synes å gi positive tilbakemeldinger på omleggingene.

Forhold som har understøttet god bruk av øktleggingen, synes å være tiltrettelegging av rom/utstyr, som også er ført opp som eget tiltak. I et intervju antydes noe av sammenhengene: " Det begynte med å samordne fysikk. Vi ønsket å gjøre noe med auditoriet i fysikk, prøve ut stor-klasseundervisning, temaer og slikt. Vi fant ut at store grupper var ikke så vellykket fordi vi var jo så mange selv om vi da hadde auditoriet. Så endte det opp med at vi fjernet hele auditoriet og lagde en lab., satt bordene i grupper. Da kunne vi gå mer over til veiledning i grupper, gjøre flere øvelser, mye mer tiltrettelagt....Vi lagde et storklasserom nede i kantina, det bruker vi for å samle dem opp". Læreren forteller at de også har bygd om klasserom, omgruppert pulter.. "Det kommer av at vi nå

driver mer veiledning, og ikke så mye lærerstyrt undervisning...det har hatt ringvirkninger.”(lærer).

IKT-bruk

Et klart skille mellom denne skolen og de øvrige er vektleggingen som er lagt på hva vi kan kalle integrert bruk av informasjonsteknologi - organisatorisk og pedagogisk. Skolen har vært tydelig på at de ønsket å gjøre noe med dette feltet fra prosjektstart. De har fulgt det konsekvent opp, de har hatt et par tre nokså tydelige ”ildsjeler” eller drivkrefter i arbeidet, både i planlegging, faglig tilrettelegging og oppfølging. Allerede ved den første arbeidskonferansen på fylkesnivå, var bruk av IKT for å lette mer byråkratiske sider ved det pedagogiske arbeidet (fraværsføring), og å lette informasjonsflyten ved skolen, framme som mulige tiltak i seniorpolitisk sammenheng. Skolen har fått ekstraordinære tilskudd til anskaffelse av utstyr og programvare.

En prosjektgruppe både med og uten edb-kompetanse (og ledet av en lærer uten), drøftet mulige opplegg og retning for arbeidet. De valgte å satse på et intranett for å lette intern kommunikasjon, samt et opplegg for digital fraværsføring. Det gis positive tilbakemeldinger fra dette arbeidet, men også et lite apropos: En kan oppleve at et interessant og spennende arbeid går på bekostning av annet arbeid, administrativt eller faglig. Et slags dilemma - der man både er ”midt oppi det” - men samtidig kan bli perifer, i forhold til daglige oppgaver som en skal håndtere også når prosjektet er avsluttet.

Erfaringene blant lærerne er gjennomgående gode. Intranettet er kommet for å bli. I tilretteleggingen av arbeidet har man særlig hatt en ”ildsjel” med god datafaglig kompetanse. I forhold til særlig oppfølging/oppdatering av fellesarkiv har en av de eldre lærerne stått sentralt. En lærer som er ny ved skolen kommenterer at: ”Det er sjelden ..slike arkiver... er såpass bra, mye informasjon og godt oppdatert”. Intranettet har ennå ikke fungert så lenge, men tas raskt i bruk: ”Det ble innført for fullt etter juletid, og nå har man ganske god oversikt...administrasjonen bruker det til å sende informasjon, man kan jo gå ut og se hvem som har lest og hvor fort det går. Folk er på hugget veldig kjapt, det har vært en enorm interesse og utvikling av det altså” (lærer). Systemet brukes også i noen grad til å ta arbeidet fram og tilbake mellom skole og hjemmekontor og til kommunikasjon med andre lærere i samme klasse. Noen bruker det

i forhold til elever, til å legge ut planer, som en kanal for oversending av oppgaver. De har også, som en av få skoler, klasseaksess og elevnettverk.

Digital fraværføring synes også å ha kommet for å bli. Særlig for faglærerne er det en lettelse i forhold til å rote fram protokoll osv. Opplegget synes langt på vei å virke som ønsket, som avlastning av en mer byråkratisk bit av det pedagogiske arbeidet. Samtidig har man, som man også hadde før, beholdt problemene omkring kvitteringsdelen for elevene, at de bekrefter fraværet sitt, noe som er klasselærerens oppgave. ”Det blir litt mye flying mellom lærere for å sjekke, det og det fraværet stemmer ikke, sier elevene - de var ikke borte. Så går de fram og tilbake da, men det måtte vi gjøre før også, med boka vår. (Som klasselærer)... hadde jeg kanskje forventa mer, men for faglærerne er det suverent” (lærer).

IKT-prosjektet angår hele skolen, og prosjektgruppa har gjennomført en omfattende intern evaluering der man også har vurdert i hvilken grad de eldre medarbeiderne har tatt de nye systemene i bruk, og finner dem nyttige. Resultatene er svært positive, og også interessante i vår sammenheng. Man har bl.a. har spurt hvorvidt den databaserte fravær-føringen har lettet arbeidet, og man har skilt svarene i ”yngre jr.”, ”eldre jr.” og ”senior”. Det er slående forskjeller mellom gruppene: For den yngste gruppen svarer ca 30 % positivt, i den midterste gruppen er det vel 50 % positive svar, mens ca. 70 % av de eldste har hatt glede av å ta i bruk ny teknologi.

”Trimprosjektet” ved skolen var det første som ble klart definert og gjennomført, også for dette prosjektet med en tydelig og entusiastisk ansvarlig. Det er satt av 3 % ressurs til dette arbeidet. Fysisk trening legges opp etter arbeidstid, fra kl. 15. De startet med 8 deltakere, og det går oppover, med en foreløpig topp på 20 deltakere. De som har begynt har fortsatt. Tiltaket er også kommet for å bli, og nyter så vidt vi kan forstå, stor anseelse. Det favner vidt aldersmessig, også lærere i den eldste aldersgruppa deltar.

I intervjumaterialet finner vi - som ved alle skoler - påpekninger av positive og negative sider ved prosjekt- og arbeidssituasjon. Gjennomgående finner vi at de negative utsagnene snarere går mot rammebetingelser, enn knyttet til interne prosjekter og tiltak. Vi finner også ved

denne skolen lærere som peker på at ”Med Skolepakke II får du en virkning som er motsatt av det en i utgangspunktet var opptatt av i Livsfaseprosjektet” (lærer). Argumentasjonen er i hovedsak den samme som vi har møtt ved de andre skolene. Vi finner lærere som slites av nye og bredere elevgrunnlag, og større sosiale problemer i elevflokkene. Det gis også her flere, konkrete og talende eksempler på timeregnskapenes absurditet. Om ledelsen her også søker å praktisere systemet fleksibelt, gis det strenge føringer fra fylket om redegjøring for timebruk.

Det er forøvrig flere, både fra ledelsen og blant lærere, som peker på at ”Livsfaseprosjektet ...har bedret...mulighetene for å jobbe mer med personal- og pedagogiske områder, har ført til fokus på utfordringer der” (leder). Det pekes på at det i disse årene faktisk er gjort mye og spennende pedagogisk utviklingsarbeid, men at man nok kunne vært flinkere til å sette ord på dette arbeidet.

5.5.3. Erfaringene ved skole G sammenfattet

- Skolens tiltak er gjennomgående blitt en del av den ordinære driften.
- Man har fått ulike tiltak (øktlegging, kompetanseheving, IKT og tiltrettelegging av rom og utstyr) til å ”henge sammen” i noen grad, dvs. at ulike tiltak kan støtte opp om hverandre.
- Erfaringene med IKT tilsier at eldre arbeidstakere ikke har spesielle problemer med å ta nye systemer i bruk dersom de finner dem nyttige og brukbare.
- Trimtiltakene er blitt en positiv og selvsagt del av skolens indre liv.

5.5.4. Oppslag til felles problemstillinger

Som ved skole F, synes denne skolen i noen grad å ha brukt prosjektet som en ”overbygning” for pedagogisk utvikling. De har en noe annen tiltakspakke, men synes i likhet med skole F å ha klart og få en viss sammenheng i ulike tiltak. Åpenbart har det vært viktig i arbeidet ved denne skolen at enkeltpersoner har tatt godt tak i ulike tiltak. Det er i seg selv en interessant problemstilling å se etter hvorvidt det i organisasjonen finnes noen som kan, og får rom til, å ivareta nødvendige roller som tilretteleggere og drivkrefter for utviklingsarbeid, og hva som skal til for å ivareta dynamikken, eller hva som stopper den.

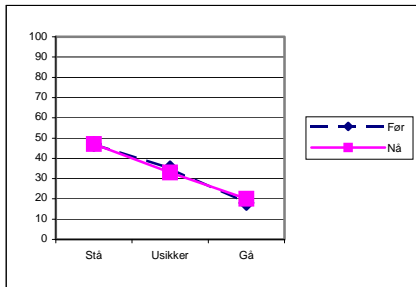
5.6 Skole L

5.6.1. Utgangspunkt og generelt inntrykk

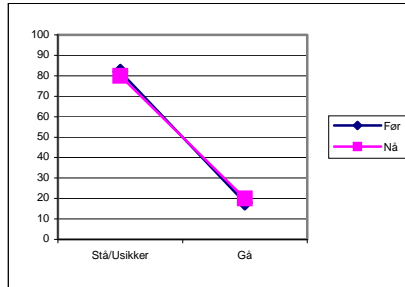
Skolen er en yrkesfaglig skole. Den tilbyr studieretningene formgivingsfag (GK og to VK1-kurs, ett VK2-kurs), helse- og sosialfag (GK og to VK1-kurs og ett VK2-kurs), hotell og næringsmiddelfag (GK og ett VK1-kurs) samt naturbruk (GK og ett VK1) Skolen har også tillagt et ressurscenter for autisme. Et kompetansesenter i anleggsgartnerfag er nedlagt fra skoleåret 02/03. Skolen har ca. 85 lærere.

Figur 5-6 Skole L: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1



Alternativ 3



Ved siden av skole G, var denne skolen i utgangspunktet den skolen der færrest ga uttrykk for å ville "gå" så snart de kunne - om enn noe flere enn ved skole G. Disse to skolene var også de to der et klart flertall ønsket å "stå" i utgangspunktet. Ved prosjektslutt er det praktisk talt ikke forskjell å spore, en ørliten økning i prosenten som ønsker å "gå". Som for skole G ligner profilen mer på den ved de andre skolene ved prosjektslutt. Vi fant i fylkesgjennomgangen at situasjonen for skole L blant skolene våre har vært spesiell mot slutten av prosjektet, bl.a. med en avdeling, anleggsgartner-linjen, som er besluttet nedlagt. Det var denne linjen som i sin tid la grunnlaget for skolen der den ligger. Prosessen omkring nedleggningen har vært vanskelig, og nok til dels slått opp "gamle sår".

Vi registrerte ved prosjektstart, at for en del kvinner var en begrunnelse for positivt å bli "stående" til full pensjonsalder var at de hadde ønske om, og behov for, å få full pensjonsopptjening. Noen kvinner har brukt deler av sitt voksne liv til familie, har hatt lange permisjoner i forbindelse med fødsel, er kommet seint i utdanning og/eller har ikke full opptjening (Underveisnotat I). Den lille "negative trenden" vi kan registrere, er et par flere som gir uttrykk for at de ønsker "å gå" ved 62 år, knyttes gjennom intervjuene ikke spesifikt verken til skole eller skolemiljø. Det pekes generelt på økende tempo, arbeidspress, på ønske om (og mulighet for) å gjøre andre ting. Det er flere som tar opp den vanskelige prosessen omkring nedlegging av anleggsgartnerlinjen, men bare noen få som antyder usikkerhet eller ønske om å gå til denne hendelsen. Vi kan ikke

utelukke at forhold som dette har betydning for svarene som er utgangspunkt for grafene.

5.6.2. Skolens tiltak

Skolen har lagt opp en ganske omfattende organisering av prosjektene. Arbeidet ble satt i gang av en Prosjektgruppe med hovedansvar for å finne ut hvilke satsingsområder skolens personale ønsket å gå inn i. En rekke mindre ”strakstiltak” ble gjennomført, og tre hovedområder ble valgt for videre arbeid:

- Storklasseteam
- Fleksibel ressursbruk (for lærere som underviser allmenne fag ved yrkesfaglige studieretninger)
- System for kompetanseutvikling

For hver av disse områdene ble det nedsatt en arbeidsgruppe for det videre arbeidet. I noen grad har gruppene kunnet videreføre diskusjoner som allerede var i gang ved skolen. Skolens prosjektgruppe har vært en slags ”paraply” for de ulike arbeidsgruppene, samtidig som alle studieretningene skulle være representert.

Skolen har, gjennom de ulike gruppene, gitt utførlig dokumentasjon av tiltak og erfaringer, som kan leses i vedlegg II.

I forhold til kompetanseutvikling har man først og fremst gjort et omfattende grunnlagsarbeid gjennom bl.a. kartlegginger, gjennomarbeiding av maler for medarbeider- og milepælsamtaler, som skal følges opp, men som i begrenset grad er tatt i bruk.

Lærerne er stort sett godt orientert om tiltakene, som alle nevnes nokså umiddelbart når det spørres etter tiltak som har endret arbeidssituasjonen de siste par årene. Gjennomgående for svarene i intervjuene er at prosjektene som har vært satt i gang har gitt varierte erfaringer, og har i hovedsak vært verdifulle. Ved siden av hovedprosjektene har man også hatt rom for ”smitteeffekt”-tiltak i samme retning (storklasseteam og fleksibel ressursbruk). Tilbakemeldingene fra flere av studieretningene, er at dette gir bedre utnytting av lærerkreftene og hele miljøet (HN, FO, HS). Enkelte peker på at ”Livsfaseprosjektet” har virket som en positiv faktor for å kunne bli stående.

Det pekes også på (NA) at organisasjonsmessige tiltak for bedre sammenheng og fleksibilitet kan virke som en vending ”tilbake”. Tidligere (før R94) tilpasset man undervisningsarbeidet årstidene, man hadde praksismøter, der undervisningsopplegg og erfaringer ble diskutert på tvers av fag. Så ble alt timeplanlagt, og rytmen ble borte. Nå er man på vei tilbake, gjennom periodisering, utvikling av ”arbeidslag” og ”teamarbeid”.

Enkelte peker på at tiltakene og forsøkene er positive, motiverende, men også mer arbeidskrevende enn man kanskje hadde tenkt.

Vi får eksempel på at prosjektvidereføring (HS og HN) kan få en ”knekk” eller ikke komme i mål som planlagt.

Det ene prosjektet dreide seg om forsøk som gikk inn i andre året, der man første året gjorde svært positive erfaringer med fleksibelt samarbeid, og ut fra dette planla videre utvikling. Men lærere som var planlagt inn i teamet ble syke og/eller nye lærere kom til, uten det forberedende arbeidet bak seg. Man hadde en samkjørt gruppe, men mestret ikke en ny sammensetning, og kom slett ikke i mål som tenkt.

Erfaringene peker på at forsøksarbeid kan være svært sårbart overfor ganske små svingninger i staben. ”Vi skulle ikke dele inn i klasser før vi ble kjent med elevene. Hadde dem i 6 uker, var på turer osv. før vi delte. En klasse fikk mange fremmedspråklige elever - fordi læreren som skulle ha dem kjente dem fra før.... Det ble jobbet med foreldrene. Så ble læreren flyttet til en annen klasse pga. sykdom, og et gjennomtenkt opplegg forsvant” (lærer). Når sykefravær fører til at lærere flyttes rundt, innebærer ikke dette bare en potensiell belastning for de som blir igjen på laget, det innebærer også i seg selv mye byråkratisk arbeid og oppfølging.

”Det er veldig mye, og da kunne du noen ganger ønsket deg en personalkonsulent som tok seg av de store tingene, slik at du kanskje kunne komme dit du ønsker å være med...ned i kjernevirksomheten.”
(Avdelingsleder).

Ved denne skolen trekkes det også fram at mange av elevene krever særskilte tiltak, det er en stadig endring i elevgrunnlaget. I samtalene/intervjuene trekkes dette raskt inn i diskusjoner om den pedagogiske tilretteleggingen, særlig for elever med svak bakgrunn og/eller motivasjon.

For oss som kommer utenfra, virker det som om man både i ledergruppen og blant lærerne raskt kommer igang med relativt intense pedagogiske diskusjoner. Vi kan ikke i denne tilbakemeldingen gå detaljert inn i slike diskusjoner, som ofte knytter an til prinsipielle spørsmål om tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet. De eldre lærerne synes ikke mindre engasjert i slike diskusjoner enn de yngre, de er ikke mindre opptatt av å ivareta elevene på en god måte.

Disse diskusjonene er dels kommet ut som en nødvendighet av omorganisering bl.a. i storklasseteam, når man setter sammen team, og når teamet blir utfordret av nye medlemmer, og hva man gjør i forhold til vanskelige elever.

En liten kryssklipping fra en gruppediskusjon kan gi et lite inntrykk. Vi har, av anonymitetshensyn, ikke identifisert innspillene nærmere.

Fra en avdeling, der man først og fremst har gjort forsøk med storklasseteam, er man stolt av at det ikke er "...noen av elevene som har detti ut i år...vi har klart å følge dem opp".

"Det har vært en positiv gevinst...å snakke sin praksis i lærergjerningen...lage en arena der man snakker om hvorfor driver vi med det vi driver med...hvorfor behandler vi elevene slik vi gjør".

Men dette kan også være utfordrende og vanskelig:

"(...) Vi har måttet diskutere pedagogikk – menneskesyn i storklasse-teamet. Vi har lært noe av disse prosessene...(med diskusjon og endring av være- og arbeidsmåter). Det skal ikke være for mye smerter i en startfase heller. Vi må gå sakte fram...ikke alltid ha fram alt...når det går på menneskesyn og verdisyn gjør det noe med oss...vi har følelser."

"Lærere kan oppleve at elever er umotiverte, bare sitter der - så går læreren umiddelbart til rådgiver eller elevtjeneste istedenfor å gripe fatt i at... kanskje du må jobbe med motivering av eleven ...sette det på dagsorden i et arbeidslag. Man må jobbe på andre måter... sammenheng med den nye lærerrollen."

5.6.3. Erfaringene ved skole L sammenfattet

Skolen har i prosjektperioden lagt opp relativt omfattende forsøk særlig knyttet til storklasseteam. I noen grad har man benyttet anledningen til

videreføring av ideer man hadde begynt å arbeide med. Erfaringene er gjennomgående positive, men viser også at slike forsøk kan være sårbare overfor alminnelige endringer i rammebetingelser – noe som kanskje sier mer om disse, og om mangel på ”bufferkapasitet” i systemet, enn om tiltakene i seg selv. Gjennom en relativt tydelig intern organisering av prosjektet hadde man et ønske om at prosjektet kunne være ”lim” i den organisasjonsbyggingen skolen var inne i.

Det er noe delte meninger om hvorvidt man har oppnådd dette. I noen grad ser vi klare ”smitteeffekter” rundt i skolen, åpenbart titter man mer over grensene mellom avdelinger og studieretninger, kjenner bedre til hverandre. Samtidig har deltakelsen fra ulike avdelinger vært noe ujevn, og noen av de mest aktive har en oppfatning av at det er et stykke fram før alle er inkludert. En praktisk ekskluderende virkning har man jo opplevd ved nedleggelse av anleggsgartnerlinjen ved skolen.

Skolen har iverksatt en rekke umiddelbare ”strakstiltak” som synes å ha blitt en naturlig del av hverdagen.

Omorganisering og tiltak synes å innebære:

- Mer omfattende faglige diskusjoner,
- Bedre kjennskap til hverandre som lærere,
- Noe bedre oppfølging av elever. Det synes i første rekke å gjelde lærere som underviser i studieretningsfag.
- Det er ikke mulig å spore noen ”gevinst” av tiltakene i form av forlengede framtidsutsikter som lærer så langt.
- Svikt i planlagte forutsetninger (sjukdom, innskrenkinger, turnover) kan for mindre grupper som er i gang med forsøk innebære merarbeid, og forhøyet konfliktnivå.

5.6.4 Oppslag til felles problemstillinger

De to skolene i fylket gir mulige innspill til gyldigheten av å foreta ”før - nå” analyser i et prosjekt som dette. Vi har sett at lærerne ved begge skolene i utgangspunktet hadde den klart mest ”positive” profilen i forhold til framtidsperspektivene som lærer. Lista var på en måte lagt ”svært høyt” i utgangspunktet, kanskje allerede på et optimalt nivå mht. å

”lodde stemningen” i forhold til slike perspektiver, og det var prinsipielt lite rom for forbedringer i forhold til et slikt mål.

Vi ser også at profilen av lærerutvalget i siste runde er endret, det vil si den likner mer på de andre skolene. Dette kan selvsagt innebære at vi fikk formidlet et skjevt inntrykk i første omgang, noe vi ikke tror, men vanskelig kan kontrollere. Det vi er ganske sikre på, er at vi ved begge skolene finner uttrykt et tydeligere engasjement knyttet til faglig-pedagogiske diskusjoner. Som ved de andre skolene får vi også referert at det i større grad er legitimt, og mulig, å ta opp arbeidssituasjonen for eldre arbeidstakere.

Et forhold som for oss også trer fram etter hvert og blir tydeligere, er at man i noen grad utvikler egne begreper – begreper knyttet til praksis - på ulike nivåer, på ledelsesnivå, mellomledernivå, og i førstelinjen, blant lærerne. I tilbakeblikk kan vi kanskje også finne dette ved de andre skolene, uten at vi har gjort det tydelig. Ved denne skolen får vi det kanskje særlig uttrykt gjennom avdelingsledere. De har ”ett bein” i førstelinja og kjenner konkrete utfordringer og problemer knyttet til daglig undervisning, til samspeillet mellom elever og lærere i små grupper. Samtidig har de ”et annet bein” i administrative kontroll- og rapporteringsrutiner, samt et nærere forhold (bl.a. gjennom lederkurs) til ideale begreper om organisatorisk tilrettelegging, personal- og organisasjonsutvikling.

5.7 Skole R

5.7.1. Utgangspunkt og generelt inntrykk

Skolen er en relativt stor, kombinert skole med studieretninger for allmenn-, økonomiske og administrative fag, mekaniske fag med VK1 kurs i elektromekaniske fag, og kuldemontør og VK2 i automatikk/mekanikerfag, elektrofag med grunnkurs, og full påbygning til automatiker samt elektriker, helse og sosialfag med grunnkurs, full påbygning til apotektekniker, VK1 i helseservice, og barne- og ungdomsarbeiderfag, og byggfag med grunnkurs og VK1 tømrer. Skolen har også skole- og arbeidsforberedende kurs for ungdom med skolerett som ikke ønsker de ordinære tilbudene.

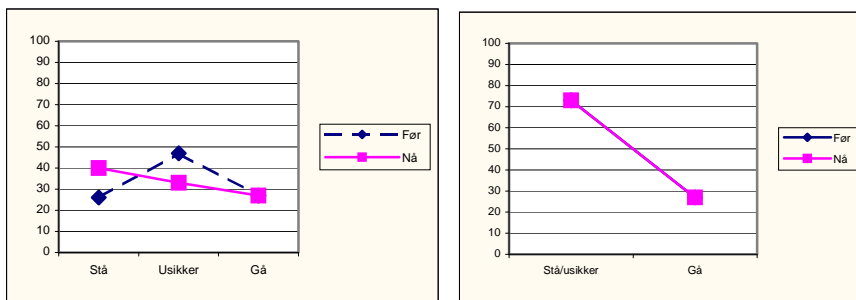
Skolen gir inntrykk av å være en solid tradisjonell skole. Tradisjonell i den forstand at man har ulike arbeidskulturer ved hhv allmenne og yrkesfaglige studieretninger. Den er også tradisjonell i den forstand at særlig allmennfaglærere har dårlige arbeidsplass/kontorforhold. Den er solid i den forstand at det synes å være godt faglig fokus, og også blick for utviklingsprosjekter. Man er opptatt av, og har lagt til rette for deltakelse i internasjonaliseringprosjekter, PC-klasse med bærbare PC-er, og skolen deltar dessuten i ulike prosjekter iverksatt sentralt og lokalt (OU-prosjekt, Livsfaseprosjekt, Differensieringsprosjekt, PBL-prosjekt).

I likhet med de fleste av skolene våre har også denne hatt sin "sammenslåingshistorie". I vårt materiale har vi imidlertid ikke funnet spesielle "spor" eller turbulens i kjølvannet av denne.

Figur 5-7 Skole R: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1

Alternativ 3



Når det gjelder sammenlikningen vår omkring framtidsperspektiver "før" prosjekt og "etter", er denne skolen særlig interessant rett og slett fordi det, først og fremst etter vårt forsiktige alternativ 3, ikke er noen forandring å spore overhodet. Skolens utgangspunkt med relativt små forskjeller mellom hvor mange som ville "stå", "gå" eller var usikre, gir kanskje heller ikke tydelige signaler om hvor man tar "tak", hvor retningen går.

5.6.2. Skolens tiltak

Skolens tiltak kan grupperes under overskriftene:

1. Personalpolitiske tiltak: Fleksibilitet ved timeplanlegging, frikjøp under heldagsprøver av seniorer, småbarnsforeldre
2. Etablering av pedagogisk forum
3. Fysisk trening for personalet, tidskonto
4. Kompetansehevingstiltak: Skolering i bruk av medarbeidersamtaler, hospiteringsordning

Skolens prosjektleder og ledelse har gitt en ryddig og fylldig vurdering av prosjektet som kan leses i vedlegg II.

Personalpolitiske tiltak

Skolen har i liten grad gått inn i drøftinger omkring fag- og timeplanfordeling. Man forsøker ut en forsiktig overgang til ”øktlegging”, ved hva mange kaller ”en halv Hetland”, en mer tilrettelegging av dobbelt-timer, noe som er inspirert av et møte med Hetland videregående skole. Man har i noen grad forsøkt å ta hensyn til særskilte behov for enkeltlærere, men tiltaket er ikke gitt prioritet, og har vel egentlig foreløpig ikke betydd noe særlig.

Et annet tiltak som gis positive tilbakemeldinger er avspasering av overtid under heldagsprøver, i det minste som prinsipp. Gjennomføringen har også vært oppfattet noe paradoksalt. I kjølvannet av den nye Arbeidstidsavtalen har det vært lagt ned mye energi i timetelling, pluss- og minustimer og ulike alternative arbeidsoppgaver for bl.a. lærere som ”skylder” timer. Når en slik alternativ oppgave foreslås å være vakt under heldagsprøve, samtidig som det som tiltak for belastede lærere foreslås frikjøp fra den samme oppgaven, ristes det lett på hodet.

Tidskontoordningen er ikke tatt i bruk av svært mange. Den vurderes nok i hovedsak positivt, men mulighetene for bruk begrenses også av Arbeidstidsavtalen, som det stadig vendes tilbake til gjennom intervjuene.

Inntrykket fra intervjuene er at det først og fremst er de pedagogiske forsøkene knyttet til Differensieringsprosjektet, og i noen grad prosjekter knyttet til ”Problembasert Læring”, som har oppmerksomhet. Livsfaseprosjektet synes i stor grad å ha blitt oppfattet som litt løse tiltak – og i noen grad diskusjoner vedt inn i mer alminnelige forhandlinger mellom

ledelse og ansatte, særlig i forbindelse med Arbeidstidsavtalen. De ulike tiltakene som har vært fremmet er også tiltak man har vært borti før.

Vi gir utdrag fra et intervju med lærer:

Det skjedde før også - at vi hadde økter. For mange år siden prøvde vi prosjekter, satt timeplan til side.....Vi er med (Differensieringsprosjektet) på samlinger ..som...skal være et slags faglig påfyll ...høgskole...innblandet i det. Men vi føler jo veldig på at de ikke er der vi er. Vi er mye mye lenger.....Bedre å kanalisere midler ned der vi trenger dem...vi har mye erfaring og kompetanse. Det går på om det blir tilrettelagt...at vi får midler til å gjøre det....Det hjelper jo mye at vi får parallelllagt, at vi får timeplanlagt samarbeidstid.....noe midler blir ført ned, men det er alt for lite.

Om Livsfasprosjektet som ble spist av Arbeidstidsavtalen:

Vi har fått noe fleksibilitet...effekt av Livsfaseprosjektet. Da dette var nytt og det hadde vært møte, ledelsen og alle....følte at det var reell vilje til å tenke fleksibilitet Det å kunne velge smidige løsninger, kunne kommunisere. Følte at det var veldig god dialog utover våren. Men så er det jo disse andre organisatoriske tingene, bl.a. Arbeidstidsavtalen kommet i ettertid, som jeg føler har slått pendelen tilbake til større detaljstyring og kontroll.

Blant dem vi har intervjuet, framstår etableringen av ”Pedagogisk forum”, som er innarbeidet i 150-timers rammen som et tydelig tiltak. Forståelsen ved skolen er at tiltaket skal spille omtrent samme rolle som det gamle ”Lærerrådet”, som av mange var savnet. Det gis gjennomgående positive tilbakemeldinger på tiltaket, i første rekke fra allmennfaglærerne. Tiltaket settes også inn i en mer prinsipiell ramme som på mange måter dekker mer samlede inntrykk vi har om dette tiltaket.

Utsnitt fra lærerintervju dekker på mange måter disse mer samlede inntrykkene:

Livsfaseprosjektet og Systemprosjektet har vært involvert i å finne arenaer der en kan ta opp det som rører seg direkte....Før hadde du et lærerråd som hadde vedtak. Så ble... styringsstrukturen endret så du fikk de tillitsvalgte fra de forskjellige fagforeningene som ble

kanalen der beslutninger skulle tas. Dermed så får du et mer lukket system, og du får et system som er....interesselatert i forhold til kollegierelatert....Før der du kunne tenke som kollegium, tenker du nå også i særinteresser. Avstanden blir stor og deltakelsen i prosessen og beslutningene blir ikke der....folk blir....distansert og uengasjert... Lærerne har ikke tradisjon på å være fagforeningsaktive...få møter opp. Og så har en Skoleutvalg der organisasjonen har sin representant. Det er grobunn for misnøye ...og hvem har bestemt. Det er i denne sammenhengen man har savnet Lærerråd. Pedagogisk Forum skal være et organ med lav terskel, få fram ting på bordet på tvers av fagforeningstilhørighet og ledelsen skulle være der men ikke lede det. Problemet er at det ikke er noen beslutningsmyndighet i møtene, alt tas andre steder, så det blir bare sirkling rundt det en er misfornøyd med, som en har hørt om og om igjen, så tar en med seg signalene og så blir det ikke mer.....

Det synes å kunne ligge undertekster i disse sitatene: Tekster som rettes mot ledelse såvel som mot lærerne selv. Vårt inntrykk fra ulike intervjuer med ledergruppen antyder at de mange ulike prosjektene ved skolen lever et rimelig uavhengig liv ved siden av hverandre. Hver for seg synes de greitt nok opporganisert med grupper med tilbakemeldinger og tilberapporteringer, om enn ikke alltid med like god forankring i ledelsen. Man får også prioriteringsproblemer - fordi nær alle de ulike prosjektene og gjennomføringen av dem - får konsekvenser for fag- og timeplanlegging, såvel som for arbeidstidsavtale. Det blir mye administrasjon, ikke minst om man ikke klarer å se de ulike tiltakene i sammenheng.

En liten sekvens fra en diskusjon i en ledergruppe, der også vi som intervjuere er aktivt inne, kan si noe om dette, samtidig som man får noe inntrykk av prosjektdynamikken sett fra denne vinkelen.

A: "Jeg har vel ikke merket så mye til Livsfaseprosjektet....Jeg var med i begynnelsen...da vi skulle forankre det ut i systemet...det var positivt å skulle sitte og tenke fra bunnen...og det gjorde de...satte opp på lister og leverte inn..".

Intervjuer: "Og så...?"

A: "Spørsmålet var, fins det noe midler til dette..".

Intervjuer: "Det var det jo..".

A: "...eller var det...noe det skal trøstes med og tro at vi kan få..".

Intervjuer: "Det var jo litt snodig, for vi prøvde si fra veldig fort at det var både reservert midler, og vi hadde avtaler som...hvis dere hadde gått inn på ting som ville sette f.eks. arbeidstidsavtalen til side, skulle vi fått til det og..".

C: "Oj"

Intervjuer: "...vi var klar over ...rammebetingelsene, hvor ble det av...hvorfor slo man ikke hardt i veggen?"

A: "Da spørs det om forankringa har vært godt nok, om den enkelte har meldt seg på for å bruke noe midler..".

Intervjuer: "Det virker som noe har skjedd. Dere var i grupper - dere hadde to møter og det var veldig bra, men så...

...så kommer disse tingene opp, drukner litt i andre ting...enkelte oppfatter at det er krefter som virker i motsatt retning og nøytraliserer det som kunne skjedd?"

B: "Jeg ser det slik: Vi sitter her som en del av ledelsen, og har egentlig et litt lunkent forhold til Livsfaseprosjektet...det har jeg også til en del andre ting... Jeg får snakke for meg selv...Kommer bort i veldig mye, stadig er det et eller annet prosjekt, en eller annen strategiplan, en eller annen utredning, et eller annet vi skulle ha lest og forholdt oss til....(men) i min daglige jobb har jeg stadig konkrete ting jeg må forholde meg til, og som jeg prøver å forholde meg til....jeg prøver å gjøre jobben min.... Mye av det som skjer rundt meg skyver jeg fra meg.... Ledelsen er på en måte todelt...vi har en ledelse og en topledelse...Veldig mye av det jeg ikke føler er mitt arbeidsområde føler jeg heller ikke noe ansvar for...der har vi...toppledelsen....Jeg tror prosjektene lever sine egne liv...vi...ser ikke sammenhengen".

Intervjuer: "Det er vanskelig å ta avgjørelser...gjelder det generelt, ...skal rektor ta avgjørelser på alt?"

A: "Nei, nei. Men vi er forskjellige...vi...(har) torsdagsmøtene som jeg tror er utviklende. Da får vi lufte forskjellige ting som jeg tror

mange har nytte av og godt av å høre, slik at de kan få litt mer mot og kan ta flere avgjørelser...at det blir gjort på (ulike) nivåer...tror jeg er viktig. Her kan vi ta den og den avgjørelsen, kan gjøre slik...her er det muligheter(sånn)...”

En del av underteksten i lærerintervjuet er også rettet mot lærerne: Man kan raskt komme i den situasjonen at man bruker fellesfora (som Pedagogisk Forum) til å luften litt alminnelig misnøye (om igjen), før man går tilbake til klassen og gjør jobben sin - sikkert utmerket nok.

5.6.3. Erfaringer ved skole R sammenfattet

- Skolen har satt i gang flere mindre tiltak som dels er gått inn i daglig drift.
- De ulike tiltakene får dels positiv tilbakemelding, men har vært begrenset.
- Tiltak i dette prosjektet er i liten grad satt i sammenheng med andre prosjekter ved skolen, er kanskje blitt litt ”borte” i mengden. Gode intensjoner og oppstart rant litt ut.
- Man har likevel viktige erfaringer fra ulike prosjekter som bør kunne tas vare på i det fylkesbaserte OU- prosjektet, bl.a. knyttet til ny ledelsesstruktur, tydeliggjøring av arbeidsoppgaver og myndighetsdelegering.

5.6.4. Oppslag til felles problemstillinger

Erfaringene fra denne skolen forsterker enkelte forhold vi har iaktatt tidligere, bl.a. den rollen Arbeidstidsavtalen, Skolepakke II, spiller i utviklingsarbeid. I dette tilfellet får vi også tydeliggjort vanskelige grenseflater mellom det kollegialt/faglige og det nye forhandlings- og beslutningssystemet. Vi får også illustrert lederdilemmaene kjent fra skoleverket for øvrig, å være trukket mellom administrative rutiner/administrativ brannslukking og pedagogisk lederskap (Møller).

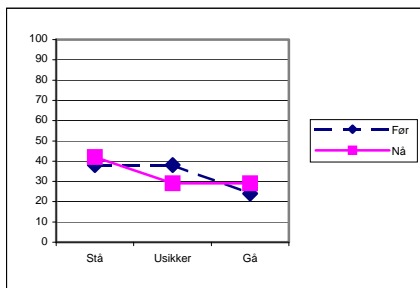
5.8 Skole SH

5.7.1. Utgangspunkt og generelt inntrykk

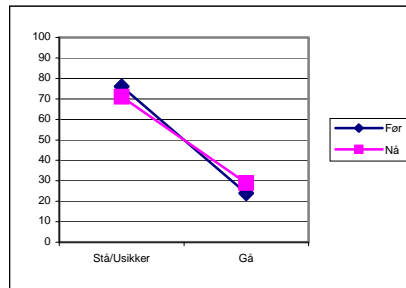
Skolen er en yrkesfaglig skole med to sentrale studieretninger, hotell og næringsmiddelfag, samt helse- og sosialfag. Skolen har også ansvar for alternative, tilrettelagte læringsarenaer. Skolen har snautt 40 lærere. Man har ved HN grunnkurs med videre muligheter i 4 VK1-fag som leder videre til 8 ulike spesialiseringer i bedrift. HS har grunnkurs og 4 VK1 kurs, ett VK II-kurs (fotterapeut) og komprimert kurs for hjelpepleier over 2 år. Det er 5 grunnkursklasser ved hver studieretning.

Figur 5-8 Skole SH: Sammenstillingen av "før - nå" grafene i forhold til hvorvidt man ønsker "stå" eller "gå ved første anledning"

Alternativ 1



Alternativ 3



Grafene som illustrerer framtidsperspektiv før og etter prosjekt gir ikke store forskjeller etter det mest nøkterne alternativet (3). Alternativ 1 viser at litt flere både ønsker å "stå" og "gå" i forhold til oppstarten. Som ved skole R var utgangspunktet små forskjeller mellom de tre kategoriene, "stå" - "gå" - "usikker".

I sin oppsummering av prosjektet, gjør prosjektleder og rektor først rede for konteksten prosjektet har virket i, og som utvilsomt både har samvirket med, men nok også motvirket intensjonene i prosjektet. Som vesentlig for endringer/utvikling i perioden trekker de fram følgende forhold: 1) Ny rektor, 2) Differensieringsprosjektet, 3) Organisasjonsutviklingsprosjektet ved skolen, og 4) Arbeidstidsordningene og skolepakkene.

I forhold til intervjurundene, iakttok vi ved den siste intervjurunden at det like i forveien hadde vært mye negativ støy og turbulens omkring forståelsen av arbeidstidsavtalen, noe som også preget intervjuene i noen grad. Situasjonen var nettopp avklart og omforent da vi gjennomførte runden, men det ”støvet” fremdeles.

5.7.1. Tiltak ved skolen

Tiltakene er delt i tre hovedområder:

- 1) Organisatoriske og faglig-pedagogiske tiltak
- 2) Kompetansehevingstiltak
- 3) Personalpolitiske tiltak

De organisatoriske og faglig-pedagogiske tiltakene kan også rubriseres under andre prosjekter, OU-prosjektet og arbeid med Differensieringsprosjektet, og Problembasert læring. Veiledningsopplegg for seniorer er i disse sammenhengene knyttet til Livsfasetiltak. De mer synlige og konkrete livsfasetiltakene har gått i retning kompetanseutviklingstiltak, hospitering og faglig oppdatering.

Organisatoriske og faglig-pedagogiske tiltak

Den store forskjellen i arbeidssituasjon for lærerne de siste årene er knyttet til omorganiseringen til team, med teamledere, samt vektleggingen på ”Problembasert læring” (særlig ved HS) gjennom Differensieringsprosjektet, og også endringer knyttet til Arbeidstidsavtalen. Skolen har illustrert den nye modellen elegant (se vedlegg).

Intervjuene gir varierte synspunkter på erfaringene. Det gjennomgående trekket i intervjuene er at erfaringene vurderes i forhold til faglig glede/ nytte eller ikke.

De fleste er positivt innstilt til jobbing i team, men har likevel innvendinger. Vi lar en (eldre) lærer oppsummere hva mange sier: ”Teamarbeidet, felles pedagogisk ledelse med muligheter for å forme en fleksibel undervisning med fag, timer og periodisering er klart et ideelt utgangspunkt for både elever og lærere. Men - rammer for felles møtetid og tilrettelagt timeplan er en forutsetning”. Det reises kritikk mot at teamsammensetningen kom brått, at man kunne gitt atskillig større lokalt spillerom mht. tilrettelegging av timeplanen. Det er relativt mange som

mener det fortsatt er lang vei å gå for å få timeplanen til å fungere i forhold til det man ønsker. Fellesfaglærerne (A-fag) synes å være gjennomgående (men ikke bare) mer skeptiske, både til teamstrukturen og til arbeidet med "Problembasert læring".

Det er likevel åpenbart mye positivt engasjement omkring PBL knyttet til differensiering. "Det er blitt mer slitsomt - men også mer morsomt". Også i denne sammenhengen pekes det på at manglende fleksibilitet i forhold til timeplan og Arbeidstidsavtale er en hindring for den profesjonelt-faglige utviklingen. Enkelte i få-timers fellesfag kan oppleve at de faller nokså mye utenfor i disse oppleggene.

Vi stopper litt opp ved det "profesjonelt faglige". Faglig stolthet som også er knyttet til hva vi tidligere (Underveisnotat I) kalte en "omsorgskultur", er viktig for skolen. Denne omsorgskulturen innebærer også at man gjerne "stiller opp" for hverandre, og etter behov. Denne kulturen oppleves i motsetning til "timetellingsregimet" som fulgte Arbeidstidsavtalen, og som i første halvår av skoleåret 2002/2003 ble opplevd nokså konfliktfylt av mange. Fra nyttår forhandlet man seg fram til en "flat beregning" av 20 timer for alle, som vesentlig skulle gå til dekning av vikartimer. Regimet oppfattet også å slå inn i forhold til etablerte kompetansetiltak (som deltakelse i Universitetets pedagogiske dager). Skulle man delta her, måtte man også ta igjen undervisningstimer. I sum har vi inntrykk av at det kan bli nokså smale marginer når man i en kultur er vant til/ønsker å stille opp, opplever mistillit i forhold til en etablert positiv kultur fra sentralt hold, og også at det rent faktisk strammes inn på ressursrammen. Det er etter hvert mange ved skolen i sjukmelding, del- eller heltid, noe som også bidrar til å øke belastningen på de gjenværende. Det uttrykkes også bekymring på ledelseshold: "...det er enorm aktivitet her, jeg er....nokså bekymret for at folk tar seg helt ut".

Kompetansehevingstiltak?

Hospiteringsordninger var et kompetanseutviklende tiltak som tidlig ble vektlagt ved skolen. Gjennomføring av slike ordninger sees å ha støtt mot to hovedhindringer. Mange meldte seg i første omgang interesserte, men den nye ledelsen definerte tiltaket kun å gjelde for medarbeidere over 50 år, og interessen dabbet betraktelig av. Denne innsnevringen av prosjektforståelsen har man i noen grad "dratt med seg" i vurderingen av

prosjektet i etterkant. Det kan ha hatt betydning ikke minst fordi vi kanskje ved denne skolen i særlig grad har opplevd at skillet mellom eldre og yngre oppfattes som nokså irrelevant i forhold til ønske om å ”stå på”, ”prøve nye ting”, osv. Et annet forhold har vært uklarhet omkring vikarordning ved hospitering. Flere har oppfattet at de ”måtte gjøre alt selv”, mens prosjektledelsen har forsøkt å signalisere at man ville bidra til å løse slike praktiske problemer. Det later til at en del har hatt manglende tillit til dette, og har valgt å avstå for at hospiteringen ikke skulle ramme elevene. (Også en variant av et omsorgsperspektiv.) Det er likevel 6 kolleger som har hatt opplegg for hospitering. Det synes å være vellykket, og noe man prinsipielt ønsker å kunne gjennomføre i større grad.

De vi har vært i kontakt med som har deltatt i tiltak for faglig oppfølging, eller har gjort bruk av tilbud om veiledning (det kan dreie seg om totalt 14-15 lærere), virker svært fornøyd over å ha fått muligheten. Det er uvanlig mange av lærerne ved skolen som nå deltar i formelle kompetansehevingstiltak.

Vi ser at prosjektarbeidet kan ha bidratt til en viss bevissthet omkring senior- og livsfaseproblematikk. Det har i noen grad, gjennom koblingen med Differensieringsprosjektet, også gitt bidrag til vitalisering av faglige debatter. Vi aner at det har vært gode diskusjoner mellom prosjektlederne for Differensierings- og Livsfaseprosjektet. Det er lagt ned mye arbeid i å holde det vedlike, noe som også sees i kollegiet. ”Prosjektleder har lagt ned masse ubetalt arbeid i dette” (lærer), ”på mange måter en idealist og ildsjel”(lærer). Men prosjektleder er likevel blitt stående nokså alene med sin del av arbeidet, noe det også gis uttrykk for: ”.føler kanskje at vi som prosjektledere ble litt overlatt til oss selv”. Det kan være nærliggende her å peke på de mange skifter av fylkesprosjektleder i dette fylket, og mangel på kontinuitet og støtte. I perioden har vedkommende også hatt utfordrende rolleskifter – tillitsvalgt, prosjektleder – senere en del av ledelsen.

5.7.3. Erfaringer ved skole SH sammenfattet

- De tiltakene som er iverksatt synes å fungert positivt for dem som har deltatt.

- Prosjektet har gitt sitt bidrag til faglig diskusjon, men har likevel fungert noe løsrevet.
- Teamorganiseringen åpner for spennende utviklingsmuligheter.

Man er kanskje i noen grad kommet lenger i idéutvikling og refleksjon omkring sammenhenger og muligheter enn til praktisk gjennomføring, men vesentlige steg er tatt både mht. organisasjonsstruktur og kompetanseutviklingstiltak.

5.7.4 Oppslag til felles problemstillinger

Ved denne skolen (som ved mange andre) har man i utgangspunktet hatt, og har, en faglig sterk praksisforankring som man med rette er stolt av. Sider ved denne praksisen utfordres både av nye innspill og krav fra myndigheter, fra kundene (arbeidslivet), og også av utviklingen i alderssammensetning i kollegiet. Nye begreper og ideer settes i spill, og kan også risikere å "leve sitt eget liv" mer eller mindre uavhengig av god praksis. Vi har et visst inntrykk av, og det kan gjelde flere prosjekter, både i forbindelse med Livsfase, Differensiering og PBL, at det er en utfordring å hindre at det blir avstand mellom mer eller mindre entusiastisk bruk av nye begreper, teoretiske refleksjoner og vokabular, og de erfaringsnære, praktiske oppgavene lærere står oppe i til daglig. Disse refleksjonene kan både være nyttige og personlig inspirerende. Det er likevel en utfordring å lete frem god praksis ut over dialogen og refleksjonen.

I de lykkelige tilfellene får man gjennom de mer teoretiske refleksjonene og begrepene stimulans også til nytt grep om praksis, og i neste omgang kanskje endret praksis kan gi bedre begreper. For andre kan ordene like gjerne fungere som sperre, som løsrevet fra den praktiske arbeidssituasjonen og bidra til en følelse av å "være utenfor".

6

Lærere som har sluttet. En liten spørreundersøkelse om årsaker til tidlig avgang

Vi planla høsten 2000 å gjennomføre en spørre - og intervjurunde blant lærere som hadde sluttet før pensjonsalder. Denne runden var tenkt som et selvstendig delprosjekt av Livsfaseprosjektet, og som hovedoppgave. Gjennom skolene fikk vi lister med adresser over lærere som hadde sluttet før tida de siste fem årene. Vi sendte ut et lite spørreskjema, og en forespørsel om intervju.

Det viste seg å være svært vanskelig og tidkrevende både å få skikkelig oversikt over hvor mange som faktisk hadde sluttet, også å få tak i folk. Mindre enn en tredjedel av de tilsendte skjemaene kom besvart i retur. Vi gjorde også et forsøk på å konsentrere oss om de som hadde sluttet ved en enkelt skole, og fikk da langt flere i retur, men studenten hadde da gitt opp prosjektet, og vi hadde ikke ressurser innenfor prosjektets ordinære ramme til å følge det opp.

De tilsendte og utfylte skjemaene er blitt liggende. Ved oppsummeringen av prosjektet har vi nå sett gjennom dem, og finner at mange av de som har svart, har gitt svært omfattende og gode beskrivelser og begrunnelser for hvorfor de sluttet før tiden. Vi synes det ville være beklagelig om de ikke fikk spille litt med i den endelige rapporteringen, og har gjort en enkel analyse av dem.

Av ca. 150 skjemaer som ble sendt til tidligere lærere i de fire fylkene, kom 51 i retur. Av disse var det 6 som hadde sluttet ved sin tidligere skole rett og slett fordi de hadde flyttet ut av fylket. De jobbet fremdeles i videregående skole, og hørte ikke til vår målgruppe.

Den lave returprosenten innebærer at svarene ikke kan regnes som representative, men kan i høyden gi en indikasjon på hvorfor lærere slutter før full pensjonsalder.

Av de 45 var det 29 kvinner og 16 menn. Det var 8 under 45 år, 6 mellom 45 og 55, og 24 som var over 55 år.

6.1 Spørreskjemaets hovedspørsmål - og svar

Hvorfor sluttet du som lærer? Under dette hovedspørsmålet var det listet 12 alternativer grunner til at man hadde sluttet. Respondentene ble bedt om å krysse av på en ordinalskala med tre svarmuligheter på hvert alternativ: ”Spilte stor rolle”, ”Spilte en viss rolle”, og ”Spilte ingen rolle”.

Spørsmålene var valgt ut fra inntrykk fra den første spørreunden i hovedprosjektet. Vi regnet med at arbeidsforholdene generelt spilte en viktig rolle, muligheten for AFP og – siden vi gikk 5 år tilbake – reformen som nylig ble gjennomført, eller også skolesammenslåing.

Det andre hovedspørsmålet ba om utdypende kommentarer, noe de fleste som svarte har benyttet seg av.

Vi har vektet svarene med 2 for ”spilte stor rolle”, 1 for ”spilte en viss rolle”, og 0 for ”spilte ingen rolle”. Med ett svar på hvert spørsmål vil hver respondent i prinsippet kunne få en vektning på 20, et totalt maksimum for de 45 på 900. Slik har man selvsagt ikke svart. Hyppigst anvendt er kategorien ”spilte ingen rolle”, altså uten vektning. Det er overraskende nok færre som har brukt midtkategorien ”spilte en viss rolle” - i alt 50 svar, enn de som har brukt kategorien ”spilte svært stor rolle” - i alt 62. Det samlede vekttall som ligger til grunn for prosenteringen blir dermed 196.

Alle de ti svarkategoriene er tatt i bruk.

Svarprioriteringen er slik, etter hvilke begrunnelser som prosentvis er tillagt størst vekt:

Figur 6-1 Hvorfor sluttet du som lærer?

Jeg sluttet på grunn av:	Alle n=200	Under		
		45 år n=46	45–55 år n=45	55 + n=109
Arbeidssituasjonen i skolen	24 %	17 %	26 %	23 %
Mulighet for AFP	14 %	0 %	0 %	25 %
Reform 94	13 %	16 %	9 %	17 %
Muligheter for å dyrke hobbyer	12 %	4 %	7 %	17 %
Fikk mer interessant jobb	12 %	18 %	26 %	3 %
Annet	8 %	20 %	9 %	4 %
Sykdom uten sammenheng med jobb	7 %	0 %	20 %	5 %
Fikk bedre betalt jobb	6 %	20 %	4 %	2 %
Forestående skolesammenlån	3 %	4 %	0 %	3 %
Omsorgsoppgaver	3 %	4 %	4 %	2 %

Avrunding gjør at samlet prosent overstiger 100.

Det viser seg at 80 % av de som har sendt inn svar er allmennfaglærere. I den eldste gruppen, 55+ er 85 % allmennfaglærere. Yrkesfaglærerne i utvalget skiller seg forøvrig ikke mye fra det store flertallet av allmennfaglærere i sine vektinger.

Vi kan hevde at det er tre av svarkategoriene som på en eller annen måte er knyttet til indre arbeidsforhold ved skolen: foruten det første alternativet, også alternativet R94 (som medførte store interne endringer), alternativet ”fikk en mer interessant jobb” (som jo innebærer at jobben i skolen var mindre interessant), og alternativet ”forestående skolesammenlån” (som innebærer forventede interne endringer). Til sammen er dette rundt halvparten av begrunnelsene for å gå av tidlig .

For den eldste gruppen har muligheten til å gå av med avtalefestet pensjon vært viktig. Det er imidlertid også interessant å merke seg at det tross alt bare er en fjerdedel i den eldste gruppen som oppgir dette som grunn, og dette i en periode da avtalen fremdeles var ”på sitt beste”. De yngre gruppene finner en mer interessant jobb, eller en bedre betalt jobb. Vi legger også merke til at dette i enda større grad gjelder gruppen 45-55 år enn for de under 45 år. Det antyder, at skal man legge grunnlag for å motivere medarbeidere til å bli stående, er gruppen mellom 40 og vel 50

år svært viktig. Det er nok disse som er mest attraktive på arbeidsmarkedet, som fremdeles er i en alder da valgmulighetene oppleves som reelle.

6.2 Skjema fra en enkelt skole

Vi fikk her i retur over halvparten av skjemaene, i alt 18. Vi hadde lagt til et par alternativer i skjemaet: "Pga. overtallighet", og "var korttidsansatt". Summen av vektingene, n som utgangspunkt for prosentutringene, er 79.

Svarene fra den ene skolen skiller seg vesentlig fra skjemaene fra alle skolene fordi det ikke var noen svar i kategorien 55+. Det var derfor heller ingen som svarte som hadde gått av under påvirkning av AFP. Vektingen i utvalget fra denne skolen er nokså forskjellig fra det bredere utvalget.

Figur 6-2 *Hvorfor sluttet du som lærer?* Svarene fra en yrkesfaglig skole

	Alle	Under 45 år	45–55 år
Fått mer interessant jobb	23 %	56 %	18 %
Var korttidsansatt	15 %	17 %	13 %
Fikk bedre betalt jobb	13 %	17 %	8 %
Annet	13 %	15 %	11 %
Arbeidsforholdene ved skolen	9 %	7 %	11 %
Omsorgsoppgaver	6 %	7 %	5 %
Reform 94	6 %	7 %	5 %
Sykdom uten sammenheng med arbeid	5 %	0 %	11 %
Ønske om å dyrke hobbyer	1 %	0 %	3 %
Forestående skolesammenslåing	1 %	0 %	3 %

Denne skolen er en yrkesfaglig skole. Den ble faktisk slått sammen med en annen yrkesfaglig skole i den perioden vi spør etter, men dette har åpenbart ikke vært noen grunn til å slutte. I forhold til den bredere gruppen har svært mange av den yngste gruppen, over halvparten, fått en mer interessant jobb. Arbeidsforholdene ved skolen, som for den bredere gruppen hadde høyest vekting, kommer et stykke ned på listen, liksom

reformgjennomføringen. Om vi, som for den bredere gruppen tillater oss å se disse kategoriene i sammenheng, fordi de alle kan sies å ha noe med interne arbeidsforhold å gjøre, utgjør disse svarene også for denne gruppen omtrent halvparten.

Om vi sammenholder de to ulike skjemagruppene får vi et inntrykk av at det kan være store forskjeller skoler imellom når det gjelder begrunnelse for å slutte. Vi kan anta at yrkesfaglærere under 55 har noe bedre alternative jobbmuligheter enn allmennfaglærere i samme alder. Vi kan anta at utviklingen av arbeidsforhold og reformgjennomføring de seineste årene, oppfattes mer negativt og stressende for allmennfaglærere enn yrkesfaglærere, og som grunn til å gå før tiden. Dette samsvarer svært godt med inntrykk fra evalueringen av Reform 94 (Blichfeldt, Deichman-Sørensen og Lauvdal 1998). Vi kan videre anta at dette vil gjelde som hovedgrunn for ca. en femtedel av lærerne, først og fremst altså i allmennfag.

7

Diskusjon og konklusjoner

7.1 Introduksjon

La oss kort repetere hva vi har gjort - hva som er grunnlaget for hva vi kan si noe om - og også avgrense mot hva denne studien ikke dreier seg om.

- Dette er en utviklingsstudie, der et initiativ fra fire fylkeskommuner er fulgt opp gjennom:
 - a) bevilgninger fra fylkene
 - b) støtte fra KUF/Læringscenteret og senere KS
 - c) innretning av prosjektet (mål og organisasjonsstruktur) foreslått i et samspill mellom bestillere (fylkesutdanningsjefene), nasjonal prosjektleder, sentral styringsgruppe (bl.a. med sentrale arbeidstaker-organisasjoner), og forsknings/fagmiljøer
 - d) mål og organisasjonsstruktur vedtatt av prosjektets styringsgruppe

Denne innretningen har innebåret:

- e) Tilrettelegging av en struktur- og ressursramme der skolens medarbeidere selv skulle finne fram til, og prøve ut, tiltak i tråd med prosjektets hovedmål
- f) Tilrettelegging av en støttestruktur med fylkesprosjektledere, følgeforskning og muligheter for kontakt mellom skolene. Funksjonen av støttestrukturen har ikke vært å bestemme, gi føringer på innhold, men en mulighet til innspill underveis
- g) Skolene har, med større eller mindre bruk av denne støttestrukturen, kommet fram til og gjennomført ulike tiltak i prosjektperioden

Følgeforskningen har hatt hva man kan kalle enkelte observasjons- og dialog/samtalepunkter underveis. Først og fremst gjennom omfattende intervjuer ved prosjektets begynnelse og slutt, men også ved deltakelse i konferanser og møter på oppfordring underveis. Det er arbeidet fram mot

- og gjennomføringen av tiltak i følge prosjektets mål som er følgeforskningens fokus.

Studien er ikke en kvantitativ studie av ”hvor mange som vil slutte i skolen”, hvor mange prosent som krysser av for ”svært fornøyd” eller ”mindre fornøyd” med avgrensede spørsmålskategorier knyttet til arbeidsmiljø- og organisasjon, helse og/eller aldring, det er heller ikke en studie av ”turnover” eller sykefravær.

Likevel kan denne studien også si noe om dette. Det kan den fordi vi gjennom den strukturerte delen av intervjuene ved prosjektets begynnelse og slutt, får noenlunde sammenliknbare anslag på hvorvidt medarbeidere ønsker ”gå av så snart som mulig”, eller hvorvidt de har ønske om fortsatt å ”stå i arbeid”. Gjennom intervjuene har vi forsøkt å få grep om resonnerer, opplevelse og oppfatninger av egen arbeidssituasjon og framtidsperspektiver. Dette har vært gjennomgående tema i begge intervjurundene. I den innledende runden var i tillegg fokus på mulige tiltak for å legge til rette en god arbeidssituasjon til beste for elevene, og med en intensjon om å bidra til motivasjon for å ”stå i arbeid”. Underveis har vi iaktatt hvilke tiltak som har vært drøftet, og hvilke tiltak som har vært forsøkt satt ut i livet. I den siste runden har vi, foruten de gjennomgående temaene, lett etter erfaringer, spor etter tiltak, som skolen har prøvd ut.

7.2 Hypoteser og problemstillinger

Vår første hypotese, ”null - hypotesen”, skulle innebære at vi ikke ville finne særlige spor etter prosjektet ved skolene. I gjennomgangen av arbeidet ved skolene ser vi flere ting:

- For det første varierer kjennskap til prosjektet som sådant fra skole til skole. De fleste har, i alle fall overfladisk, umiddelbar kjennskap til hva som var prosjektets mål. En del har mindre klare forestillinger om hva som så skjedde. Enkelte mener klart at det ”rant ut i sanden”. Andre, og her varierer det fra skole til skole, har god oversikt og klare meninger om tiltakene og erfaringene.
- For det andre, når vi spør etter de viktigste endringene i egen arbeidssituasjon de siste årene, er det ganske mange, også blant dem som i første omgang ikke hadde klare forestillinger om tiltak knyttet

direkte til prosjektet, som umiddelbart peker på tiltak som har vært fremmet gjennom, eller i samarbeid med prosjektet. Og for en stor del er dette tiltak som rapporteres å ha blitt en del av skolens daglige drift, enten det gjelder prinsipper for organisering av skoledagen, tidskontoordning, tilbud om trim eller IT-løsninger. Det er heller ikke noen av skolene som er tilnærmet ”blanke” i forhold til spor etter arbeidet blant medarbeiderne, eller i forhold til tiltak som er blitt en integrert del av skolens daglige drift. Vi mener at det, både for materialet som helhet, og når det gjelder den enkelte skole, er grunnlag for å forkaste ”null-hypotesen”.

Vår andre hypotese- eller antakelse - var knyttet til sammenhenger mellom arten av oppgaver, samspill mellom medarbeidere, opplevd arbeidssituasjon og motivasjon for å stå. Dette er en langt mer komplisert antakelse å få grep om. Vi fikk i noen grad demonstrert slike samspillsammenhenger gjennom de ulike ”lærertypene” som vi identifiserte ut fra intervju materialet vårt (4.2.9. i denne rapporten).

Det er komplisert fordi vi nødvendigvis snakker om sammenhenger på tvers av nivåer. Med nivåer forstår vi her et rent personlig nivå, et interorganisatorisk nivå der vi finner grupper, og et institusjonelt makro-nivå der også fylkeskommunale og nasjonale strukturer og føringer blir viktige. Samfunnsfaglig beveger vi oss i et spenn mellom psykologien, sosiologien og statsvitenskapen.

Enhver arbeidsorganisasjon består av mennesker som arbeider sammen om å løse oppgaver. Rasjonell oppgaveløsning innenfor organisasjonens ramme kan sies å handle om en dynamisk balanse mellom tre dimensjoner:

- a) En rent faglig dimensjon
- b) En økonomisk dimensjon
- c) En politisk dimensjon

Hver av disse dimensjonene kan og blir tillagt egne (og diskutabile), kriterier for hva som er bra kvalitet, hva som er ønsket eller uønsket. ”Kvalitet” som begrep betyr i og for seg ikke annet enn at man tillegger noe en bestemt egenskap, kanskje en standard, og at det er samsvar mellom denne egenskapen og det som ”viser seg” i praksis.

Faglige kriterier vil kunne handle om evalueringsforskriftens begreper om å "kunne" eller "kjenne til", og knyttet til særtrekk ved enkelte fag, enten det dreier seg om matematikk eller rørfag. Den faglige dimensjonen myntes ut på et personlig, og/eller gruppenivå i det daglige møtet med elever og kolleger. Lærere som profesjonelle yrkesutøvere vil alltid forvalte et dobbelt sett av faglige kvalitetskriterier. Det ene knyttet til det fagspesifikke, det andre knyttet til formidlingen, tilretteleggingen av læringsprosessene omkring det fagspesifikke. Økonomisk kvalitet vil være knyttet til forvaltning av økonomiske og materielle ressurser. Kvalitet i forhold til en politisk dimensjon vil gjerne i samfunn som vårt være knyttet til rett og rettferdighet, åpenhet, og muligheter for deltakelse i beslutningsprosesser.

Når arbeidet med, og løsningen av oppgavene oppleves som kvalitativt "utilfredsstillende", oppstår for den enkelte en slags ubalanse som man forsøker å utjevne, enten ved å forklare/bortforklare hva ubalansen består i (hva sosialpsykologer kaller attribusjon), eller ved å gjøre noe praktisk og aktivt for å opprette balansen, for å finne gode nok løsninger (Heider 1959). Man kan lage psykologiske forklaringsmodeller (om lærernes, elevenes, ledelsens eller politikernes - og ikke minst egne, holdninger og væremåter), man kan lage sosiologiske forklaringsmodeller (knyttet til folks alder, kjønn eller sosioøkonomiske bakgrunn), eller også mer makroorienterte forklaringsmodeller (knyttet til politiske ideologier og institusjonelt forankrede beslutningsmodeller og handlingsvalg).

Når man opplever faglige eller sosiale problemer med elevene kan dette forklares ved den enkelte elevs holdning eller innstilling, det kan forklares ved hans familiebakgrunn/kulturbakgrunn, det kan forklares ved at skolestrukturen gjennom politiske vedtak er endret slik at man får stor spredning i elevbakgrunn, det kan forklares ved endring i fagstruktur og arbeidsmåter som virker demotiverende for noen elever - eller feil ved kvalitetskriteriene. Problemene kan også forklares ved at jeg som lærer er blitt for gammel, jeg trenger lenger tid enn før, skjønner ikke lenger ungdommen, at arbeidsoppgavene mine er blitt uoverkommelige pga. endringer i faglige kriterier, skjemavelde, manglende materielle og økonomiske rammer osv.

For de fleste av oss vil slike forklaringer gli over i hverandre i vår daglige omgang med oppgaver og oppgaveløsning, med kolleger, ledere, elever

og kunder. De konkrete erfaringene vi gjør i det daglige, sammen med andre, vil bidra til å styrke, eller kanskje svekke, forklaringene våre. Vi finner knipper av forklaringer og forståelsesmåter som gir god mening, kanskje også grunnlag for å gjøre noe aktivt for å endre en situasjon som ikke holder mål.

Opplevelser av sammenhengene, eller dynamikken og erfaringene, vil alltid være personlig forankret og formidlet, enten det er overfor intervjuere/forskere eller overfor kolleger. Den personlige forankringen er selvsagt individuell, men vil være systematisk forskjellig for eldre og yngre arbeidstakere. Som eldre arbeidstakere er vi bærere av kontinuitet, personlig og faglig. Har vi fått anledning til å ”mure oss inne”, være ”oss selv nok”, vil vi risikere at erfaringene våre er blitt irrelevante. Har vi vært i kontinuerlig vekselvirkning med andre, vil vi kunne ha bredere repertoar, og ha bedre/dypere sammenlikningsgrunnlag når vi vurderer oppgaveløsning og kvalitet.

Vår antakelse er at man som eldre arbeidstaker vil ”ønske å bli stående” når man får verdsatt og brukt sine erfaringer som relevante, at man klarer å opprettholde en positiv, dynamisk balanse mellom det man skal/bør, og det man får til.

7.3 Strukturelle mulighetsbetingelser

Når vi spør lærerne om tiltak knyttet til Livsfaseprosjektet, er det organisatoriske endringer, endringer i fag- og timeplan (enten direkte eller indirekte knyttet til prosjektet) som først kommer fram. Når vi spør om framtidsperspektiver, om hva som er ”motiverende” eller ”demotiverende”, når vi spør om ”idealskolen”, kommer fort fag- elev relasjonen i fokus slik vi har vist fram i de foregående portrettene.

I dette prosjektet ser vi de tiltakene skolene har jobbet fram, som de i større eller mindre grad har prøvd ut, som ”funn” i seg selv. Vi finner det interessant at når skolene, uten spesielt sterke føringer, og lokalt organisert nokså forskjellig, skal finne fram til tiltak for å ivareta arbeidstakerne, særlig de eldre, og til elevenes beste, så får vi vektlagt tre typer tiltak slik vi identifiserte i ”krøllhalemodellen” (s. 28).

- Organisatorisk og administrativ tilrettelegging, fag- og timeplanstruktur, dels ved bruk av IKT.

- Pedagogiske, eller didaktiske tiltak, det pedagogiske differensieringsarbeidet, først og fremst gjennom å muliggjøre teamarbeid, samarbeid mellom lærere. (Altså samme fokus som ”Differensieringsprosjektet” som ble lansert i etterkant av ”Livsfaseprosjektet”, og som har løpt parallelt.)
- Særlige ordninger for å ivareta den eldre arbeidstakergruppen spesielt, ved avspasering-/sykefraværsordninger, egne medarbeider-samtaler, tiltak for å ivareta helse.

Særlig de to første tiltakstypene henger sammen. Organisatorisk og administrativ tilrettelegging gir mulighetsbetingelser for å kunne:

- Organisere ulike former for samarbeid, team
- Finne tid og rom for formidling og utveksling av erfaringer
- Få mer systematisk samarbeid omkring ulike tiltak, korreksjoner osv. på basis av erfaringer, ulike pedagogiske tilnæringsmåter
- Få system for kontinuerlig lokal- og praksisbasert kompetanseutvikling

Ideelt sett vil resultatet av sammenhengene ovenfor kunne forstås som oppbygging av kontinuerlig lokal- og praksisbasert kompetanseutvikling. I utgangspunktet har skolene svært godt skolerte, dyktige medarbeidere. Gjennom prosjektarbeidet har vi kunnet iaktta at slik kompetanse bedre har kunnet komme til sin rett, som nytte og også som ledd i internutvikling ved den enkelte skole. (IT-prosjektet ved skole G vil kunne være et eksempel, men også pedagogisk utviklingsarbeid ved flere skoler, gjennomført i grupper.)

Vi har lært at verken organisatorisk tilrettelegging i ”team” eller bestemte pedagogiske arbeidsmåter i seg selv gir kvalitativt ”bedre oppgaveløsning”, motivasjon for å bli ”stående i jobb”. Vi iakttar riktignok at de fleste som har fått mer tid i sammenheng gjennom øktlegging av timer ”temaplanlegging” eller lignende, finner det positivt - kanskje med unntak for lærere, særlig i enkelte språkfag. Det er positivt fordi det gir større ro, bedre oversikt, lettere å finne den gode ”dynamiske balansen” vi antok i forhold til et par av de små lærerportrettene. Det gir også bedre mulighet for gjensidig kollegial støtte, for ivaretagelse av hverandre, og også elevene. Det gis muligheter til læring for å utvikle seg i

jobben, eller også mestre, slik vi har formulert det tidligere, som en viktig forutsetning for å ville stå i jobb.

De positive sidene, resultatene, synes å komme fram når systemet fungerer fleksibelt, når medarbeiderne i stor grad kan styre forsøk og omlegging selv, og har en viss autonomi både mht. sammensetning av grupper og fordeling av arbeidsoppgaver -og tidsallokering, og også der hvor arbeidet settes inn i en sammenheng - får retning. Det kan være stimulerende merarbeid.

Vi har også iaktatt at organisatorisk omlegging til team osv. kan være svært sårbart: Om medarbeidere blir syke, blir flyttet av administrative grunner, eller når man får nye medlemmer på teamet. Eller også: Når sentrale beslutninger oppfattes å svekke fleksibilitet og/eller tillit. I stedet for stimulerende merarbeid kan det bli bare merarbeid, eller også konfliktfylt merarbeid.

I løpet av prosjektperioden er det lagt ned mye omtanke og arbeid for å kunne videreføre og systematisere arbeidet omkring praksisbasert kompetanseutvikling i større omfang. Både fra nasjonal prosjektleder og fra styringsgruppen ble det lagt ned mye arbeid for å kunne prøve ut modeller for kompetanseutvikling i større skala i en videreføring av prosjektet. Man oppnådde imidlertid ikke tilstrekkelig sentral økonomisk støtte til seniortiltak og forskning for å kunne videreføre erfaringene som er gjort i Livsfaseprosjektet. Styringsgruppen besluttet derfor at det ikke var grunnlag for felles satsing på kompetanseutvikling.

Erfaringene fra prosjektet synes godt i samsvar med annen forskning som framhever at effektive og gode skoler (og i vår sammenheng også skoler som ivaretar eldre arbeidstakere til elevenes beste) innebærer skoler som fungerer som profesjonelle læringsfellesskap. Hargreaves (in press), viser til tre hovedkomponenter for å få til et slikt fellesskap: a) samarbeid i team og diskusjoner skolens profesjonelle kolleger imellom, b) sterkt og vedvarende fokus på undervisning og læring i dette samarbeidet, og c) innhenting av data for å undersøke og evaluere framgang og problemer underveis. Det vises i denne sammenhengen til Cochran Smith & Lytle, 1999; Wineburd & Grossman 2000, Hord, 1987; Louis & Kruse 1995; McLaughlin & Talbert 2001.

7.4 Muligheter for å "ta seg inn"

"Når verden går meg imot, og det unnlater den sjelden å gjøre...har jeg stetse funnet meg vel ved å ta en friluftsvandring som demper for min smule bekymring og uro". Slik åpner Asbjørnsen sitt "Kvernsagn". Vi har trolig alle behov for å kunne ta oss inn, finne balanse innimellom. Behovet blir neppe mindre med årene. I klassisk sosiologisk, marxistisk teori snakker man om arbeidskraftens reproduksjon. En mulighetsbetingelse for slik reproduksjon og vedlikehold av arbeidsevne synes altså kunne å ligge i en rimelig fleksibel og autonom organisasjonsstruktur.

Blant tiltakene som er gjennomført i prosjektet for å kunne produsere eller holde ved like yteevne, vil også kollektive tiltak, muligheter for trim/ivaretagelse av helse ligge - og de blir gjennomgående positivt vurdert. Andre tiltak er bruk av ulike tilgjengelige systemer knyttet til sykelønnsordning, som "aktiv sykemelding", noe vi også har registrert som positivt.

I en særlig stilling kommer tiltakene knyttet til avspasering – tidskontoordning, og også hospitering. Ved noen av skolene har disse tiltakene vært praktisert av en del. Erfaringene synes i hovedsak positive. Tidskontoordningen har gitt en type forutsigbarhet, en visshet om mulighet for å kunne "ta seg inn". Hospitering kan mer fungere som "faglig friminutt", eller påfyll, slik også ulike fagkurs og ulike lokale kompetansetutviklingstiltak både kan representere noe annerledes, som "pust i bakken", og som "inspirasjon" slik vi har sett.

Praktiseringen av ulike slike tiltak som er knyttet til konkret "frakobling" fra arbeidsplassen viser samtidig til komplekse organisatoriske forhold, til den sårbare balansen mellom å ivareta seg selv - egenmestring, og å ivareta elevene - og deres mestring.

7.5 Fleksibilitet og rammer

En tidskontoordning er en rent praktisk/teknisk ordning for registrering og bruk av overskuddstimer som f.eks. administreres av avdelingsleder ved skolen. Den kan, som vi har sett ved skolene der det er prøvd, gi et fleksibelt rom for den enkelte, som oppleves verdifullt. Samtidig sees den praktiske gjennomføringen i forhold til vikar- og elevsituasjon. Ved

skolene som har prøvd, vegret noen seg (og det kan også gjelde hospitering og kursdeltakelse i skoletida) for å ta ut oppsparte timer, enten fordi det ikke var midler til vikar, eller fordi vikar vil kunne innebære dårligere situasjon for elevene og potensielt merarbeid når man kommer tilbake. Ethvert avvik skal også regnes/beregnes inn i de avtalte arbeidstidsordningene.

En tidskontoordning kan sees som eksempel på formelle ordninger og systemer for registrering i en mer prinsipiell sammenheng. Slike diskusjoner kom i noen, men begrenset grad, opp i individuelle - og gruppeintervjuer.

Formelle ordninger og systemer for registrering og kontroll av arbeidstidsbruk, enten det er arbeidstidsavtale, tidskontoordning eller for så vidt resultatrapportering, vil utvilsomt ha definatoriske ”gråsoner”, der man er avhengig av skjønn og tillit om de skal fungere etter hensikten. Enkelte medarbeidere vil trolig alltid ”strekke” grenser, gjøre så lite som mulig (vår lærerskisse ”e” er kanskje et eksempel). Trolig vil det virke mot sin hensikt dersom systemet skulle dimensjoneres etter en ”verste fallstening”, det vil si hvis man legger opp til detaljert ”100 % kontroll” for å hente en eller to ”grensestrekke” inn i folden. Dette har også parallell i trygdeordninger, sjukefraværsordninger osv., og for den saks skyld fraværsordninger for elever. Dette betyr ikke nødvendigvis en aksept av slik ”strekking”

Vi ser føringer til resonnementet gjort av læreren (f) som ville ha rom til å kunne møte elevene på sine ulike forutsetninger, det har føringer for graden av autonomi for arbeidsgruppen eller teamet når det gjelder å legge til rette arbeidsdagen, og å kunne ta i bruk og videreutvikle komplementær kompetanse blant medarbeiderne.

Trolig er det i hovedsak bedre å planlegge slike ordninger ut fra en forutsetning om tillit, at folk flest ønsker å ta ansvar, enn ut fra en antakelse om mistillit, og at folk ønsker å sluntre unna. I arbeidspsykologien er dette etablert kunnskap (McGregor 1960, Drucker 1993). Tydeliggjøring av grenser er likevel nødvendig.

Et problem med flere av de siste årenes omorganiseringer i skolen, som arbeidstidsordning og nye rapporteringssystemer, er at de av mange har vært oppfattet som uttrykt mistillit til at medarbeiderne ønsker å gjøre en

god jobb (Blichfeldt, Deichman-Sørensen, Lauvdal 1998). Man risikerer å operere med måle- og rapporteringsstandarder som kan gi illusjon av presisjon, men er i dårlig samsvar med praktisk virkelighet. (Jfr. også den diskusjonen vi hadde i det foregående - ved presentasjon av våre grafer i denne rapporten, enkelte læreres møte med "absurd timetelling" i forhold til en praktisk virkelighet.)

Problemstillingen er av helt generell karakter - og antyder at fleksibilitet, og faktisk også forutsigbarhet i et system kan være avhengig av et visst handlingsrom, spillerom - om man vil, et område som ikke er definert, som åpner for skjønn, konduite, forhandlinger. Samtidig er et slikt rom bare mulig i kraft av å være avgrenset. Et mulighetsrom - dreier seg om mulighet for noe som er bevegelig, som kan gå i litt ulike retninger, fort eller langsomt - men ikke hvor som helst, eller hvordan som helst.

For å illustrere med et enkelt bilde: Selv i et mekanisk system forutsettes et "spillerom" om en bevegelse skal kunne finne sted. Skal en sylinder kunne bevege seg, er det en forutsetning at den ikke passer altfor nøyaktig inn i foringen. Da låses den. Samtidig er det grenser for hvor rom foringen kan være før sylinderens bevegelse blir lite effektiv, mister sin kraft.

Hvor grensene går for en optimal bevegelse eller fleksibilitet i sosiale systemer, kan bare vises ved erfaring. I de fleste tilfeller kan det trolig best avgjøres av de som gjør erfaringen, slik vi har vært inne på, gjennom en viss grad av autonomi. Systemer for evaluering, ressurstildeling/allokering og budsjettstyring gir slik avgrensninger, og kan selvsagt innebære at et spille- eller handlingsrom blir illusorisk. Skolepakke II, arbeidstidsavtalen som sentral rammebetingelse for allokering av arbeidstidsressursen, synes i hovedsak å bli oppfattet både som svekking av fleksibilitet og undergraving av tillit.

7.6 Ledelsens betydning

Slik avtaleverk og organisasjon fungerer, vil forvaltningen av rammebetingelser, avgrensning, og for så vidt retning, særlig ligge hos den lokale ledelsen. Vi får i forhold til vårt materiale bekreftet betydningen av tydelig og samordnet ledelse, av å markere retning for arbeidet. Vi ser betydningen av å håndtere eksterne rammer på en selvstendig måte, dvs.

at man forvalter et sentralt regelverk på måter som også kan ivareta lokal autonomi og fleksibilitet. Ved enkelte skoler, som skole F, ser vi hvordan de endrer ledelsesstruktur på grunnlag av egne, lokale erfaringer. I forbindelse med Arbeidstidsordningen har balansen mellom regelstyring og lokal autonomi og fleksibilitet budt på betydelig hodebry, mye administrative ressurser har også gått til dette arbeidet ved enkelte skoler. Ved noen skoler har nok lærerne hatt betydelig autonomi, men har manglet samlende ledelsesgrep (*fra ledelsens side*), og erfaringene er blitt noe spredt og løskoblet.

7.7 Menings- og spenningsfelt

De strukturelle betingelsene som er trukket opp i lover, læreplaner og avtaleverk, forvaltet gjennom fylkeskommunal og lokal ledelse, definerer det feltet som den enkelte medarbeiders handlingsmuligheter myntes ut i. De gir rammer for de erfaringer og oppfatninger som den enkelte medarbeider gjør seg, også i forhold til å bli stående i jobb.

Vi har antatt, og i noen grad fått bekreftet, sammenhenger mellom art av oppgaver og samspill mellom medarbeidere (med fag- elevene sentralt), opplevd arbeidssituasjon, og motivasjon for å stå. Vi har forsøkt vise at personlige utgangspunkt, holdninger, kunnskapssyn og erfaringer er svært forskjellige innenfor samme skole, såvel som mellom skoler. Rammer, gitt sentralt eller gjennom fylkespolitiske beslutninger, gir variasjon i rammebetingelser.

En fleksibel organisasjon og utstrakt grad av autonomi gir bedre muligheter for faglig og sosial integrasjon, bedre læringsmuligheter. Det siste svarer godt til forskning referert i et europeisk forskningsprogram knyttet til eldre arbeidstakere (Lahn et al.1999).

Den enkeltes holdning til, forventning om - og faktiske valg i forhold til å "bli stående" kan forstås som et dynamisk samspill av krefter i et felt som drar i ulik retning når det gjelder dette valget, gjerne som "push"- eller "pull"-krefter, begreper som er velkjente i forskning omkring yrkesdeltakelse og aldring.

Vår forståelse og bruk av begrepene synes å innebære en litt alternativ forståelse av forklaringsfaktorer til tidligpensjonering enn den som er gjengs i denne forskningen.

Vanligvis snakker man om en tredeling av forklaringsfaktorer - "push", "pull" og "jump". "Push"-faktorer ligger i arbeidsforhold som motvirker eldres yrkesdeltakelse. Det kan være helse, arbeidsmiljø, arbeidsgiverinnstilling, dårlig lønn, osv. Sviktende helse blir statistisk normalt et økende problem med alderen. Samtidig ser vi at sviktende helse oppgis av svært få, snautt 5 %, - også blant de eldste i den ufullstendige enqueten, som grunn til at de sluttet. Statistisk vil også lærere, som en yrkesgruppe med høy utdanning, være ved bedre helse enn gjennomsnittet, og prosentet som oppgir dette samsvarer forsåvidt godt til normalt sykefravær.

"Pull"-faktorer omfatter forhold som gunstige pensjonsordninger, og "jump"-faktorer innebærer aktive forventninger til pensjonisttilværelsens gleder (Solem 2001). Vi er ikke i tvil om at slike faktorer kan identifiseres, avhengig av hvordan man spør. I vår ufullstendige undersøkelse av lærere som faktisk har sluttet, har vi tatt høyde for nettopp å kunne identifisere slike faktorer. Vi finner at "pull"-faktorer som AFP-ordningen er viktig, men likevel ikke nevnes som viktig grunn i spørreskjemaet av mer enn 25 % for dem det gjelder. Det er få som direkte nevner AFP-ordningen i intervjuer og samtaler ved skolene, men det kan også skyldes at man tar den som gitt. Omtrent like mange, ca. en fjerdedel, oppgir "push"-faktorer som arbeidsmiljø, eller arbeidsforhold, som viktig grunn til å slutte. Det er rundt 12-20 % som oppgir "jump"-faktorer som hobbyer eller omsorgsoppgaver.

Vi møter slike overveielser som nevnt i det foregående også gjennom intervjuene våre, de inngår i hva vi kaller de dynamiske overveielsene. Men den vesentlige oppmerksomheten i forhold til framtida er, slik vi har skissert i det foregående, knyttet til den faglige mestringen og forståelse av mulighetsbetingelsene for slik mestring.

Mestring- og mulighetsbetingelser for mestring innebærer gjennomgående at jobben anses som et gode, noe man ønsker å fortsette i. Manglende mestring, eller klar oppfatning av at mulighetene til mestring svekkes, innebærer en forståelse av arbeidet som et onde, noe man vil vekk fra.

Det er altså noen grupper som ikke uten videre faller inn i denne forståelsen: Den gruppen som er helsemessig svekket kan godt oppleve

sterk faglig mestring og tilfredsstillelse, og kan ha stor glede av former for aktiv sykemelding og tiltrettelagt undervisning, slik vi i vårt utvalg har sett demonstrert ved skole F. De kan se seg tvunget til å slutte selv om de ikke ønsker det. Vi vil anslå denne gruppen til å utgjøre under 10 % av hele utvalget. (Dette ut fra intervjumaterialet.)

Det er en gruppe som kan oppleve god mestring, men som også har andre interesser, hobbyer osv., gjerne med faglig tilknytning, som de ønsker å dyrke mens de ennå er oppegående. Det er ikke i og for seg manglende mestring som motiverer dem ut, men sammen med AFP-muligheten trekker dette ut av jobb i en blanding av ”pull” og ”jump”. Vi anslår denne gruppen grovt til under en femtedel av samtlige. Dette er en gruppe som i liten grad kan antas å være påvirket av ”tiltak”, verken i den ene eller andre retning.

8

Mestringsfelt

I det følgende vil vi, som en form for sammenfatning av erfaringene i det foregående, forsøke å illustrere ulike ramme- og mulighetsbetingelser for mestring og dermed antatt sannsynlighet for å ikke å ”gå” ved første mulige anledning.

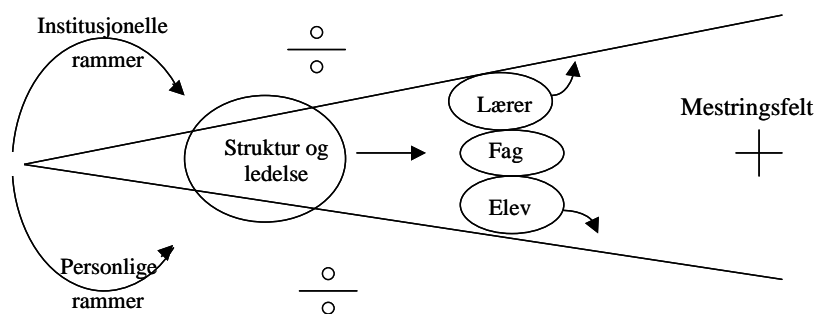
Illustrasjonen er gjort i form av en vinkel som avgrenser handlingsrommet, eller et mestringsfelt. Inni vinkelen finner vi det en lokalt, internt kan ”gjøre noe med”, utenfor vinkelen det en i liten grad kan ”gjøre noe med”. Vi tenker at illustrasjonen viser et dynamisk system, der vinkelbena stadig kan være i bevegelse, og det man kanskje etterstreber er hva vi kunne kalle en dynamisk balanse. Vårt begrep ”mestringsfelt” vil være nokså overlappende med Grimsmos (2001) begrep om ”mestringslakk”. Man kunne også bruke et begrep som ”spillerom”.

Utenfor vinkelen vil en ha ”krefter”, eller om en vil, rammer/ betingelser som i samspill med indre tiltak bidrar til å presse vinkelen sammen, gjøre oppfattet handlingsrom mindre. (Krefter en umiddelbart kan gjøre lite med). Slike krefter vil både være av institusjonalisert og personlig art. De første dreier seg om politiske vedtak på nasjonalt eller fylkeskommunalt nivå, knyttet til lov; regel- og avtaleverk, samt ressurstildeling og allokering. Det andre dreier seg om personlig bakgrunn, verdier, helse, spesielle interesser (bl.a. tidligere omtalt som ”pull-faktorer”), som en heller ikke kan gjøre så mye med umiddelbart.

Piler som bøyer ut over vinkelbena indikerer prosesser der det er stor fare for tidlig avgang.

Det bør være mulig å rekapitulere trekk både ved prosjektprosessene i de enkelte skolene som beskrevet, og lærerportrettene i forhold til illustrasjonene. Illustrasjonene framstår selvsagt som ”idealmodeller”. I ulik grad vil enkelte skoler og lærere kanskje kunne kjenne seg igjen.

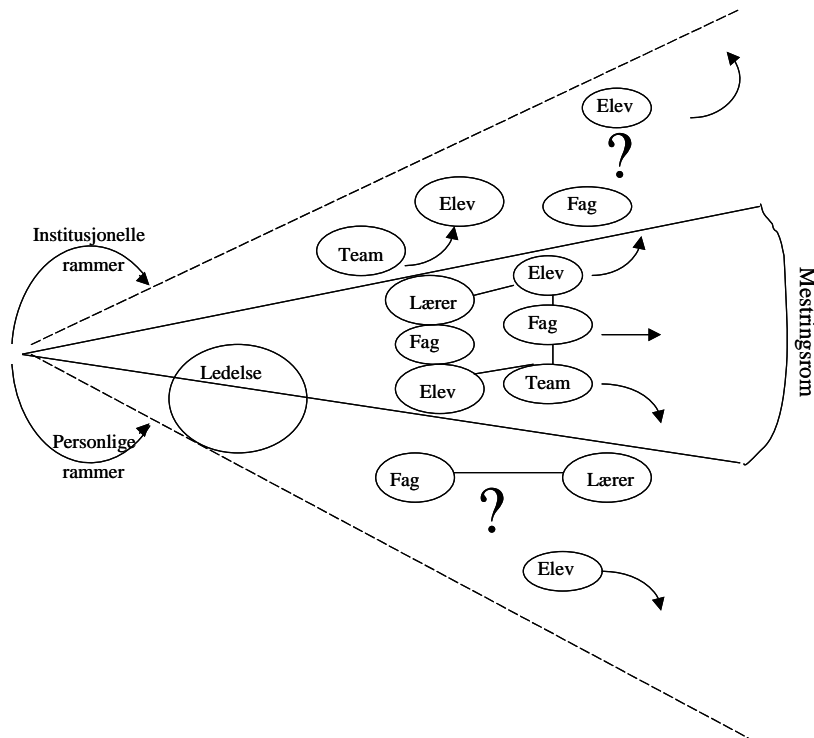
Figur 8-1 – Det trange rommet



Ledelse-struktur-feltet vil være preget av vekt på administrative rutiner, forhandlinger om timetelling, og detaljstyring. Organisasjonen vil være preget av oppsplitting og forutsigbarhet. Den vil i en viss grad være preget av medarbeideres isolasjon, kanskje forskansning. Den vil være preget av mangel på tilbakemeldinger og sammenheng i systemet. Mål og kvalitetskriterier vil i hovedsak være eksternt definert, og lite internt drøftet. Det vil legges stor vekt på administrative kontrollrutiner.

For noen vil dette være den perfekte mestrings situasjon (både for lærere, elever og ledelse). Slik våre erfaringer fra prosess og tiltak har vært i dette prosjektet, vil vi anta at flere opplever det motsatte. De får ikke brukt, eller utviklet, sin kompetanse på en god måte, de blir ofte stående i konflikter. De sentrale institusjonelle rammene ved regel/forskrifts- og avtaleverk oppfattes dels å formidle mistillit. I vårt materiale ser vi at Skolepakke II av mange oppfattes som en klar innsnevring av handlings- og mestringsrommet, den gjør det trangt.

Figur 8-2 – Roterommet

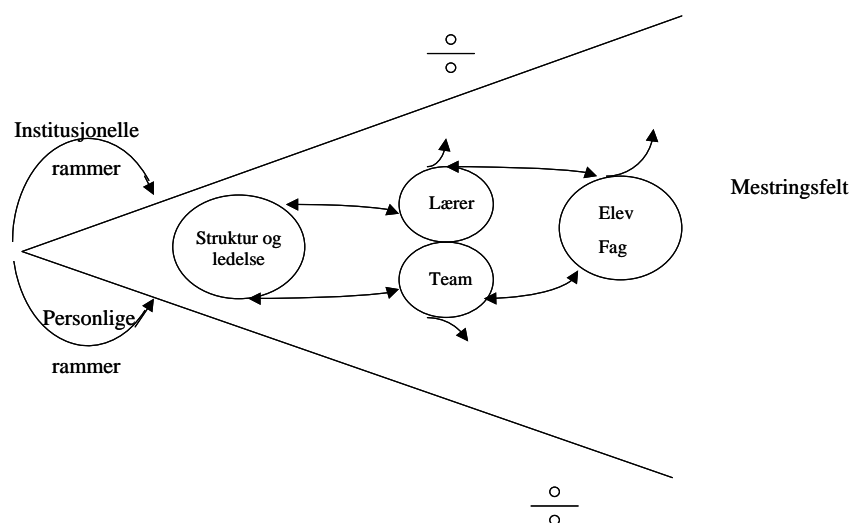


Denne illustrasjonen antyder utydelig ledelse, mangel på retning og sammenheng. Det er et rom som godt kan inneholde begge de to andre, men med liten indre sammenheng. Det kan se ut som en tradisjonell ”trang” organisasjon som ved forrige vinkel (den tydeligste vinkelen i midten). Ofte vil mål og kvalitetskriterier være eksternt definert, men viser seg like gjerne å være tilnærmet private. Mens Skolepakke II i hovedsak har vært forstått som en eksternt ”innsnevring” av rommet, vil eksterne tiltak i form av ulike prosjekter (som Differensieringsprosjektet, Livsfaseprosjektet, etc), kunne fungere tveetydig. De vil kunne fungere som konstruktive bidrag til en utvidelse av mestringsrommet – om de koordineres, samordnes og styres lokalt. Vi tror dette i noen grad har vært tilfellet med dette prosjektet i den grad man har klart å se det i sammenheng med andre.

De kan imidlertid også for den enkelte bidra til opplevelse av et innsnevret rom, mange ulike baller som svever rundt som isolerte øyer, som krever ressurser, nye rapporteringsformer osv., og bidrar til merarbeid og mindre opplevd mestring. For mye uoversiktighet og åpenhet kan for noen være like belastende som et trangt rom, mens andre nettopp vil finne et rom å fungere godt i, alene eller sammen med andre. Det kan også være mulighet for å bli ”svevende alene”, å oppleve mangel på støtte, og svikt i mestring. Hvorvidt man oppfatter stort eller lite mestringsrom, vil altså være mer individuelt, noe vi i illustrasjonen har forsøkt å antyde med spørsmålstegn her og der.

Figuren kan også illustrere noe som flere vil hevde: At ulike idealer og krav, tiltak, og den form de får, evaluerings- rapporteringsformer, avtaler osv. er motsetningsfylte, de ”drar ikke i samme retning” (Blichfeldt 2000). Det vil være mulig å hevde at R94 som eksempel er en blanding av reformpedagogikk og dannelsesfilosofi, av amerikansk økonomi/markedsbaserte styringssystemer som ”Management by Objectives”, ”New Public Management”, og ”Just - in - time” tenkning så vel som sosialdemokratisk velferdsfilosofi. Retningslinjer og signaler kan bli motstridende og lite oppmuntrende for den som står i organisasjonenes førstelinjer, som lærerne gjør. En enkel motsetning kan illustreres ved Skolepakke II. Man uttrykker på den ene side ønske om å beholde lærere lengst mulig, man setter i verk tiltak. På den annen side innebærer pakken en økning av arbeidsbyrde som i praksis innebærer behov for færre arbeidstakere, og fare for oppsigelser.

Figur 8-3 – Den dynamiske balansen



Denne illustrasjonen antyder gode administrative rutiner og ledelse som også ivaretar pedagogiske problemstillinger. Det legges til rette organisatoriske mulighetsbetingelser for tilbakemelding, for gjensidig støtte, og sammenheng i systemet. Mål- og kvalitetskriterier vil være lokalt forankret og drøftet, og er forenlige med eksterne mål og kriterier.

De som særlig trives i det trange rommet vil kunne ha problemer med å mestre dynamikken slik den her er forsøkt illustrert. Modellen illustrerer imidlertid også et fleksibelt system som bør ha større potensial for ivaretagelse enn det første. Gjensidigheten, tilbakemelding av erfaringer, bidrar til bevisstgjøring - også omkring ulike behov i ulike alder - og gir grunnlag for læring basert på realkompetanse.

Mange av de sentrale tiltakene som har vært prøvet ut ved de ulike skolene synes å peke i en retning som her er forsøkt illustrert. (Ulike former for organisering i tid/sammenheng, forenkling av administrative rutiner, teamorganisering, fleksibel tidsbruk med mer.) Det er ikke utviklingsarbeid som er raskt unnagjort, men som snarere krever tålmodighet og konsekvens.

Vi vil hevde at tiltak ved alle skolene våre peker litt i retning av denne litt ideale modellen. De praktiske tiltakene og erfaringene synes å bevege seg

inn i det feltet Hargreaves (1996) er opptatt av, når han hevder at ulike problemer skolen står overfor må løses i et perspektiv mellom byråkratisk styring og større selvstyre for lærerne. Det er snakk om endringsarbeid/restruktureringer (som man alltid vil ha) som er knyttet til profesjonalisering og myndiggjøring av lærerne. Der lærere støttes, oppmuntres, gis mulighet for selv å arbeide for mulighet og forbedring på lag med skoleledere, foreldre og elever (s.257ff).

Våre sammenfatninger vil være:

- Seniorpolitikk er i hovedsak sammenfallende med alminnelig ”god” personalpolitikk.
- Det synes ikke å være vesentlig forskjell på eldre og yngre mht. å delta i utviklingsarbeid, eller ha evne til oppdatering.
- De fleste lærere liker jobben sin, arbeidet med ungdom omkring faglige oppgaver.
- De fleste vil gjerne bli stående i jobb lenger enn til første avgangsmulighet- om de opplever å mestre den.
- Mange er imidlertid usikre på om de vil mestre jobben så lenge de kunne ønsket.
- Kompetanseutvikling er nær knyttet til mestring, ikke minst om det forstås som mulighetene for å ta tak i egne erfaringer, og å kunne utveksle dem med kolleger.
- Det er av betydning at tiltak er forankret i lokale problemstillinger og praktisk motivasjon (at man ser nytten og verdi)
- Fleksibel arbeidsorganisering, teamarbeid og gode støttestrukturer bedrer mulighetene for mestring.
- Fleksibel organisering, gode sammenhenger og utviklingsmuligheter fordrer tydelig og sammenholdt ledelse.

De generelle funnene er her i godt samsvar med hva Grimsmo (2001) finner i sin arbeidsmiljøundersøkelse blant lærere. Den siste modellen, som i noen grad illustrerer en retning de fleste skolene gjennom tiltakene synes å bevege seg i retning av, er også godt i samsvar med nyere forskning omkring livsfasetilpasset personalpolitikk. Walker (1997) har

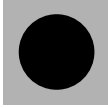
sammenfattet erfaringer fra 22 virksomheter, de fleste private i 7 EU land mht. hva som karakteriserer ”god praksis” på det seniorpolitiske området. Konklusjonene innebærer bl.a.:

- Støtte fra ledelsen
- Godt lærings- og utviklingsmiljø
- Fleksibel jobbutforming
- Opplæring og utvikling på arbeidsplassen

De suppleres av en studie av Lahn og Karlsen (1998) med punkter fra hva som ”virker” basert på et prosjekt rettet mot seniortiltak i Trygdeetaten:

- Aktiv bevisstgjøring
- Aktiv støtte fra linjeledelsen på alle nivå
- Integrering og kontinuerlig utvikling
- Del av organisasjonens utviklingsarbeid
- Realkompetanse som springbrett for læring

Det viktige tillegget til disse konklusjonene er at de forutsetter konkret, tålmodig og konsekvent arbeid, nettopp slik man har begynt ved noen av skolene gjennom Livsfaseprosjektet.



Litteraturliste

- Blichfeldt, J.F. (1984): *Lærer for livet? Grunnskolelærernes arbeidsmiljø*. Oslo, Universitetsforlaget
- Blichfeldt, J.F. (2000): Challenges of public education in a program evaluation, using an action research perspective. In: Babüroglu O.N. and Emery, M.: *Educational Futures. Shifting paradigm of universities & education*. Istanbul. Sabanci University.
- Blichfeldt, J.F., Deichman-Sørensen, T., Lauvdal, T. (1998): *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid*. Arbeidsforskningsinstituttet. AFI- rapport 7/98.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1999): Teacher learning communities. *Review of Research in Education*, 24, 44-32
- Drucker, P. (1993): *Managing the Future*. N.Y., First Talley Books.
- Eikeland, O., Finsrud, H.D. (1995): *Forskning og handling. Søkelys på aksjonsforskning*. Arbeidsforskningsinstituttet, AFIs skriftserie nr. 1.
- Emery, F. (1959): *Characteristics of Socio Technical Systems*. London, Tavistock.
- Fagereng, K. (2001): *Hvilke muligheter og begrensninger finnes for samarbeid mellom lærere i den videregående skolen?* Hovedoppgave. Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo..
- Fjeldheim, K. Å. (2000): *Læreres opplevelse av handlingsrom i lærerrollen*. Hovedoppgave. Institutt for Statsvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Grimsmo, A. (2001): *Lærernes arbeidsmiljø 2000*. Arbeidsforskningsinstituttet. Notat 7/2001.
- Halvorsen, A., Lysgård, H.K., Olsen, T. (2002): *Når løsningen på arbeidsplassen blir nasjonale problemer*. Agderforskning. FOU rapport nr. 4.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam. Gyldendal.

- Hargreaves, A. (in press): *Teaching in the knowledge society*. N.Y. Teachers College Press and Buckingham: Open University Press.
- Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. N.Y., John Wiley & sons.
- Herbst, P.G. (1975): *Sociotechnical Design*. London, Tavistock.
- Herbst, P.G. (1977): *Alternatives to Hierarchies*. Amsterdam. M.Nijhoff.
- Holmøy, E. (2002): Hva koster tidligere pensjonering for samfunnet? *Økonomiske Analyser* nr. 2/2002.
- Hord, S.M. (1987): *Evaluating educational innovation*. London and New York: Croom Helm.
- Iversen, S., Lauvdal, T., Lahn, L., Eikeland, O. (2000): *Livsfasetilpasset personalpolitikk*. Arbeidsforskningsinstituttet. AFI-rapport. Nr. 5
- Lahn, L.Chr., Karlsen, B. (1998): *Trygdeetatens livsfasepolitikk. Evaluering av seniorprosjektet*. Arbeidsforskningsinstituttet. AFI-notat 3/1998.
- Lahn, L.Chr. et al.(1999): Worktow, Work Package 2 . Note on literature update. IV Framework Programme TSER-project. Oslo, Work Research Institute.
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995): *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
- McGregor D. (1960): *The Human side of Enterprise*. N.Y. McGraw-Hill.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago press.
- Reinharz, S.(1984): *On becoming a social scientist*. N.J. Transaction publ.
- Seniorer i staten, veiledning om seniorpolitiske tiltak I statlig virksomhet*. (1996) Oslo: Adm.dept. Arbeidsgiveravd.
- Solem, P.E. (2001): *For gammel? Kunnskapsstatus om aldring, arbeid og pensjonering*. NOVA-rapport 4.
- Thorsrud, E. (1972): Policy making as a learning process. In: Cherns, A.B. & al. (ed): *Social Science and government policies and problems*. London. Tavistock.

Trist, E., Higgin, G.W., Murray,H., Pollock, A.B. (1963): *Organizational choice*. London, Tavistock.

Utdanning nr. 18. 2002.

Walker, A. (1997): *Combating age barriers in employment*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Vedlegg

VEDLEGG I

Intervjuguide

Spørsmålene ble også stilt gjennom det vedlagte "spørreskjemaet" som en forberedelse til intervjuene.

De muntlige intervjuene har fungert som utdyping av spørsmålene i "skjemaet."
Som støtte i intervjuene hadde vi med følgende intervjuguide som veiledende for intervjuet:

A) Hva ville man oppnå?

Har du/dere noen oppfatninger om hva man ville oppnå med Livsfaseprosjektet?

Hadde du noen spesielle forhåpninger til prosjektet?

Hva var bakgrunnen for at skolen ble med på prosjektet?

B) Hva har skjedd, hva ser vi?

Kan du nevne noen tiltak som er iverksatt ved skolen og som har medført endringer av din arbeidssituasjon de siste par årene?

Som probe hadde vi med oss spørsmål som kunne knyttes til tiltak/saksområder ved skolene:

- samarbeid - betingelser som har ført til mer eller mindre samarbeid
- Oppgavefordeling
- Timplanendringer
- Arbeidsorganisering
- Kompetanseutvikling
- Tid/frikjøp/nedtrapping/tidskonto
- Helse/trimtiltak
- Medarbeidersamtaler
- Hospitering

Hvordan er tiltakene fremkommet og fulgt opp?

- hvem fulgte dem opp, evt. ideer om hvorfor de ikke ble fulgt opp?
- ble tiltakene generert eksternt/sentralt eller internt/lokalt?
- ildsjeler
- ledelsens involvering
- i hvilken grad har du vært involvert i utarbeidelsen av tiltakene

Om du har vært medlem av en prosjektgruppe, hva synes du dere fikk til/ikke fikk til?

I den praktiske intervjusituasjonen begynte vi med det første spørsmålet i intervjuguiden - for å få assosiasjoner til "Livsfaseprosjektet" som begrep, hvorvidt man kjente til det, hva man ønsket å oppnå.

Vi gikk videre til det første spørsmålet fra "skjemaet" om tiltak de siste par årene som har medført endring i arbeidssituasjonen.

I utstrakt grad lot vi resten av samtalen følge av hvilke tema som ble tatt opp av den som ble intervjuet, og i den rekkefølge - med sideblikk til skjema og guide for å få dekket de sentrale tema.

Hensikten med denne formen er å gi samtalen klar retning, samtidig som vi forsøker få fram den enkeltes egne erfaringer og refleksjoner (eller mangel på slike) knyttet til prosjekt og tiltak.

Vedlegg II: DELTAKERNES OPPSUMMERING AV LIVSFASEPROSJEKTET 1999–2002

1 "LIVSFASEPROSJEKTET – ET PROSJEKT SOM BLE LIV LAGA", AV PROSJEKTLEDER VENKE VIK

1.1 Innledning

Historikken i Livsfase- og Systemprosjektet er i stor grad dokumentert gjennom *Underveisnotat 2000* og *Underveisnotat 2001*. Disse dokumentene inneholder bl.a materiale fra følgeforskningen som Arbeidsforskningsinstituttet har hatt ansvar for. Når det gjelder årets oppsummering viser jeg til lederevalueringen fra skolene, rapport fra fylkesprosjektlederne og ajourført Aktivitetsplan per 19.06.02 for de to prosjektene. I tillegg kommer intervjurunden Arbeidsforskningsinstituttet har gjennomført våren 02 der i alt ca. 180 personer har blitt intervjuet - ca 70 i gruppeintervju og ca 110 individuelt. Bearbeiding av dette materialet foregår i disse dagene. Sluttevaluering blir lagt fram i et eget forskningsnotat av Arbeidsforskningsinstituttet høsten 2002.

Systemprosjektet fortsetter i 2003 som et reint forskningsprosjekt og følger med hva som skjer med implementering av tiltakene på skolene. Det vil bli skrevet en egen rapport som fanger opp utviklinga skoleåret 02/03.

Dokumentasjonen i prosjektet har etter mitt syn vært overveldende – prosjektet som sådan sitter i dag på mye materiale som antakeligvis egner seg glimrende for videre forskning og ikke minst publikasjon. Det kan være at et slikt arbeid kan bli en svært nyttig avslutning av et arbeid som etter mitt syn har avdekket mange sider ved skolehverdagen slik den oppleves av lærere og ledere. Ikke minst gir den grundige dokumentasjonen muligheter til å analysere hva som skjer med folk og systemer i organisasjoner i endring.

Når det gjelder de vurderingene som kommer nedenfor gjør jeg oppmerksom på at disse baserer seg på inntrykk jeg har fått i løpet av prosjektperioden - og må tas for det de er. Den systematiske gjennomgangen og analysen tar Arbeidsforskningsinstituttet seg av.

Hva har vært viktig?

Her er det flere forhold det er verdt å trekke fram så jeg starter med begynnelsen.

1.1 Den sentrale prosjektgruppa

Initieringen av "seniorprosjektet" som navnet var i innledningsfasen, kom fra medarbeidere i de 4 fylkeskommunene som hadde ansvar for personaloppfølgingen. De hadde et eierforhold til ideen som etter hvert ble sterkt forankra også på ledernivå. "Personallederne" hadde en svært viktig rolle i prosessen med å etablere prosjektet både sentralt, og på skolene. De var viktige pådrivere og premissleverandører i startfasen. Etter hvert ble rollen mer tilbaketrasket. Dette hadde delvis sammenheng med at personalavdelingene fikk utvidede oppgaver i forbindelse med lokale forhandlinger, men også på grunn av at styringsgruppa ble svært aktive i forhold til framdrifta i prosjektet. Imidlertid har "personalleder" hatt en viktig rolle i forbindelse med oppfølging av skolene i de respektive fylkene. Utdanningsforbundet og Skolenes Landsforbund har vært positive bidragsyttere og virket som døråpnere i mange sammenhenger. Skolenes Landsforbund har tatt kontakter inn til KS og AAD og Utdanningsforbundet har sørget for god informasjon om utviklinga av prosjektet inn i egen organisasjon. Utdanningsforbundet har dessuten ved flere anledninger stilt opp og diskutert innhold i prosjektskisser.

1.2 Styringsgruppa

Styringsgruppa har i sin oppfølging lagt inn tilstrekkelig med midler i prosjektet. Undertegnede har ikke på noe tidspunkt følt at de økonomiske rammene har vært til hinder for den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Skolene har dessuten fått betydelige midler til gjennomføring av tiltak på skolenivå. Skolene har følt de har blitt tatt på alvor og dette har gitt motivasjon til å implementere tiltakene i ordinær drift i løpet av prosjektperioden. Styringsgruppa har også vært lydhør for den innebygde "logikken" i prosjektet og har vært villig til å la prosessene gå sin gang. Denne rausheten i forhold til innholdet har etter mitt syn vært av stor betydning, både i forhold til skolenes og prosjektledelsens arbeid. Det har forhåpentligvis gjort følgeforskningen mer interessant enn når oppdrag og resultat er klart konkretisert. Den åpne arbeidsformen har vært både inspirerende og krevende.

1.3 Senter for seniorpolitikk

Senter for seniorpolitikk (SSP) spilte en viktig rolle i startfasen, først som en inspirator for de 4 personalansvarlige som hørte SSP på en personalkonferanse i Drammen i 1996, dernest da projektet ble forankra på skolenivå. Seniortenkningen ble da løfta opp og diskutert i lærer- og ledergruppene på de 8 skolene. I løpet av prosjektperioden har SSP's viktigste innsats vært at seniorfokuset ikke har blitt tapt av syne. Dette kunne lett ha skjedd med den dreiningen innholdet fikk mot arbeidsorganisatoriske tiltak, fleksibilitet, kompetanseheving og sammenhenger i skolehverdagen.

1.4 Arbeidsforskningsinstituttet

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) har stått for den tyngste innsatsen i prosjektet både når det gjelder måten prosjektet ble bygd opp på, sikring av de åpne prosessene og ikke minst det faglige innholdet. AFI har vært til stede i prosessene samtidig som ansvaret for gjennomføringen klart har blitt definert som et linjeansvar (utdanningsavdelingen – prosjektledere – rektorer) i prosjektet. Balansegangen mellom å være til stede og samtidig være distansert, er en vanskelig øvelse som undertegnede ser har vært viktig og som gjør at "resultatene" i prosjektet kanskje oppleves som mer autentiske enn de ellers ville blitt for prosjektdeltakerne. Skolene melder fra om at friheten til selv å bestemme innhold og arbeidsform har betydd mye. Tilbakemeldingene AFI har gitt skolene i form av notater, har også blitt opplevd som nyttige. Det har ført til at skolene har fått hjelp med å ta tak i utviklingsarbeid – skolene er underveis. Videre har feltrundene gjort at skolene og lærerne opplever at de har fått kommet til orde med sine betraktninger omkring lærer-og lederoppgaver. På grunnlag av den første intervjurunden vinteren 99/00, ble intervjuene systematisert og en del generelle forhold løfta opp. "Krøllhalemodellen" (jfr.pkt. 1.1 – presentasjonsfoilene) har ved flere anledninger blitt løfta fram som en god beskrivelse av prosessen og påfølgende systematisering av tiltak i beslekta grupper. Gjennom denne første runden var det også mulig å "isolere" arbeidsfeltet det var ønskelig å følge opp sentralt i prosjektet som a) arbeidsorganisatoriske tiltak, b) etterutdanning/kompetanseheving og c) kvalitetsutvikling og sammenhenger i skolehverdagen. Til slutt må det nevnes at de fire prosjektlederne føler de har fått ei faglig oppfølging som har vært enestående.

1.5 Skolene

Det har allerede blitt sagt en hel del om skolene i det som er skrevet ovenfor. Det som har vært fint med utvalget er at de ikke har blitt plukket ut for å framstå som modellskoler i neste sammenheng. De ble valgt fordi de alle hadde en stor andel lærere som var over 50 år. De fire utdanningsavdelingene hadde hånd om utvalget og det er moro i ettertid å konstatere at denne gruppen antakeligvis utgjør et representativt utvalg når det gjelder skolestruktur. Vi har to tradisjonelle "bygymnas", Frydenlund vgs. og Molde vgs., tre kombinerte skoler som ligger i "bygdebyer" Gol vgs., Ringsaker vgs., og Sortland vgs. med tunge avdelinger for allmenfag, og tre tradisjonelle yrkesfaglige skoler, Lier vgs., Storhamar vgs., og Borgund vgs. Lier vgs er kanskje den skolen som skiller seg mest ut på grunn av at den tidligere var drevet av staten. Felles for 6 av skolene er at de har vært gjennom eller holder på med tunge sammenslåingsprosesser. De 8 skolene har brukt prosjektanledningen på forskjellig vis. En skole, Frydenlund vgs., har helt klart brukt prosjektet som en motor for å bringe skolen videre i en ønsket retning. De andre skolene har i varierende grad sett betydningen av å sette prosjekt inn i en utviklingsstrategi. Dette er et interessant forhold som jeg kommer tilbake til nedenfor.

1.6 Lederteamet

Lederteamet har bestått av de fire prosjektlederne, to personer fra Arbeidsforskningsinstituttet og en fra Senter for seniorpolitikk. Denne gruppa har vært motor i den praktiske oppfølginga av det som skjedde på skolenivå. Gruppa har dessuten vært sentral for ideutveksling, der det har vært mulig å diskutere sammenhengene i det som foregår på skole-, fylkes- og nasjonalt nivå. Gjennom disse diskusjonene har vi fått kjøtt på beina når det innhold i arbeidet, samt foreta prioriteringer. Forhåpentligvis føler styringsgruppa at de har fått en del problemstillinger til behandling som det har vært nyttig å ta tak i. Senter for seniorpolitikk ved Verner Bakke, har som tidligere nevnt tatt vare på seniorperspektivet. Jeg vil likevel spesielt framheve innsatsen fra Arbeidsforskningsinstituttet og Jon Frode Blichfeldt. Det å ha "A critical friend" er uvurderlig i prosesser som er komplekse og mangtydige. Dette har gjort det mulig å ta tak i oppgaver vi ellers kanskje ville ha definert ut. Gjennom god veiledning, har vi (prosjektlederne) og skolene kanskje tort mer enn vi ellers ville ha

gjort. Spørsmålet er om en ikke i flere sammenhenger og på flere nivå burde ha en slik mulighet til refleksjon og faglig utvikling.

1.2. En del konklusjoner

De faglige konklusjonene kommer som tidligere nevnt i forskningsnotatet til høsten.

1.2.1 Livsfaseperspektivet

I forhold til oppfølging av lærerpersonalet i de videregående skolene tror jeg det er viktig å ha i bunn en tenkning som er skissert i "livsfasehjulet" (Jfr.pkt 2.1 – Presentasjonsfoilene - Betydningen av et utviklende arbeidsfellesskap). Dette gir et systemperspektiv på hvordan en kan gripe an arbeidet med personaloppfølging, fra arbeidstakere blir rekruttert/tilsatt til de forlater arbeidsplassen - enten fordi de går over i annet arbeid eller av andre grunner. Samtidig som en legger opp til god oppfølging av arbeidstakere ved a) veiledning i startfasen, b) mulighet for utvikling i jobben, c) kompetanseheving/etterutdanning, er det også viktig å ha for øye at i noen sammenhenger må en sørge for at løsninger blir høyst individuelle og der en drar nytte av ordninger vi har i systemet rundt oss. (aktiv sykemelding, trygdesystem, a-etat, osv). Slike ordninger må være der som et sikkerhetsnett og som et supplement til de systemene vi bygger opp.

1.2.2 Utviklingsarbeid

Livsfaseprosjektet mener jeg har avdekket at et viktig arbeid ligger på utviklingssida i skolen. Dersom arbeidstakere føler de får utfordringer som står i forhold til yteevne og at disse blir satt inn i en helhetlig sammenheng som også ivaretar kompetanseutvikling, vil sjansene for å trives i jobben øke. Tempoet på forandringsarbeidet i skolen har over tid vært stort, og det kan være spørsmål om måten dette arbeidet har blitt gjennomført på, eller om skolen som organisasjon er tilpassa en virkelighet som krever omstilling hele tiden.

1.2.3 Prosjekt som arbeidsform

Prosjekt som arbeidsform er krevende - uansett. De tunge sentralinitierte prosjektene kan oppleves som overstyring. Mange skoler er med i flere prosjekt og forankringa i ledelsen er varierende. Prosjektporteføljen er i ulik grad satt inn i en utviklingsstrategi for den enkelte skole. Det samme kan sies om prosjektporteføljen på

fylkesnivå. Vi ser derfor at effekten kan bli svært ulik, og at oppfølgingen av prosjekter på skoler, i fylkeskommuner og sentralt, til tider konkurrerer om oppmerksomhet og kan til og med virke i forskjellige retninger. I verste fall kan prosjektene bli nærmest privat. Lederteamet har vært oppmerksom på dette forholdet og har oppmuntret skolene til å se prosjekt i sammenheng. Dette har vært helt nødvendig, spesielt i forhold til Differensieringsprosjektet. Selv om tilbakemeldingene fra skolene når det gjelder prosjektet som sådan har vært positive, er det all grunn til å se på prosjektfloraen i skolenorge, både på skolenivå, fylkesnivå og sentralt med kritisk blikk. Den siste prosjektbeskrivelsen – ”Kvalitetsutvikling og sammenhenger i skolehverdagen” prøver bl.a. å gå inn i dette området.

1.2.4 Veggen videre

På samme tid som Livsfaseprosjektet legges ned ser vi at selve prosjektet har avdekket en hel del problemområder, for ikke å si sammenhenger, på et mer overordna nivå. Den tunge vektlegginga av arbeidsorganisatoriske tiltak avstedkom ”Systemprosjektet” som lever sitt liv ett år til. Prosjektsøknaden ”Erfaringskompetanse som innsatsfaktor i utviklingsarbeid” har fått tildelt kr. 600.000,- til utvikling av etterutdanningsmodeller og utprøving av etterutdannings-tiltak. 4/6 ble undertegnede bedt av Kommuneforlaget om å skrive en prosjektbeskrivelse om databasert pedagogisk planleggingsverktøy. Arbeidstittelen er foreløpig ”Kvalitetsutvikling og sammenhenger i skolehverdagen” og denne blir i disse dager diskutert med KS. Den ligger også til behandling i møtet til styringsgruppa 19 juni og den sentrale prosjektgruppa, 20.juni.

Epilog

Undertegnede føler vel at mange av de bestillingene som er lagt inn i de to prosjektene er tatt tak i. Samtidig ser vi at prosjektene har generert en del tenkning og forslag om hvordan sentrale arbeidsoppgaver kan gripes an i tida som kommer. Fylkene og skolene er pålagt å utarbeide opplæringsplaner, og kvalitetsutvikling og kvalitetssystemer kommer til å bli et hett tema i tida framover. Det er et håp at bidragene fra Livsfase- og Systemprosjektet kan bli nyttig i disse sammenhengene.

Til slutt ønsker jeg å si takk til alle som har vært med – enten hele veien eller deler av den. Arbeidet har vært utfordrende og til tider mer spennende enn godt har vært. En kjempetakk til styringsgruppa og

leder Gro Lindgaard Aresvik som hele tida har sørget for at rammebetingelsene og muligheter for selvstendig arbeid har vært til stede.

Sortland, 10.juni 02

2 VURDERING FRA FYLKESPROSJEKTLEDERNE

2.1 Sluttrapport fra Buskerud fylkeskommune: Ingrid Marie Kolsrud

Innledning:

Livsfaseprosjektet avsluttes formelt denne våren. Arbeidet ved skolene fortsetter som en del av driftsorganisasjonen. Jeg har vært prosjektleder i Buskerud fylke i 20%-stilling. Skolene har skrevet egne evalueringsrapporter og AFI skal skrive sluttrapporten. Jeg velger derfor å kommentere følgende områder: 1) Mine arbeidsoppgaver som fylkesprosjektleder 2) Arbeidet ved skolene – oppsummering 3) Prosesstenkning som arbeidsmetode i prosjektet 4) Følgeforskningens plass i skolenes endringsarbeid 5) Videre oppfølging av Livsfaseprosjektet

Jeg har arbeidet innenfor tre ulike nivåer i prosjektet - skolene, prosjektorganisasjonen og utdanningsadministrasjonen

2.1.1 Oppgaver i forhold til skolene

Samtalepartner: Jeg har primært forsøkt å være en samtalepartner i skolenes kontinuerlige endringsprosess – bevisstgjøring omkring hvor er de, hvor vil de og hvordan nå frem, igangsetting av tiltak –resultater – refleksjon – tiltaksjustering – videre framdrift. Sammen med arbeidsgruppene og prosjektgruppene har vi forsøkt å se sammenhenger mellom ønsket/ gjennomført endring og andre sider ved skolens drift for å få til en helhetlig tenkning rundt skolens læringsarbeid

Målsetting: Sammen med skolene, spesielt prosjektgruppene og skolens ledelse har vi prøvd å vurdere tiltak og resultater i forhold til prosjektets målsetting og skolenes egne målsettinger

Bindeledd: Jeg har vært budbringeren mellom skolene og fylket, sentral prosjektleder, øvrige livsfaseskoler og AFI. Jeg har forsøkt å registrere aktuelle tiltak som kunne være nødvendig ved skolene for realiseringen av de endringene de ønsket å gjennomføre og hvis nødvendig tilrettelegge for realiseringen av dem.

Nettverksbygging: Det har vært nødvendig i forhold til både skolenes ønsker og prosjektets målsettinger å lete etter muligheter for nettverksbygging mellom prosjektskolene og andre miljøer/skoler i forhold til de utfordringene skolene arbeidet med til enhver tid.

Økonomi: Jeg har vært med å godkjenne søknader og vurdere bruk av økonomiske midler i forhold til gjennomføringen av tiltak.

2.1.2 Oppgaver i prosjektorganisasjonen

Fylkesprosjektlederne har deltatt i samarbeidsmøter mellom sentral prosjektleder, AFI og SSP vedr. erfaringer i fylkene og veien videre i prosessen. Vi har vært med å planlegge, gjennomføre og evaluere seminarer/møter som har vært aktuelt å arrangere for prosjektskolenes ulike aktørgrupper, jfr underveisnotat og sluttrapport.

Oppgaver i forhold til fylkesadministrasjonen:

Siden fylkesutdanningsjefen har sittet i styringsgruppa for prosjektet og personalleder for utdanning har vært med i prosjektorganisasjonen har min oppgave i forhold til fylkeskommunen vesentlig vært å forsøke å ivareta fylkets utviklingsønsker overfor skolene, informere utdanningsavdelingens ledelse om skolenes arbeid og fremdrift, følge opp prosjektbudsjettet på skolene og delta på de informasjonsmøter som fylkesutdanningsjefen har innkalt til.

2.1.3 Arbeidet ved skolene - oppsummering

Det har vært spesielt interessant å følge den utviklingsprosessen skolene har gjennomgått. Skolene er kommet godt i gang med endringer på ulike områder fra system- og arbeidsorganisatoriske tiltak til personalpolitiske og pedagogiske endringer.

Med prosesstenkingen som metode var lite fastlagt i forkant. Det var skolene som selv skulle velge ut fra egne behov og ønsker, men selvsagt i relasjon til prosjektets målsetting. Det medførte at Lier og Gol valgte ulike utviklingsområder, ulik organisering av arbeidet og prosessen har selvsagt vært ulik ved skolene. Arbeidsgruppene og prosjektgruppene ved skolene har med iver og glød lagt ned et stort arbeid.

Skolene har gjennom sitt arbeid med de konkrete endringstiltakene sett nødvendigheten av den helhetlige tenkingen. Det kan synes som de gjennom sitt arbeid med tiltakene har fått en større forståelse for at

de ulike faktorene i skolehverdagen har en indre sammenheng.. Dette har medført at begge skolene har prøvd å se Livsfaseprosjektet, Differenseringsprosjektet og andre prosjekter de har arbeidet med i løpet av denne perioden i sammenheng , og dermed fått en dypere erfaring omkring skolens totale organisering og læringsarbeid både for elever og lærere.

For å kunne synliggjøre denne helhetstenkningen i praktiske tiltak underveis har det vært en klar fordel, om ikke forutsetning, at skolenes ledelse har sittet sentralt i prosjektet ved skolen. Ved Gol vgs har rektor vært leder for prosjektgruppa og ved Lier vgs var assisterende rektor leder i prosjektgruppa. På den måten ble det mulig for skolene å ta tak i områder hvor det viste seg nødvendig med endringer for å realisere tiltakene, for eksempel tilrettelegging for større arbeidsøkter nødvendiggjør timeplanendringer, endringer i fysiske rammebetingelser, endret møtstruktur osv.

Skolene generelt , også i Buskerud, brukte lang tid (i underkant av ett år) på å finne fram til sine konkrete endringsområder som de ville prioritere. Denne fasen krevde diverse interne refleksjonsrunder omkring skolens ståsted, ønsker og behov. De siste to årene av prosjektperioden har vært benyttet til gjennomføring av tiltak, underveisvurdering av de erfaringene som fortløpende ble gjort og på bakgrunn av disse vurderingene justeringer med nye utprøvinger og implementering av de tiltakene de ønsket å jobbe videre med i driftsorganisasjonen.

Spesielt siste prosjektåret ser vi klart en spredningseffekt innad i skolene ved at flere avdelinger planlegger bruk av arbeidslag, øktlegging, utstrakt bruk av IKT-verktøy etc. Spredningsarbeidet har selvsagt ikke vært gjennomført likt ved begge skolene, men generelt kan jeg si at følgende arenaer er benyttet:

- informasjon og drøfting på seksjonsmøter og personalmøter
- bruk av planleggingsdager rundt aktuelle temaer som øktlegging av fag, arbeidslag o.a.
- uformelle samtaler på arbeidsrom/personalrom
- elevinformasjon – elever har fortalt om sine erfaringer med de endringene som er gjort i forhold til eget læringsarbeid, for eksempel hvilke konsekvenser har øktlegging av fag for elevenes læring
- utveksling - deler av personalet har reist til andre livsfaseskoler eller andre miljøer for å skaffe seg mer informasjon/erfaringer med enkelte temaer - eks delegasjon fra Gol og Lier reiste til

Frydenlund i forbindelse med øktleggingsproblematikken, Lier har vært på Storhamar i forbindelse med storklasseteam innenfor sosial- og helsefag, Lier har vært i Sverige ved innføringen av arbeidslag og de har samarbeidet med Høgskolen i Buskerud vedr. arbeidslag, Gol har besøkt firma både i Gjøvik og Oslo i forhold til bruk av IKT som pedagogisk planleggingsverktøy

2.1.4 Prosesstenkning som metode

Jeg ønsker å dvele noe ved prosesstenkning som arbeidsmetode som har vært sentralt i dette prosjektet. Gjennom beskrivelse av forskningsmiljøets rolle i prosjektet, ønsker jeg å vise noen av de sentrale elementene ved metodikken.

Prosesstenkning krever en aktiv rolle fra alle aktører i forhold til praksisendring.

Målsettingen og den sentrale organiseringen av prosjektet var bestemt i forkant. Skolene skulle gjennomføre en utviklingsprosess i egen organisasjon innenfor prosjektets målsetting. Utover det har skolene hatt selvråderett både når det gjelder prosess og tiltak. Prosjektlederne og følgeforskningen har hatt en sentral oppgave med å etablere en støttekultur rundt skolenes arbeid.

Å måtte definere egne utviklingsbehov og målsettinger i forhold til prosjektets målsetting, synes å ha hatt betydning for skolenes eierforhold til prosjektet og deres egen utvikling i prosessen. Ut fra min vurdering synes implementering av tiltakene i driftsorganisasjonen også å ha gått helt naturlig som følge av dette, tiltakene har festet seg i driften i løpet av prosessen. Dette var også en målsetting i prosjektet.

Metodisk har gjennomføringen vært identisk ved skolene, mens tempo og innhold har vært ulikt. Begge har fulgt følgende prosess:

- Skolene bestemte endringsområder de ønsket å arbeide med – arbeidsgrupper ble nedsatt etter ønsker og skolens behov
- De konkretiserte tiltakene med handlingsplaner og finansieringsbehov
- Det ble etablert møteplasser for refleksjon omkring praksiserfaringene. Dette har vist seg ved begge skolene å være helt avgjørende for utviklingen, *ha avsatt tid* til å fundere over hva har

vi gjort – hvor er vi , ønsker vi justeringer, skal vi fortsette med dette osv

- Ut fra de erfaringene de har gjort underveis og de refleksjonene som er foretatt på ulike nivå i organisasjonen bestemt neste trinn i utviklingen og implementering i driftsorganisasjonen

2.1.5 En del vurderinger

Jeg skal ikke begi meg ut på evaluering av prosjektperioden i forhold til målsettingene for arbeidet, her viser jeg til AFIs sluttrapport. Likevel har jeg lyst til å bemerke at begge skolene har gitt uttrykk for at arbeidsmetoden i prosjektet har forbedret bevisstheten og kvaliteten på deres daglige læringsarbeid. Prosessen har vært med på å legge til rette for refleksjon omkring deres egen hverdag og utprøvinger av endringer innenfor ulike områder. Det at skolene har vært flinke til å se de ulike prosjektene de har jobbet med i perioden i sammenheng, synes å ha medført en bredere utvikling totalt sett i skolene

Følgforskningen som støttekultur i skolenes endringsarbeid

Vi har vært spesielt heldige i dette prosjektet som har fått mulighet til å ha følgforskningen med oss i hele prosjektperioden - Følgforskningen - Arbeidsforskningsinstituttet ved Jon Frode Blichfeldt og senere Svein Tore Kristiansen har vært sentrale - I tillegg har vi hatt med Senter for Seniorpolitikk ved Verner Bakke.

Sett fra mitt ståsted som fylkesprosjektleder har følgforskningens hovedoppgaver vært:

- Støttekultur:

Generelt kan jeg si at forskningsmiljøet har fungert som støttespillere i skolenes utviklingsarbeid gjennom prosjektet. De har skaffet dokumentasjon omkring skolene ved intervjuer, seminar deltakelse, møter med skolenes prosjektgrupper, personale og ledelse, laget analyser av dokumentasjonen, vært med på bevisstgjøringsprosessene på skolene, vært igangsettere av både prosesser og tiltak, påpekt sammenhenger av ulike slag i skolenes utviklingsarbeid, satt det de har hørt og sett inn i teoretiske modeller som har økt skolenes forståelse og gitt dem noe å tenke på i sitt konkrete endringsarbeid, observert ulike aktører i utviklingsprosessen og evaluert det skolene har gjort. Jeg viser her til både refleksjonsnotat, underveisnotater og sluttrapport. De har ikke hatt en linjefunksjon i forhold til skolene – heller en stabsfunksjon i skolenes arbeid med endringene. De har kommet

med forslag til forbedringer i forhold til daglig drift, men selvsagt ikke hatt verken noe beslutningsansvar eller myndighet

Derimot har de i prosjektets drift vært ansvarlig for prosessens metodebruk, analyser og rapporter. Når det benyttes prosess som metode er det nettopp vesentlig at det er profesjonelle aktører som har dette ansvaret da det er prosessens gang som avgjør hvilke innspill/tiltak etc som til enhver tid er nødvendig. I en endringsprosess oppleves både usikkerhet, utrygghet og frustrasjoner blant aktørene. Det er da vesentlig at det er profesjonelle prosesskonsulenter som bistår skolene i dette arbeidet for at de som utenforstående skal oppleves som aktive støttespillere av skolene

- Dokumentasjon:

De har gjennom intervjuer, møter og seminarer med skolene presentert hva er det lærerne sier om det problemområdet som fokuseres. Med utgangspunkt i refleksjonsnotatene de har utarbeidet underveis har de reist rundt på skolene og drøftet med skolenes ulike aktører videre framdrift i prosjektet. Refleksjonsnotatene har vært grunnlaget for skolenes refleksjoner og endringstiltak i prosessen. Jeg synes en av skolens aktører uttrykte verdien av dette treffende. Han sa :”Det har vært så flott at noen har kommet utenfra og sett på oss med andre øyne, diskutert vår hverdag sammen med oss. Jeg skulle ønske vi kunne hatt en slik ordning kontinuerlig”

- Iverksettere/diskusjonspartnere:

AFI har vært pådrivere både i forhold til å sette i gang/videreutvikle prosesser på skolene og peke på skolenes utviklingspotensiale, jfr. refleksjonsnotatene. Enkelte skoler har benyttet dem i forbindelse med interne kurs og møter underveis i tillegg for å komme videre i sin utviklingsprosess. Ellers har de deltatt på alle arrangerte seminarer der de gjennom å observere og lytte til skolenes deltakere har initiert videre framdrift ved skolene De har deltatt på alle møter som sentral prosjektleder har hatt med oss fylkesprosjektledere og vært viktige diskusjonspartnere for oss i vårt arbeide med skolene

- Sammenhenger:

Følgeforskningen har gjennom sin deltagelse på de ulike møteplassene jeg har nevnt ovenfor (intervjuer på skolene, besøksrunder i forbindelse med diskusjoner av refleksjons-

notatene, deltagelse på kurs/møter arrangert av skolene og kurs seminarer i regi av prosjektledelsen) påpekt sammenhengene mellom den praktiske tiltaksoppfølgingen og det lærerne reelt sier. Disse refleksjonene omkring skolenes praksis har vært en vesentlig bevisstgjøringsprosess ved skolene i deres konkrete arbeid, og verdifullt for meg som fylkesprosjektleder i mitt oppfølgingsarbeid med skolene.

De har med utgangspunkt i skolenes praksis løftet den praktiske hverdag inn et teoretisk perspektiv i forhold til læring og kunnskap. Ut fra mitt ståsted synes det som skolene har med denne vinklingen høynet sin praksiskvalitet ut fra en større bevissthet omkring sitt læringsarbeid.

Følgforskningen har gjennom sine ulike modeller vist skolene sammenhengen mellom skolens ulike arbeidsområder og nødvendigheten av helhetstenkingen i endringsarbeid. De har ved å bruke de endringene skolene har forsøkt å gjennomføre synliggjort forutsetninger som må legges inn i planleggingen av et endringsarbeid. Dersom man ønsker mangfold i bruk av undervisningsmetoder påvirker det timeplanorganisering, møtstruktur, bygningsmasse, samarbeidsbehovet osv, jfr. Underveisnotat 2000/2001 s.15, krøllhalemodellen og modellen for opplevelse av god/dårlig jobb - gjengitt og forklart i refleksjonsnotatene

- Møteplasser:

Møteplasser for refleksjon og erfaringsutveksling har vært sentralt i følgeforskningens arbeidsmetodikk i forhold til skolenes endringsarbeid. Når de har hatt intervju, møter med skolene, seminarer har de i praksis vist at de enkeltes refleksjoner over egen praksis og drøfting av egen praksis sammen med andre er de vesentligste bidragene for videreutvikling for den enkelte lærer og skole Erfaringsutvekslingene inn i et teoretisk perspektiv synes å ha økt skolenes bevissthet og gitt mange nye opplevelser og forståelse omkring sitt eget arbeid i skolen.

Ved å bruke møteplasser for refleksjon og erfaringsdeling som en metodikk i skolenes endringsarbeid, har skolene fått erfare at kollegial samhandling kan gi både pedagogisk og faglig utvikling, men for meg synes det da vesentlig at skolene nettopp gis mulighet til å ha prosesskonsulenter som kan analysere og hjelpe skolen å se sammenhenger i de erfaringene som blir presentert. Ut

fra erfaringene i Livsfaseprosjektet synes det som at først når refleksjonene og erfaringsdelingen settes inn i et system og en helhetstenkning medfører det læring og praksisendring

Erfaringene med behovet for tilrettelegging av både formelle og uformelle refleksjonsarenaer har initiert mange gode diskusjoner om ulike deler av skolens arbeid, for eksempel praktiseringen av arbeidstidsavtalen. Forutsetning for kompetanseutvikling gjennom erfaringsutveksling er at det eksisterer et handlingsrom for erfaringsdeling. Det kan synes som et visst "slakk" i systemet da er nødvendig

- Kompetanseutvikling:

Tidlig i prosjektet kom kompetanseutvikling fram som et ønske fra flere skoler. Tradisjonelt er vi vant til å identifisere kompetanseheving med eksterne kurs – minimum ekstern foreleser. Gjennom den metodikk følgeforskningen har brukt i prosjektet, har skolene fått erfare at læring i arbeid som nevnt ovenfor også skjer gjennom refleksjon og erfaringsutveksling internt og eksternt. Dette synes å ha gjort skolene mer bevisst på at de ønsker kompetanseutvikling som tar utgangspunkt i deres behov, og at høyskoler/universiteter o.a. miljøer må mer inn i skolene og skreddersy kurs/opplæring for de enkelte skolene ut fra den endring skolen til enhver tid føler behov for å gjøre.

- Nettverksbygging:

Nettverksbygging både mellom prosjektskolene og andre aktuelle miljøer har vært spesiell fremtredende etter at Systemprosjektet ble igangsatt. Det har skjedd ved at skolene har besøkt hverandre, arbeidsseminar for ulike aktørgrupper i skolene som prosjektgruppene, rektorene, timeplanleggerne.

Begge Buskerud-skolene har gitt uttrykk for at det har vært både verdifullt og motiverende for deres interne utviklingsprosess på skolene. Det å dele erfaringer med andre synes å gi ny kompetanse og motivasjon til å bedre våge endring på egen skole

Livsfaseperspektivet – SSP

Senter for Seniorpolitikk har vært en nyttig bidragsyter i skolenes bevisstgjøring omkring livsfasetenkning og seniorpolitikk spesielt. Bakke har med sine glødende innspill, spørsmål og kommentarer gitt skolene nye perspektiver på livsfasetenkningen som en naturlig del av personalpolitikken. I alle arbeidsgruppene på skolene har det vært

aldersspredning. Det kan synes som skolene gjennom de erfaringene de har gjort kombinert med de innsmett Bakke har kommet med har blitt mer bevisst omkring hvordan skolen kan bruke de eldres kompetanse som en ressursfaktor.

SSP har også vært sentral i skolenes tenkning og gjennomføring av milepælsamtaler.

Samtidig kan det synes som det ved skolene er mer aksept for at vi gjennom yrkeskarrieren trenger ulike tilretteleggingstiltak avhengig av de livsfasene vi gjennomgår – det meste er individuelt betinget – det er et mangfold av faktorer som avgjør hvem og hvilke tiltak som trengs. Det vesentlige er at det er opparbeidet en kultur i skolen som tillater forskjellsbehandling ut fra den enkeltes behov – dette har skolene sett i de arbeidsgruppene de har hatt gjennom prosjektperioden

2.1.6 Oppsummering – veien videre

Skolene har gjennom deltagelse i prosjektet fått mulighet til å gjennomføre en endringsprosess i forhold til egen praksis med forskningsmiljøet og prosjektlederne som støttespillere. Metodikkvalg, oppfølging og veiledning fra forskningsmiljøene synes å ha hatt vesentlig betydning for utviklingen ved begge Buskerudskolene sett fra mitt ståsted. Prosessene og tiltakene ved skolene har helt og holdent vært initiert av skolene selv, men de har hatt forskningsmiljøene som nyttige medhjelpere under marsjen.

Skolene har fått anledning til å være med å delta i et prosjekt som har hatt prosessen som metode, og derved skaffet seg kompetanse i bruk av aksjonslæring som metode i endringsarbeid.

Organiseringen med sentral prosjektleder for hele prosjektet som har initiert og koordinert arbeidet mellom fylkene har betydd mye for skolenes erfaringsdeling på tvers av fylkene. Hennes kontakt med alle prosjektskolene og oss som fylkesprosjektledere har resultert i ulik seminarvirksomhet omkring felles tema for alle prosjektskolene, for eksempel timeplanlegging, milepælsamtaler osv. I tillegg har hun i løpet av prosessen klart å initiere og få gjennomslag i sentrale organ for nye prosjekt som følge av det som har skjedd underveis ved skolene, som eksempel nevnes Systemprosjektet som har gitt skolene ytterligere erfaringer og kompetanse omkring systemorganisering i

skolen. Sentral prosjektleder har også vært det viktigste bindeleddet mellom de ulike nivåene prosjektorganisasjonen.

Når det gjelder oppfølging av skolene etter prosjektets slutt, synes det å være noe usikkert. Jeg håper styringsgruppa avklarer hvem som skal følge opp de områdene som er kommet opp i denne perioden og som det bør arbeides videre med, for eksempel kompetanseutvikling, alternativ bruk av seniorkompetanse, konkretisering av livsfasetenkningen som en del av fylkets personalpolitikk osv.

Systemprosjektet skal ikke avsluttes før 2003, hvem på fylkesplan skal følge opp det?

Til slutt vil jeg takke alle aktørene i prosjektet for en spennende og lærerik prosjektperiode. Jeg håper at fylkene bygger på de erfaringene som er gjort i Livsfaseprosjektet i utviklingsarbeid videre, både de konkrete endringene som er gjennomført ved skolene og bruk av aksjonslæring som metodikk i endringsarbeid.

Ut fra erfaringene med Livsfaseprosjektet ville det være interessant om fylkene tok seg tid til å vurdere hvordan samarbeidet mellom fylkeskommunen og forskningsmiljøene kan styrkes i forhold til skolenes utviklingsarbeid. Her vil høyskolemiljøene også være interessante aktører i en samarbeidsmodell.

2.2 Hedmark fylkeskommune: Fylkesprosjektleder Liv Fjellheim

Innledning

Undertegnede overtok som fylkesprosjektleder i prosjektets siste år, etter at det allerede hadde vært tre personer i denne rollen. Dette har helt klart preget prosjektet i Hedmark. Det har i stor grad hvilt på skolene å drive prosjektet framover, og de lokale prosjektlederne fortjener ros for utholdenhet og innsats.

2.2.1 Møter og deltagelse

For å få informasjon og kunnskap om hva som hadde skjedd i prosjektet, hadde vi møte med forrige leder og Venke Vik. Jeg hadde også møte med Storhamar og Ringsaker ved rektor og skoleprosjektleder.

Jeg har også deltatt på møter på skolene, og vært med på personalseminar for Ringsaker v.g.s.

Dette personalseminaret stod livsfasegruppa ansvarlig for, og det var nyttige to dager for meg. Jeg fikk både gjennom programmet og gjennom uformelle samtaler innblikk seniorlæreres synspunkter og opplevelser av sin arbeidssituasjon.

Videre har jeg bidratt i Storhamars arbeid med elevdialogen, og formidlet støtte til startfasen av dette tiltaket.

2.2.2 Økonomi

Som ny prosjektleder, og i en tid med omfattende omorganisering av fylkeskommunens administrasjon, var det noe vanskelig å få et eksakt bilde av bevilgede midler og fordeling av disse. Jeg har derfor prioritert å klargjøre dette bildet, og prøvd å sikre best mulig forutsigbarhet i forhold til økonomiske rammer for skolene i siste prosjektår. En del av de planlagte tiltakene i 2001, ble gjennomført i mindre skala enn forutsatt. For at disse skulle kunne fullføres i 2002, har vi derfor fått gjennomslag for midler for et helt prosjektår, selv om prosjektet avsluttes 31.07. Skolene har hatt ca. kr. 100 000 til tiltak pr. år i prosjektperioden.

2.2.3 Skolene

Skolene har hatt ulik tilnæringsmåte til dette prosjektet, noe som går fram av tidligere rapporter og evalueringer. I løpet av siste prosjektår har prosjektleder ved Ringsaker hatt et avbrekk på grunn av sykdom, og Storhamar har hatt en del tøffe tak i forbindelse med skolepakke 2. Dette har nok satt en del preg på arbeidet. Skolene gir god tilbakemelding på AFI's besöksrunde og har benyttet/ønsker å benytte deres kompetanse som støtte. Blant annet vil Ringsaker benytte seg av dette med hensyn til oppfølging etter personalseminaret. Skolene melder også om et nyttig seminar for timeplanleggere denne våren. For den enkelte skole, vises det til skolenes rapporter.

2.2.4 Avslutningsfase

Avslutningsfasen av et prosjekt blir ofte hektisk. Som ny prosjektleder måtte jeg basere meg at skolene representerte kontinuiteten og være de som tok den største jobben. Jeg har tidligere beskrevet at jeg prioriterte økonomi. I tillegg avtalte jeg med skolene at vi i avslutningsåret skulle sette fokus på følgende punkter:

1. Planlagte tiltak
2. Hva ønsket vi å oppnå med tiltakene?
3. Hva har vi klart å gjennomføre – hva har vi oppnådd?

4. Hva har skjedd av endringer i forhold til planen – hvorfor?

Disse punktene satte vi opp med utgangspunkt i den formuleringen i målet for prosjektet som omhandler tiltaksutprøving:

”sette i verk, prøve ut og evaluere konkrete, relevante tiltak, med tanke på forlenge og kvalitativt forbedre yrkeskarrieren for lærere, til beste for elevene.”

Skolene har gjort en del konkrete erfaringer når det gjelder gjennomføring av tiltak. Noe er/vil bli innarbeidet i ordinær drift, mens noe kan falle bort når prosjektmidlene er brukt opp. Erfaringene kommer fram i skolerapportene, og mitt inntrykk er at essensen i erfaringene kommer fint til uttrykk i evalueringen fra Storhamar, hvor det står at personalpolitiske tiltak i et livsfaseperspektiv må ta hensyn til den ytre struktur og til den enkelte arbeidstaker.

2.3.5 Oppsummering

Først nå som prosjektet nærmer seg sluttdato har jeg som fylkesprosjektleder følelsen av å ha nok kompetanse til å være en nyttig pådriver. Jeg er derfor litt lei meg for at prosjektet er over. Jeg vil takke for god mottagelse både på skolene og i arbeidsgruppa med sentral prosjektleder og de andre fylkesprosjektlederne. Det har vært lærerikt og spennende å arbeide med personer og miljøer med stor og bred kompetanse.

Hamar 18.06.02

2.3 Møre og Romsdal fylkeskommune: Fylkesprosjektleder Bjørn Johannessen

2.3.1 Oversikt over tiltak – retning på utviklingsarbeidet

Arbeidet som ble utført i livsfase- og systemsammenheng ved de to prosjektskolene går fram av punkt 14.2 – *Skolenes tiltak i Presentasjon av erfaringer i Livsfase - og Systemprosjektet*. (Jfr. vedlegg) Dette punktet er en skjematisk framstilling av tiltakene ved de to skolene i fylket.

Molde videregående skole har valgt å arbeide i tre nivå:

1. Innen fag (matematikk, naturfag, fysikk)
2. Tverrfaglige samarbeidsprosjekt mellom fag (norsk, historie)

3. Systemmessig (inndeling av skoledagen, tidskonto, stipend)

De faglige tiltakene er sett i sammenheng med differensieringsprosjektet ved skolen.

Borgund videregående skole har valgt å arbeide på systemnivå med:

1. Ny organisasjonsplan med personaloppfølging av mellomledere.
2. Timeplanen som pedagogisk virkemiddel og planleggingsredskap.
3. Hospiterings- og etterutdanningsordninger.
4. Tverrfaglig teamarbeid med bruk av lærerressurser i teamet.

2.3.2 Molde videregående skole

Prosjektgruppa ved skolen består i dag av:

Elevrepresentant: Anders Uran

Lærerrepresentanter: Sissel Schønning, Leif T Bergseth, Svein Bloch

Skoleledelsen: Rektor Helge Linge.

Fylkesprosjektleder har hatt jevnlig kontakt med skolen og besøkt den i forbindelse med gjennomgang av erfaringene så langt (Afi-presentasjonen) med Livsfaseprosjektet.

Når det gjelder arbeidet dette året/prosjektperioden, viser jeg til skolens rapport.

2.3.3 Borgund videregående skole

Prosjektgruppen ved Borgund videregående skole består av:

Rektor Jessie Strand Fagervoll, avd. leder Åslaug Riise Holberg (leder)

tillitsvalgt Sigurd Eriksen og lærer Marit Sandvik Devold.

Fylkesprosjektleder har besøkt skolen 3 ganger i løpet av skoleåret. I tillegg arrangerte fylkesprosjektlederen et to-dagers lederseminar for skolen i samarbeid med AFI.

Når det gjelder skolens arbeid med tiltakene, viser jeg til skolens rapport.

2.3.4 Konklusjon

Begge skolene har arbeidet aktivt med Livsfaseprosjektet i de tre prosjektårene. Begge har koblet prosjektene helt eller delvis mot

differensieringsprosjektet, men har hatt mulighet til adskillig større fordykning og omfang på prosjektene enn det vi kan se av andre videregående skoler som kun har deltatt i differensieringsprosjektet. Dette skyldes økt ressurstilgang for Livsfaseskolene.

Begge skolene har vunnet verdifull erfaring og kunnskap innen sine arbeidsfelt. Noe av dette vil framkomme i AFIs sluttrapport. Det må likevel være mulig allerede nå å kunne si at prosjektenes vinkling og gjennomføring viser klart at seniorpolitikk er vanskelig å isolere fra generell personalpolitikk og pedagogisk og organisatorisk utviklingsarbeid. I en viss grad kan man snakke om rene seniortiltak, men i de fleste tilfellene dreier det seg om generelle personalpolitiske tiltak og organisatoriske tiltak i forhold til skolehverdag og lærernes arbeidssituasjon.

Begge skolene ønsker å videreføre tiltak, organiserings- og arbeidsformer som er utviklet gjennom Livsfaseprosjektet. Omfanget av utviklingsarbeid vil imidlertid måtte reduseres, da prosjektmidler ikke lenger er tilgjengelig utover differensieringsprosjektets midler.

Fylkesprosjektleder ønsker å takke både skolene, fylkesutdanningsavdeling, sentral prosjektledelse, AFI og SSP for godt samarbeid. Det har vært svært interessant å følge prosessene dels fra en sidelinje og dels involverende i veiledningsarbeid. En åpenbar ny kunnskap gjennom prosjektet har vært at system- og organisatorisk arbeid er svært viktig for både personalpolitiske tiltak og pedagogiske tiltak som for eksempel økt differensiering. Lærere trives åpenbart bedre ved å arbeide i team som oppleves som nyttige og fungerende enn som frittstående alenearbeidende. I en godt gjennomført teamorganisering kan lærere og skolen som organisasjon fungere bedre både lærende, utviklende og ivaretakende. Dette som en motsetning til en skole med parallelt arbeidende lærere som er mer eller mindre isolert fra hverandres arbeidshverdag.

Å legge til rette for en teamorganisert skole, krever en endring i synet på lærerens arbeidshverdag og et langsiktig målrettet organisasjons- og lederutviklingsarbeid. Som fylkesprosjektleder håper jeg at AFI's arbeid med Livsfaseprosjektet og det siste kommende året med systemprosjektet, kan gi oss mer viten om disse prosessene.

Molde, 17.06.02.

2.4 Nordland fylkeskommune: Fylkesprosjektleder Venke Vik

2.4.1 Oversikt over tiltak – retning på utviklingsarbeid

Arbeidet som ble utført i livsfase- og systemsammenheng ved de to prosjektskolene går fram av: *Oppsummering av tiltak*, jfr. vedlegg. De to skolene i Nordland har valgt forskjellige måter å arbeide med prosjekt på. Frydenlund videregående skole har valgt å samordne sine prosjekt og andre satsingsområder under en ”utviklingsparaply”, der enkelttiltak er samordna i forhold til tiltak på systemnivå. Dette har de gjort for å kunne dra nytte av ”synergieffekten” i utviklingsarbeid. Sortland videregående skole følger opp tiltakene mer enkeltvis, men konstaterer at tiltakene har tvunget fram ”pedagogisk ny-orientering”. Begge skolene implementerer tiltakene i ordinær drift, der omlegging av timeplanen til øktlegging av fag kanskje er den mest synlige endringa.

2.4.2 Frydenlund videregående skole

Prosjektgruppa ved skolen består i dag av to fra ledelsen, Alf Einar Øien og Thore Asheim, tillitsvalgt Lærerforbundet, Tor Johnsen, og to lærere, Gerd Båtnes og Grethe Punsvik. Leder av prosjektgruppa har vært Alf Einar Øien. Prosjektgruppa har ført en mer tilbaketrukket tilværelse dette året.

Fylkesprosjektleder har besøkt skolen 2 ganger i løpet av skoleåret, tidlig på høsten og i forbindelse med gjennomgang av erfaringene så langt (AFI-presentasjonen) med Livsfaseprosjektet i april 02.

Når det gjelder arbeid dette året/prosjektperioden, viser jeg til skolens rapport.

2.4.3 Sortland videregående skole

Rektor ved skolen kom tilbake fra ett års studiepermisjon høsten 01. Prosjektgruppa ved skolen besto skoleåret 01/02 av: 1 fra ledelsen, Geirr Rasmussen, tillitsvalgt Lærerforbundet/Utdanningsforbundet, Kåre Sjøvoll, 3 lærere, Toril Bugge, Hege Monica Eskedal og Ove Sturesen. Leder av prosjektgruppa har vært Geirr Alen Rasmussen.

Fylkesprosjektleder har besøkt skolen 4 ganger i løpet av skoleåret. 2 av møtene har vært med leder av prosjektgruppa, ett møte med ledergruppa og ett møte med personalet (AFI-presentasjonen).

Når det gjelder skolens arbeid med tiltakene, viser jeg til skolens rapport.

2.4.4 Oppsummering

Det har i tidligere rapporter blitt pekt på at de to skolene er forskjellige, både med hensyn til struktur, skolekultur, historikk, ledelse osv., men begge skolene har kvaliteter som er viktige for skoleutvikling.

Sett utenfra preges Frydenlund videregående skole av en helhetlig ledelsestenkning som gjør det mulig å organisere prosjektarbeid som en trekraft/drahjelp i skolens utvikling. Det gjør det mulig å sette fokus på arbeidsfeltet det er nødvendig å ta tak i, samtidig som det ligger prioritering og retning i slike valg. Skolens infrastruktur er i stor grad på plass og det er derfor ikke overraskende at skoleledelsen i dag ser på hvordan de som lederteam kan bli mer synlige og mer tilstede i skolens læringsmiljø. Dette vil det bli spennende å følge med i framover. Med hensyn til livsfaseproblematikk, er skolen inne i flere samarbeidsrelasjoner for å kunne ivareta ei individretta personaloppfølging.

Sett utenfra er Sortland videregående skole en skole som preges av pedagogisk mangfold, og entusiasmen i det pedagogiske rom er merkbar. Dette gir skolen en egen dynamikk som kanskje kan ha sammenheng med bruken av deler av livsfasemidlene til kompetanseheving av personalet. En del av tiltakene som har blitt iverksatt, vil bli fulgt opp i plan og budsjettsammenheng. Skolen preges videre av mange aktiviteter, men sammenhengene mellom disse kommer ikke tydelig fram i det materialet undertegnede kjenner til. Det blir derfor også vanskelig å uttale seg om hvilken retning skolen ønsker å bevege seg i framover – også i livsfasesammenheng – selv om skolen implementerer flere av tiltakene i ordinær drift.

Skolene og undertegnede ser fram til resultatet fra følgeforskningen. Skolene melder fra om at feltbesøkene fra forskerne, Jon Frode Blichfeldt og Svein Tore Kristiansen, har blitt opplevd som positive. Arbeidsforskningsinstituttet har blitt oppfattet som seriøs i arbeidet de har utført sammen med skolene, og lærerne opplever at de og deres arbeidssituasjon har blitt tatt på alvor. Dette er derfor en av grunnene til at Livsfaseprosjektet har et godt omdømme på skolene.

En annen grunn til at Livsfaseprosjektet har godt omdømme, er at prosjektet har hatt god oppfølging fra Nordland fylkeskommune ved utdanningsavdelinga – for skolene handler dette i stor grad om at de ser at de har fått tilført mye penger over de 3 skoleårene prosjektet har vart og at de har hatt stor frihet i den måten de har hatt anledning til å disponere midlene – i andre sammenhenger handler det om vilje fra utdanningsavdelinga til å følge opp de mer generelle erfaringene en har høstet i prosjektet.

Avslutningsvis ønsker fylkesprosjektleder å takke de to skolene for samarbeidet i prosjektperioden. Det har vært utrolig lærerikt å følge utviklingen ved skolene, og ikke minst har samtaler i tilknytning til praktiske og teoretiske problemstillinger, gitt undertegnede ny innsikt og forståelse for skolehverdagen.

Sortland 30.05.02

3 VURDERING FRA SKOLELEDERNE

3.1 Gol vidaregåande skole: Rektor Grete Golberg

Innledning

I starten av prosjektet vart vi oppmoda om å ha ein del strakstiltak, slik at kollegiet skulle sjå at det ikkje gjekk så lang tid før prosjektet vart synleg. Dette viste seg å vera eit godt tips, og ein fin måte å få opp motivasjonen for prosjektet på.

Strakstiltak (sett i gang etter ein spørjerunde i kollegiet):

Etterlengta (for nokre) ringelyd gjeninnført (denne blir kanskje fjerna igjen allereie komande haust, fordi no er tida moden for det!) - Planter, kunst og sittegruppe inn på personalrommet for å gjera det trivelegare - Avklaring av motorvarmarproblematikk - Kurs i pensjonsrettar - Gjennomføring av medarbeidersamtaler for alle

Tiltak på lengre sikt:

1. Alternativ organisering av undervisning.

Prosjektet kom i stand med bakgrunn i ei læringsmiljøundersøking som vart gjennomført i Buskerudskulane av Norsk Gallup. Resultata av undersøkinga gjorde det naturleg for oss å sjå på undervisningsmetodar. Vi fann det naturleg å trekkje dette inn i Livsfaseprosjektet, sidan trivsel heng nøye saman med korleis lærarane meiner dei meistrar undervisninga.

For å leggje til rette for metodisk nytenking, er timeplanen lagt om til lengre blokkar, i tillegg til at rom er bygd om og gjort meir fleksible.

Prosjektet starta med studieretningsfaget fysikk i VKI og VKII, og omfattar no dei fleste faga på allmennfag.

Innhaldet i prosjektet er knytt opp mot skulen sine mål, og det er både naturleg og heilt nødvendig å halde fram med arbeidet også etter at Livsfaseprosjektet er avslutta.

Satsinga går også fram av skulen sitt budsjett, primært i form av satsing på enkle ombyggingar og utstyrskjøp.

2 Intranett - pedagogisk planleggingsverktøy.

Å lette og sikre rutinearbeid var eit sterkt ynskje frå kollegiet, særleg blant seniorane. I tillegg er det viktig å sikre god tilgang til oppdatert informasjon. Vi ynskte oss, og har fått til eit intranett der dei tilsette lett kan finne fram til alt frå vikarplanar og rundskriv til reiserekningar og ulike malar. Samtidig med dette har vi fått er auka PC-dekninga, og vi har gjennomført opplæring i IKT. Skulen sitt intranett (og ekstranett) er vidare bygd opp ved hjelp av samhandlings- og kommunikasjonsverktøyet *First Class*. Vidare drift, vedlikehald og oppdatering av intranett er utvilsamt noko vi må halde fram med. Som følgje av dette har vi må prioritert å auke ressurs til IKT-ansvarleg.

Digital fråversføring: Dette går inn som ein del av intranett-prosjektet Sidan hausten 2001 har alt fråver vore ført digitalt. Ei evaluering våren 2002, var udelt positiv for å fortsetja med fråversføring digitalt, og det ville vera eit tilbakesteg å gå attende til føring av papirprotokollar. Vi vil no kontakte Fylkesutdanningssjefen i Buskerud med tanke på spreiring av erfaringane, sidan fleire skular i fylket har vist interesse for programmet.

3. Fysisk trening for personalet.

Prosjektet kom i gang for å betre fysisk - og psykisk helse hjå personalet. I tillegg peika kollegiet på at dette ville bidra til å auke trivselen, og til å få lærarar til å bli lenger i skulen.

Mellom 15 og 20 tilsette har delteke i trimmen. Det har vore variert trening i hall, svømmehall og styrkerom som har vore organisert av to av skulen sine kroppsøvingslærarar. Dette er eit tiltak personalet har sett stor pris på, og som vi vil prioritere å halde fram med også etter at Livsfaseprosjektet er avslutta. Midlar er lagt inn i budsjettet.

Ved skulestart hausten 2000 vart det bestemt at det var naturleg at den nye prosjektgruppa skulle bestå av leiarane i underprosjekta, tillitsvalgte og rektor. Rektor har fungert som leiar for skuleprosjektgruppa.

Oppsummering

Med prosjekta i Livsfaseprosjektet meiner vi at vi har greidd å ta tak i nyttige område som vi på skulen uansett hadde måtte prioritere og utvikle. Difor er desse satsingane synlege både i vår "plan for verksemda", i timeplanen, i kompetanseplanen og i prioriteringar i budsjettet.

Kommunikasjonen i prosjektet.

Vi har sagt det før, men gjentek det gjerne: den har vore upåklageleg. Vi har vore heldige å ha Ingrid Marie her, og sikkert utnytta det noko. Vi har fått hjelp, men lite innblanding og ”dirigering”. Vi har fått kjensla av at vi kunne forme både prosjekta og gjennomføringa slik dette høvde for oss. Dette har difor gitt oss gode resultat. Etter mi meining er det slik prosjekt bør drivast! Sjølv sagt har enkeltpersonar hatt mykje arbeid, og til tider for mykje arbeid med prosjekta, men hovudinstrykket er likevel positivt, og vi syns vi har gått fleire steg framover!

Diverre ikkje andre negative tilbakemeldingar enn ar det er synd det snart er over!

3.2 Lier videregående skole: Assisterende rektor Sigrun Bergseth

Gjennomføring

Det ble etablert en prosjektgruppe høsten 1999. Denne besto av Daniel Klykken, Ranveig Myrmo (Utdanningsforbundet), Bente Ridder-Nielsen, Elizabeth Skare og Sigrun Bergseth (sistnevnte har vært prosjektleder). Prosjektgruppa har hatt ansvar for innledende aktiviteter som avdekket hvilke satsningsområder skolens personale ønsket at skolen skulle velge ut. Noen av disse kunne det gjøres noe med dem rimelig raskt – strakstiltak.

Våren 2000 ble det avklart hvilke hovedområder det skulle arbeides med. I løpet av våren/ sommeren ble det etablert arbeidsgrupper innenfor hvert av følgende områder:

1) Storklasseteam 2) Fleksibel ressursbruk 3) System for kompetanseutvikling

Skolens plan for prosjektet var klar midt i september 2000.

Arbeidsgruppe - Storklasseteam: Marianne Brekke, Åse Haukelisæter, Torunn Lund, Maria Skundberg og Marit Besseberg (leder av arbeidsgruppa). I skoleåret 01-02 kom også Hege Rauland og Linda Wolla med i gruppa.

Arbeidsgruppe - Fleksibel ressursbruk: Inger Johanne Haaland, Danuta Håkonsen, Elizabeth Skare og Solveig Sunne har deltatt i utprøvingene her. Liv Wærp har vært leder for denne ”arbeidsgruppa”.

Arbeidsgruppe - System for kompetanseutvikling: Else-Grete Sola Holberg, Anne Karin Hansen, Daniela Macnar, Lillian Arve Moen og Liv Sundt-Ohlsen (leder av arbeidsgruppa). I skoleåret 01-02 kom også Anne-Jorunn Borge med i gruppa.

Resultater – prosjektprodukt

Strakstiltak: Timeplanføringer – Klassestyreransvar - Møteplasser - Mottak av nye medarbeidere – Billedgalleri - Informasjonsmøte om pensjonsrettigheter med mer for eldre lærere - Informasjonsrutiner – Personalseminar - Trivselstiltak i personalkantina - Sosiale tiltak for hele personalet – Trimtilbud - Milepølsamtaler for ansatte fra 55+ .

1. Storklasseteam i GK helse- og sosialfag

Det er prøvd ut en organisering innenfor tre klasser på GK helse og sosialfag der klassegrensene tidvis løses opp. Hele elevgruppen ses under ett og alle lærerne blir kjent med hele elevgruppen. Undervisningen er organisert i temaperioder og lærerne i studieretningsfagene har forsøkt å gå om hverandre på tvers av klassene. Teamet har vært sammensatt av en seniorlærer og yngre lærere. Samarbeidet har gitt mulighet til å ivareta seniorlærerens skolehverdag på en bedre måte. Behovet for å felles møtetid for lærere er stort. Dette gir mulighet til refleksjon og samarbeid blant lærerne i teamet. Lærerne har tatt i bruk nye samarbeidsformer og undervisningsmetoder. Opplegget har i seg elementer av differensiering og tilrettelegging for enkelteleven i klassene. Alt dette er det ønske om å prøve ut videre.

2. Fleksibel ressursbruk (for lærere som underviser allmenne fag i yrkesfaglige studieretninger)

Enkelte senior-lærere i allmenne fag har fått lagt inn ressurs til andre oppgaver enn undervisning i sin stilling. Dette for å lette den arbeidsbyrden det er å forholde seg til mange klasser og elever. Av alternative oppgaver er følgende prøvd: fagkoordinering, 2-læreraktivitet og mulighet til kompetanseutvikling. De berørte har opplevd dette som en god løsning. Lærerne var i dialog med sin nærmeste leder(avdelingsleder) for å finne fram til alternative oppgaver som kunne være hensiktsmessige for den enkelte lærer og/eller for kollegiet/skolen. Aktiviteter vi i prosjektperioden har

prøvd ut vil vi videreføre nå etter at prosjektet er avsluttet. Konkret er det planlagt aktiviteter som skal styrke de allmennfagmiljøene på tvers av studieretningene. Vi starter bl a opp et lite AV/norsk prosjekt. Dette vil komme både lærere og elever til gode. Organiseringen vil være mulig å videreføre ved at eldre lærere i alderen 58/59 år og over 60 år fra høsten 2002 kan få innlagt henholdsvis 6 % og 13 % til alternative oppgaver.

3. Kompetanseutvikling

Arbeidsgruppen har foretatt kartlegging/ spørreundersøkelser når det gjelder skolens eksisterende system for kompetanseutvikling. Videre har de deltatt i utarbeidelse av mal for milepælsamtaler og medarbeidersamtaler. Disse samtalene inneholder bl.a. elementer i forhold til den enkeltes kompetanseutvikling. Det er gjennomført studiebesøk på andre videregående skoler (Storhamar vgs, Stabekk vgs og Rosenvilde vgs) for å hente ideer til hvordan system for kompetanseutvikling er organisert på andre videregående skoler. Arbeidsgruppen har sluttført sitt arbeid og lagt fram et forslag til system for kompetanseutvikling for skolen. Dette vil vi ta tak i og prøve ut i praksis.

Erfaringer

Organisering

Prosjektgruppen har vært relativt konstant, en av gruppemedlemmene valgte av eget ønske å fratre høsten 2001. Våren 2002 har gruppen bestått av tre personer, det fjerde medlemmet har vært syk mesteparten av våren. Medlemmene i prosjektgruppen var ikke direkte inne i arbeidsgruppene, dette ble forsøkt løst ved at de fikk "fadderoppgaver" for hver sine arbeidsgrupper. Dette kunne vært løst ved at prosjektgruppemedlemmene hele veien hadde vært med arbeidsgrupper. Prosjekter av denne art bør også lokalt på skolen ha en styringsgruppe som påser at framdriften går som planlagt og som kan ta de nødvendige avgjørelser underveis. Skolens rektor må være med i en slik styringsgruppe.

Informasjon og involvering av personalet

Helt fra starten har det vært lagt opp til at personalet skal være involvert. Det har vært avholdt informasjonsmøter og samlinger hvor livsfaseprosjektet på egen skole kun har vært tema. I tillegg er personalet holdt løpende orientert gjennom skriftlig informasjon og på personal- og avdelingsmøter. Det å skape engasjement hos den

enkelte, som ikke var direkte involvert i prosjektets satsningsområder oppleves som spesielt utfordrende. For etablering av endret praksis/videreføring i ordinær drift er det likevel viktig at det drives et kontinuerlig informasjonsarbeid til hele personalet

Aktiviteter og tidsforbruk

Erfaring med dette prosjektet er at det tok tid å komme i gang med aktivitetene i prosjektet. Deltagerne i arbeidsgruppene måtte gjennom en "kaos-fase" før det konkrete arbeidet kom i gang. I ettertid ser vi at tidsforbruk prosjektgruppen og arbeidsgruppene har vært størst i innledningsfasen når planene ble lagt. Deretter avtar tidsbehovet etter hvert avhengig av hva det er arbeidet med.

Interne ressurser - forbruk

Ingen lokalt ved skolen har hatt store tidsressurser til disposisjon for arbeidet i prosjektet. Lærere som har vært involvert har fått avsatt tid i 190/150- timersrammen. Prosjektmedarbeidere og deltagere i arbeidsgrupper har fått avsatt 2-3 % i sin stilling. Ved å se på aktivitet og tidsforbruk har dette sett ut til å være noenlunde dekkende. Dette prosjekt har vært av en slik art at vi har måttet forholde oss til en ekstern arena – med møter og konferanser. Hadde dette vært et ordinært internt prosjekt vill det ikke vært behov for denne ekstra ressursen – men i og med at prosjektmedarbeiderne har deltatt på eksterne samlinger har denne tidsressursen vært god å ha. Til utprøvingen med fleksibel ressursbruk har det vært lagt inn rundt 10 % av en stilling på hver av lærerne. Det er gjennom perioden blitt brukt ressurser fra skolens budsjett på kurs, konferanser, samlinger, møter etc.

Eksterne ressurser

Skolen har fått tildelt midler fra prosjektet via Buskerud fylke nesten alle tre årene. et ble søkt overført midler fra 2001 til 2002, sum på ca 128.000. Disse midlene var noe fram og tilbake om vi vil få. Vi har imidlertid gjennomført diverse aktiviteter våren 2002. I juni 2002 fikk vi kr.100.000 slik at vi kan fullføre prosjektet med de planlagte aktiviteter. Ingen midler var egentlig avsatt til våren 2002. Midlene har blitt benyttet til å studiebesøk, deltakelse på seminar/kurs. Ingen midler er satt inn slik at vi er avhengige av tilsvarende ressurser for å videreføre den aktivitet som nå etter hvert skal inngå i den vanlige drift av skolen.

Forhold til oppdragsgiver

Prosjektet har vært styrt av en sentral prosjektledelse, med prosjektleder, Venke Vik fra Nordland. Lokalt i Buskerud fylke har vi på skolene forholdt oss til fylkets leder for prosjektet, Ingrid Marie Kolsrud. Hun har hatt jevnlige møter med oss på skolen, sørget for informasjon, kontakt med utdanningsavdelingen i fylket og ikke minst har hun vært en meget god rådgiver/veileder underveis i prosjektet.

Metoder og teknikker i prosjektarbeidet

Utviklingen av tiltak og områder det skulle arbeides med kom fra personalet. Det at vi tok tak i mindre tiltak raskt synliggjorde at det var aktivitet og resultat i prosjektet. Motivasjonen for videre arbeid ble dermed holdt oppe. Informasjon underveis til hele personalet har vært meget sentralt for å bevisstgjøre alle de ansatte som ikke var direkte involvert i arbeidet.

Følgeforskningen

Parallelt med vår aktivitet på skolen har det pågått følgeforskning i AFI. Personalet, prosjektgruppe og ledergruppe har fått regelmessig informasjon. Det har vært arrangert ulike samlinger og konferanser hvor representanter fra skolen har deltatt og møtt tilsvarende representanter fra de andre 8 skolene i de andre fylkene.

AFI har vært gjennomført intervjuer med personalet. Ut fra dette er det laget rapporter. Disse har skolen i større eller mindre grad kjent seg igjen i. I disse har det også blitt gitt råd til skolen i forhold til den videre utvikling av skolen. Siste runde med intervju ble gjennomført i mars 2002, og vi venter spent på resultatet/oppsummeringene fra disse.

Det har vært meget interessant å delta i et prosjekt hvor det parallelt har pågått en forskning i et profesjonelt fagmiljø.

3.3 Ringsaker videregående skole: Rektor Hilde Støen og prosjektleder Ole Jacob Nilsen

1. Fleksibilitet i organiseringen av skolehverdagen:

Noen endringer i positiv retning, spesifikt planleggingsdager og bruk av Universitetets dag som planleggingsdag. Endring av retningslinjer for inngåelse av arbeidstidsavtale kommende år er drøftet med tillitsvalgte for å unngå mer byråkratisering. Tiltaket er m.a.o. innlemmet i ordinær drift. Vi har klart kommet i gang på noen

områder; men mer å hente. Uheldig for prosjektet at nye arbeidstidsavtaler stjeler mye oppmerksomhet og forbruker uforholdsmessig mye tidsressurs, samt gir negativ fokusering som går ut over organisatoriske tiltak generelt.

2. Fleksibilitet ved timeplanlegging/fagfordeling

Har allerede i forskjellig grad vært hensyntatt ved vår skole, men er kommet inn i ordinær drift v/for eksempel frist for innmelding av ønske om spesiell tilrettelegging av timeplan.

Helt klart svært viktig for flere av kollegene i forskjellige livssituasjoner, for eksempel småbarnsforeldre og kolleger som har helseproblemer. Bør muligens fokuseres mer også på tiltaket som seniormotivasjon; denne gruppe bør kunne melde inn ønsker uten annen grunn enn at de er seniorer. Seniorer er pr. i dag også prioritert mht timeplanlegging, men ikke som prioritet 1. (Differensieringstiltak for elever har 1. prioritet).

3. Bruk av tidskonto/avspaseringsmulighet

Er blitt foretatt for enkelte som har ønsket det. Har legitimitet i kollegiet. Klart positivt for dem det gjelder. Er ikke aktuelt for så mange, fordi det kun

Unntaksvis avtales overtid før et skoleårs begynnelse.
Arbeidstidsavtalen

regulerer noe av den tidligere overtiden. Tiltaket har legitimitet i skolens organisering av drift.

4. Frikjøp under heldagsprøver av seniorer, småbarnsforeldre og personer med fysiske eller psykiske problemer (kjent av ledelsen)

Foretatt under heldagsprøver høst 01 og vår 02. Svært mange og utelukkende positive tilbakemeldinger under høstterminen. Grunnet sykdom og høyt arbeidspress for nøkkelpersoner er tiltaket under heldagsprøvene våren 02 gjennomført under stort tidspress, noe som har ført til at informasjon om frikjøp til berørte personer i en del tilfeller har nådd for sent fram. Men: med informasjon som under høstprøven må tiltaket anses som positivt og bør kunne videreføres for framtida, men da gjennom organisering via innsparinger i forbindelse med arbeidstidsavtalen.

5. Utarbeidelse ny personalplan (perm)

Seminar og forarbeider Sjusjøen ultimo oktober 2001. Senere planleggingsdag og interne møter for utarbeidelse av foreløpig forbedringsdokument som omfatter en rekke områder.

Positivt at det tas tak i et så viktig personaltiltak. Vanskelig p.t. å evaluere tiltaket, både fordi mye gjenstår av OU-prosjekt om ny ledelsesstruktur og fordeling av oppg./utarbeidelse av rutiner og fordi gjennomføringen er avgjørende for evalueringen.

6. Etablering av Pedagogisk Forum

Ble opprettet i 2001 og har vært i drift siden; ca. hver 3. uke. Ledes av pedagogisk personale som velges for 2 år (2 pers.).

Positive tilbakemeldinger fra kollegaene; et slikt forum har for mange vært et savn etter at lærerrådene falt bort. Godt forum for spredning av pedagogiske ideer og prosjekter! Fungerer dermed som en del av skolens kompetansehevingstiltak. Er innarbeidet i tilstedeværelsesplikten (150-timersrammen).

7. Oppdatering av ledelsespersoner på medarbeidersamtaler

Gjennomført ved kurs/seminar. Utarbeiding av retningslinjer/rutiner for medarbeidersamtaler, og skjema for handlingsplan. En nødvendighet for alleberørte i ledelsen å være oppdatert for slike samtaler – uansett om det dreier seg om medarbeidersamtaler eller ”milepælsamtaler”. Felles forståelse for gjennomføringsrutiner. Vil kanskje måtte gjentas hvis nye personer inn med personalansvar i forbindelse med OU-prosjektet om ny ledelsesstruktur.

8. Hospitering i private/offentlige bedrifter

Tilbud gitt til samtlige for senhøst 01 og vår 02; avsatt budsjettpost blir brukt i løpet av vår 02. Prosjektgruppa hadde forventet større ”pågang” av kolleger som ønsket hospitering. Personlige oppfordringer måtte foretas i noen tilfeller, men etter hvert kom responsen. Mulig at responsen ville blitt mer spontan dersom hospiteringsperiodene hadde vært vesentlig lenger enn max 14 dager, men ingen har forespurrt om lengre perioder. Bør la seg gjennomføre i vanlig drift, i hvertfall kortere perioder. Omdisponering av tid gjennom arbeidstidsavtaler bør være mulig (periodisering av undervisning).

9. Fysisk aktivitet): fellestrening + subsidiering individuelt

Fellestrening har vært i drift siden høsten 01 i regi av 2 kroppsøvingslærere ved skolen, rett etter arbeidstidens slutt. Subsidiering av individuell trening har vært foretatt for året 2001. Vil også bli gjort for 2002.

Meget positive tilbakemeldinger fra de som har deltatt på fellesopplegget. Oppslutningen har dessverre ikke vært så stor som vi kunne ønske. Positivt med subsidiering av individuelle aktiviteter . Noen flere har benyttet seg av dette tilbudet i år enn i fjor. Samfunnet og næringslivet har i en årrekke fokusert på betydningen av fysisk aktivitet som en betydelig faktor for trivsel og motivasjon. Indirekte stor betydning for den enkeltes fysiske og psykiske velvære - herunder slitasjeproblemer, stresstakling og jobbmotivasjon. Fellestrening i idrettshall vha kroppsøvingslærere vil kunne la seg gjøre via skolens budsjett (og eventuelt. bruk av arbeidstidsavtaler). Mer problematisk med subsidiering av individuelle aktiviteter.

10. Nytt tiltak/kobling til andre prosjekter:

OU-prosjektet om ny ledelsesstruktur igangsatt inneværende skoleår. Alle tiltak fra 1 – 7 ovenfor vil ha tilknytning til omorganisering og oppgavefordeling. AFI er støttespiller mht gjennomføring av prosessen. Positivt at AFI har vært inne med følgeforskning og intervjuer underveis i Livsfaseprosjektet. Rektor har følt støtte i OU-prosessen gjennom AFIs representant, som da og har kunnet gi god veiledning på bakgrunn av godt innblikk i skolen og kulturen(e) her.

Brumunddal, 19.4.02

3.4 Storhamar videregående skole: Prosjektleder Frode Kayser og rektor Tore Gregersen

Konteksten for prosjektet

Det er bl.a. fire viktige endringer og utfordringer som har vært utslagsgivende for den retningen skolen vår har utviklet seg i de siste årene og som også har ført til resultater i et livsfaseperspektiv:

1) Ny rektor 2) Differensieringsprosjektet 3) Organisasjonsutviklingsprosjekt ved skolen 4) Arbeidstidsordningene og skolepakkene med større krav til lærernes profesjonalitet.

Utgangspunkt

Noen av de faktorene som vi regner for viktige for seniorenene og som har dannet utgangspunkt for arbeidet i Livsfaseprosjektet ved Storhamar videregående skole: 1) Opplevelsen av å være faglig dyktig. 2) Å ha et godt forhold til kolleger. 3) At ledere *aktivt* viser forståelse og respekt for medarbeiderne. 4) Tilbakemelding på arbeid lærerne er fornøyd med. 5) Å få ansvar og bli møtt med tillit

Det ble tidlig pekt på en del områder som skolen kanskje kunne gjøre noe med: faglige utfordringer for fellesfaglærere i to-timers fag, en smidigere vikarordning, et system for å ta flere avgjørelser på klasseteamnivå, en organisering av arbeidet der vi fikk gjort oss nytte av den enkeltes kompetanse, interesser og kapasitet, møter som ikke tok piffen fra lærerne, men der de kunne få ny driv i sitt eget arbeid, problemstillinger knyttet til en kvinnedominert arbeidsplass, et annet forhold mellom ledelsen og medarbeiderne, mindre preget av kontroll og mer knyttet til utvikling og motivasjon, etablering av medarbeidersamtaler eller utviklingssamtaler og det stadig tilbakevendende dilemma: forholdet mellom lærere og elever, utmattende stillingskrig eller givende samarbeid?

Da vi begynte å spørre om hva som kunne være med på å gjøre arbeidet mer meningsfylt, kom spørsmålet om rom for de pedagogiske diskusjonene opp igjen. Rom for diskusjon om verdigrunnlaget vårt og om hvordan vi kunne videreutvikle arbeidsplassen vår. Dette hang sammen med det store spørsmålet om hvordan vi kunne skaffe oss felles møtetid.

Vi så at vi hadde to arenaer å møte seniorenenes arbeidssituasjon på: a) Vi måtte gjøre noe med den ytre strukturen, rammene om arbeidet og b) På det personlige plan så vi at det er viktig at den enkelte opplever å bli sett og å kunne påvirke sin egen arbeidssituasjon.

Antakelse om bruk av ressurser

Vi har hele tiden hatt den holdningen at livsfasetiltak ikke i så stor grad er avhengig av ressurser utenfra som av holdninger og strukturendringer internt i skolen vår.

Tiltak vi ville satse på

I økonomi- og handlingsplanen som fulgte søknaden vår trakk vi fram følgende tiltak som vi ville prioritere: Muligheter for hospitering - Faglig oppdatering av seniormedarbeidere - Konferanse med tema ungdom og ungdomskultur (ikke iverksatt) - Dialogkonferanse

sammen med elever - Veiledning rettet mot seniormedarbeidere - Muligheter for spesiell tilrettelegging av arbeidssituasjonen ved behov.

Tiltak som etter hvert ble viktige for oss

Utfordringen i et prosjekt er å unngå at alt blir en endeløs rekke av nye tiltak, lett å måle kvantitativt, men heller kanalisere energien inn mot de områdene der det nærmeste utviklingspotensialet ligger, kanskje la det som er i ferd med å vokse fram av positive endringer få tid på seg.

Ut fra denne tanken har vi det siste året konsentrert de livsfaserelaterte tiltakene om faglig oppdatering av seniorer, veiledning av seniormedarbeidere, faglig og personlig, og gjennomføring av medarbeider-samtaler som skulle være livsfaserelaterte.

Et av de tiltakene vi har hatt størst forventning til er en dialogkonferanse sammen med elevene. En gruppe elever fra ulike studieretninger og klassetrinn og et tilsvarende antall seniorlærere har hatt en del møter der det overordnede målet har vært å få til en samtale og et samarbeid mellom likeverdige parter.

For noen år siden ville vi seniorer invitert elevene til vårt opplegg, eller i beste fall til å akseptere vårt opplegg, der vi bestemte tiltak og var innstilt å gjennomføre dem etter vårt hode. Nå har vi satt oss som mål at elever og seniorer sammen skal finne emner for dialog og forslag til praktisk gjennomføring av en dialogkonferanse. Vi tror at nettopp ved å øve oss i en slik dialog, kan vi tilføre fellesskapet på skolen og mellom senioren og elevene noen nye dimensjoner som kan gjøre arbeidssituasjonen på sikt bedre.

Livsfaseprosjektet - ikke soloopptreden, men samspill med andre utviklingsprosjekter ved skolen

De ulike prosjektlederne har samarbeidet tett. Det var avgjørende viktig å ha med også Livsfaseprosjektet i arbeidet med å skape en ny organisasjonsstruktur og gjøre endringer i ledelsesprosessene ved skolen.

Sammen med differensieringsprosjektet og organisasjonsutviklingsprosjektet har vi lagt vekt på å skape rammer som kunne gi senioren motivasjon og trygghet i det daglige arbeidet, samtidig som vi la til rette for en større utnytting av den kompetansen vi samlet representerer. De tre prosjektene har hver på sin måte bidratt til den organisasjonsendringen skolen gjennomførte fra 01.08.02, der vi fikk

storteam og teamledere med pedagogisk, økonomisk og personalmessig ansvar.

Fra idé til virkeliggjøring

Så lenge vi befant oss på ideplanet, var det lett å sette opp tidsplan og milepæler. Da vi startet på gjennomføringen av tiltak, oppdaget vi at vi begynte å utfordre selve kulturen og inngrodde forventninger til hvordan alt egentlig fungerte hos oss.

Av 38 seniorer er det til nå 6 som har hatt et opplegg for hospitering, 9 har gjennomført tiltak for faglig oppdatering (alle seniorer som har søkt har fått innvilget søknaden), 5 har gjort bruk av tilbudet om veiledning personlig og faglig (i tillegg til disse har 5 fått faglig-pedagogisk veiledning knyttet opp til differensieringsprosjektet), alle seniorer har hatt anledning til å få oppdatering innen IKT ut fra sine forutsetninger, 6 seniorer har deltatt i en serie møter der lærere og elever har snakket sammen om hvordan skoledagen er og hvordan vi ønsker at den skal være. Disse samtalenes er en del av erfaringsgrunnlaget for en prosjektuke høsten 2002 der temaet er elevdemokrati og elevmedvirkning.

Vi er ikke sikker på om lærerne er innstilt på å stå lenger i arbeid nå enn før prosjektet ble satt i gang. Vi mener likevel å se at trivselen har økt og at kvaliteten på arbeidssituasjonen har blitt bedre.

Livsfaserelatert holdning til hverdags

Det har vært en utfordring å få flere personer, ikke bare prosjektlederen og rektor, til å arbeide for livsfaseprosjektet i det daglige arbeidet. Et viktig spørsmål var hvem det ville være naturlig å få engasjert i arbeidet for å gjennomføre det personalorienterte personalarbeidet, også med tanke på framtidig ansvar.

Siden mye dreier seg om å utøve personalomsorg, fant vi hovedlærerne mindre egnet. Etter at skolen ble teamorganisert, ble teamlederne løsningen og de viktigste personene når det gjaldt å få institusjonalisert livsfaserelaterte holdninger og praksis.

Livsfaseorientert personalpolitikk - en operativ begrepsforståelse?

Som en konklusjon har vi kommet til at gjennomføring av en seniorfokuseret livsfasepolitikk skjer i møtet mellom leder og medarbeider. Det er viktig at lederen som samtalepartner har fullmakter og avgjørelsesmyndighet i forhold det behovet han ser. Dialogen er kanskje vårt viktigste hjelpemiddel, den direkte samtalen,

ansikt til ansikt, der noen gir medarbeideren verdighet, løfter medarbeideren opp, gir full oppmerksomhet, åpner noen dører, lukker noen dører, får vedkommende til å se seg selv noen år inn i framtiden, eller møter medarbeideren i flukten bort fra en uutholdelig arbeidssituasjon.

3.5 Borgund videregående skule: Prosjektleder Åslog Rise Holberg

Hovudprosjekt for skulen var hausten 1999, da prosjektet vart sett i gang, planlagt slik:

- a) Ny organisasjonsmodell med delegert personaleiing.
- b) Timeplanen som organisatorisk tiltak og pedagogisk verkemiddel.
- c) Hospiteringsordningar med omkringliggende næringsliv.
- d) "Full jobb – like blid". Inntil 20% av stillinga til tilrettelagte arbeidsoppgåver

1. Erfaringar:

a) Frå hausten 2000 vart det tilsett, mellombels for eitt år, 3 avdelingsleiarar ved skulen. Dei fekk ansvar for personalet/elevane ved kvar si avdeling, noko som letta arbeidsbyrden for rektor. Denne ordninga vart forlenga til å gjelde skuleåret 2000 – 01 også. (Årsaka til at dette vart gjort for eitt år om gangen har vore at skulen er inne i ein samanslåingsprosess, slik at den endelege organisasjonsmodellen ikkje er ferdig enda.) Innføring av avdelingsleiarar som har personalansvar vert ei fast ordning.

b) Timeplanen er lagt slik at fleire lærarar er inne i klassene på yrkesfaga, og færre lærarar har klassane i allmenne fag. Dette gjer at lærarane på yrkesfag kan samarbeide i større grad, og dei er fleire til å ta ansvar for klassa. For allmennfaglærarane er det ein fordel at dei ikkje har for mange klasser i kvart fag, da dette vert travelt og det vert vanskeleg å finne tid til samarbeid. Det har også vore prøvd ei ordning med tre lærarar på to samanslåtte klasser i allmennfag. For elevar som har faglege problem vil dette lette læresituasjonen. Det er brukt av ressurs til elevar på særskilt grunnlag til dette.

c) Hausten 2000 vart det lyst ut mulegheit til å søke om hospitering eller kompetanseheving på andre måtar. Dette gjaldt for tilsette i pedagogiske stillingar ved skulen.

Det kom inn 18 søknadar om ulike tiltak. Det kom fire søknadar om hospitering, og resten var søknadar om etterutdanning/kompetanseheving innafor faga dei underviste i. Desse vart innvilga, men ein kom ikkje i gang på grunn av omstillingar innanfor bedrifta som var aktuell.

Dei fleste søknadane om kompetanseheving/oppdatering vart innvilga, da styringsgruppa meinte at det var viktig å få så bredt grunnlag som mogleg for å kunne vurdere om dette kunne vere vegen å gå i tida framover.

Målet var å unngå alt for store økonomiske inngrep, slik at det seinare kan leggast slike tiltak inn i opplæringsplana ved skulen.

Hospitering bør utprøvast i større grad, men lærarane ved skulen har funne det vanskeleg å finne høvelege hospiteringsplassar der det har latt seg gjere å få avtalar. Skulen vil arbeide vidare med, da dei som har hospitert har hatt gode erfaringar.

Klasseteama bør oppfordrast til å tenkje hospitering når for eksempel elevane er utplassert, i samband med tentamen/eksamen og andre periodar/ enkeltdagar der det let seg gjere.

Svingingar i søkertallet til enkelte klasser kan føre til overtallige lærarar. Dersom dette gjeld kurs som går ut for eit år eller to, men som vert lagt inn att, bør lærarane kunne vere ute i hospitering i denne tida, slik at dei ikkje misser jobben, og slik at skulen har oppdaterte, erfarne lærarar når klassa vert lagt inn att.

2. Gjennomførte tiltak skuleåret 2000 - 2002

Grunnkurs i teknisk teikning - Kurs innafor lese- og skrivevanskar - Nettverksbasert opplæring i IKT, (20 vektal) - leksehjelptimar for elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn og andre oppgåver som er kome på - Hospitering ved Stranda vgs ein dag, for å sjå korleis dei brukte studietid i samband med differensiering - Hospitering ved kontor på Sjukehuset og ved andre helseinstitusjonar.. Dette går over ein halv dag i veka over 16 veker. Hospitering innafor interiørfaget ved Statens håndverk og kunstindustriskole i Oslo i samband med klassetur/ekskursjon til London. Gjeld 2 lærarar. Kurs i rehabilitering av bygg og bygningsvern. 2 lærarar, 2 samlingar a 2 veker.

Frå hausten 2000 kom delprosjektet "Full jobb – like blid" i gang, da ein lærar over 60 år søkte om å få bruke 20 % til andre arbeidsoppgåver enn undervisning - ansvar for vedlikehald av maskiner/utstyr/oppdatering. Elles vart det utlyst 2 nye stillingar på kvar 20 % til "Full jobb – like blid" våren 2001. Det kom inn tre søknadar, og alle tre fekk sjansen, slik at 40 % vart delt på tre delprosjekt frå Helse- og sosialfag, Køyretøy og Møbel og trearbeidsfag og Tekniske byggfag. Innhald: Organisering av arbeidsdagen og skuleåret slik at periodisering og differensiering lettare let seg gjere. Teamarbeid for lærarar innafor same avdeling, men viktig at allmennfaglærarane vert trekt inn. Hospitering i andre lærarar sine fag.

3. Bruk av AFI til utviklingsarbeid i organisasjonen (Leiinga)

Leiinga var på kurs med forskarar frå AFI to dagar hausten 2001, der AFI gjekk inn som rettleiar for utviklingsarbeidet som skjer i leiinga.

4. Vidareføring av tiltaka:

No står det att å kunne nyttegjera seg av det vi har erfart i løpet av prosjektida. Vi har erfart at mykje ny tenking i samband med organisering av skuledagen er kome fram. Klasseteam fungerer etter kvart bra, og bør utviklast. Periodisering av undervisninga på same måten.

Arbeidsdagen for lærarane vert betre når samarbeid vert utvikla meir, og elevane vil få nytte av dette som ein del av differensiering av undervisninga.

Livsfaseprosjektet (for læraren) og differensiering (for eleven) vert etter kvart to sider av same sak.

5. Synleggjering i budsjettet og i skulen sitt planarbeid

Det er sett av ein liten ressurs til to lærarar som skal arbeide vidare med prosjektet. Dei vil bruke tid til å legge tilhøva betre til rette for utviklingsarbeid ved skulen ved å utvikle vidare arbeid som allereie er i gang innafor desse felta: Organisering av skuledagen – Periodisering - Samarbeid i team - Differensiering/rettleiing

Bruk av avdelingskoordinatorar/fagrettleiarar i prosjekt og utviklingsarbeid må utviklast vidare for komande skuleår.

6. Andre kommentarar til prosjektfasen

Det har vore noko vanskeleg å halde kontinuitet i arbeidet, da fleire omstende har ført til at nye personar, som ikkje har kjent til Livsfaseprosjektet på førehand, har kome inn i styringsgruppa til ulike tider i løpet av dei tre åra prosjektet har vart. Skulen er inne i ein større omstillingsprosess med samanslåingar og byggeplanar. Dette har ført til at rektor Hallvard Ramnefjell har fått andre arbeidsoppgåver, noko som i første omgang førte til at Åslaug Rise Holberg tok over leiinga i styringsgruppa for prosjektet hausten 2000. Ho var da ny ved skulen og kjente ikkje til prosjektet. Ein av medlemmane i styringsgruppa, Ingwald Holen, vart sjuk og døydde dette året, og vi har ikkje sett inn fleire nye personar i styringsgruppa for prosjektet.

Frå hausten 2001 kom Jessie Strand Fagervoll inn som vikar for rektor Hallvard Ramnefjell, også ho ny ved skulen.

Ålesund 25.04.02

3.6 Molde videregående skole: rektor Helge Linge

Prosjektgruppe: **Elevrepresentant:** Anders Uran
Lærerrepresentanter: Sissel Schønning,
Leif T Bergseth, Svein Bloch
Skoleledelsen: Rektor Helge Linge , 71 25 07 00
Helge.Linge@mr-fylke.org

A. Gruppebasert matematikkundervisning:

Klassen deles inn i permanente firergrupper ved skolestart og sitter alltid i disse. All problemløsning/oppgaveløsning skjer i gruppene, ikke i plenum. All jobbing med nytt stoff i gruppene etter kort lærerintroduksjon. Stor grad av gruppeautonomi i forhold til lekser, oppgaver og gruppregler. Lærer er veileder mer enn kunnskapsformidler

Status pr. 01.01.02: Så å si alle elevene er fornøyd med undervisningsformen. Elevene gjør det bedre enn i sammenlignbare fag med andre undervisningsmetoder. Elevene må produsere i timene. Lærer stiller ikke, men får spørsmål (større krav til lærer når det gjelder forarbeid). Lærer ikke i fokus i timene Antall elever som deltar

aktivt i prosjektet: 25 elever i 3MX-gruppe. Antall lærere som deltar aktivt i prosjektet: 1, men flere følger deler av opplegget

B. Bruk av IKT som hjelpemiddel i å nivådifferensiere undervisningen i 1MX .

Søke på nettet etter gode oppgaver i matematikk. Søker spesielt etter interaktive oppgaver. Samle oppgavene i mapper etter hvor de passer i pensum. Se gjennom matematikkprogram på CD-rom

Status per 1.1.02: Søker etter gode oppgaver på nettet. Oppgaver med spesielle problemstillinger som er fine å bruke for flinke elever er det relativt lett å finne, men oppgaver som er godt egnet for svake elever har vi enda ikke klart å finne. Ser igjennom CD-rom med matematikkprogram for å se hvilke som er best egnet for vårt formål

C. Nivådifferensiert oppgaveløsning i 1MX i 2. termin på tvers av klasser.

3 og 3 GK-klasser er i utgangspunktet parallelllagt. En 90-minutters økt i uken i 1MX brukes til prosjektet i 2. Termin. 2 (ev 3) klasser utgjør en differensieringsenhet i denne økten. Elevene velger etter visse kriterier nivå A eller nivå B: A: elever som ønsker normal arbeidsinnsats og vanskegrad. B: faglig sterke/kreative elever som vil yte ekstra i faget og arbeide med oppgaver - med store krav til kreativitet og symbolbruk og med vanskegrad ut over forventet eksamen. Elevene arbeider i grupper på 3 (2-4) på tvers av klassene. Faglærerne alternerer i A- og B-gruppene. Elevene evaluerer prosjektet skriftlig

Status per 1.1.02: 1MX-elevene i to klasser gjennomførte prosjektet en kortere periode v-01 (2. termin) - vellykket. Elevene i A-gruppene var svært positive og arbeidet etter hvert mye bedre enn ellers og de aller fleste ville gjentatt prosjektet. B-gruppene hadde topp innsats, spesielt i starten (psykologisk effekt), de var positive til oppgaveutvalget, men undervurderte merarbeidet og ca halvparten ville gjentatt prosjektet. Det forventes at prosjektet gjentas med nye 1MX-grupper v-02 og at opplegget forsøkes tillempet i VK I og VK II. 36 elever og 2 lærere deltok i prosjektet v-01

D. Økt bruk av internett i naturfag

Vi har derfor lønnet en interessert og kunnskapsrik lærer - Thorbjørn Kringstad- som har systematisert og hentet ned interessante Jave-applets i en rekke av naturfagene og matematikk fra Internett ned på

en bærbar PC. Det er tanken at lærerne kan ta med seg denne bærbare PC-en når de går til time. Ved hjelp av en projektor kan skjermbildet vises på lerret. Java-appletsene er ordnet i grupper etter emner i læreboka. De er derfor lett å få tak i. Dette tror vi kan være med på å variere undervisningen og gi elevene en bedre forståelse av faget. For at elevene kan arbeide videre med dette hjemme eller på skolen vil Thorbjørn opprettet en hjemmeside hvor elevene kan gå inn for å få linker på Internett til forskjellige emner i fagene.

Status pr. 1.1.02: Arbeidet med Internett og hjemmesiden vil fortsett til våren 2002.

Lærerne i naturfag og matematikk er kurset av Thorbjørn i bruk av bærbar PC og Internett. De kan derfor ta dette i bruk. Mange lærer har derfor begynt å bruke dette hjelpemiddelet i sin undervisning. Alle lærerne vil selvsagt opplyse elevene om hjemmesiden og hva som finnes der i de forskjellige fagene. Lærerne vil også la elevene arbeide med disse linkene slik at de gjør seg kjent med innholdet på hjemmesiden.

E. Organisering av skoledagen

Skoledagen er oppdelt i undervisningsøkter av ulik lengde (90 og 45 min) En ansvarlig person til systematisk vurdering og oppfølging. Underveisvurdering

Status per 1.1.02: Prosjektstart H – 01. Ulik erfaring så langt. Lærerne stort sett positive. Elevene delt oppfatning. Hele skolen deltar

F. Tverrfagleg prosjekt norsk/historie for VKI

6 timar norsk og historie er parallell-lagte i (2+4)-timarsbolkar. Året er delt i fire periodar. Alle lærarane i prosjektet tar del i detaljplanleggjinga av kvar periode. Perioden startar med forelesingar for 2 klassar i gangen i sentrale emne i norsk- og historiefaget. 12 timar i kvar periode blir nytta til arbeid med fordjupingsemne. Gjennom året vel elevane ulike presentasjonsformer: Framsyning (for ca 100 elevar), forteljning, skriftleg rapport og munnleg rapport. Seks timar går med til presentasjonane. I fordjupinga arbeider elevane i grupper sette saman på tvers av klassane og har ulike lærarar alt etter kva presentasjonsform dei har valt for perioden. Faglærarane i norsk og historie vurderer presentasjonane. Resten av timane i norsk og historie går føre i klassen på "vanleg" måte med ulike arbeidsmåtar. I kvar termin har elevane ein heildagsprøve med førebuingstid og

oppgåver som omfattar bruk av kunnskap både i norsk og historie. Prøven blir vurdert både av norsk- og historielæraren. Elevane bruker logg og anonyme spørjeskjema når dei evaluerer periodane. Klassestyrar tar opp erfaringane deira frå "prosjektet" i elevsamtalene. I tillegg er kvar klasse representert med ein tillitsvalt i ei referansegruppe saman med prosjektleiaren.

Status pr. 01.01.02: Fire klassar (halvdelen av klassane på VKI) og seks lærarar tar del i ordninga. Alle lærarane legg ned mykje arbeid for at prosjektet skal bli vellukka. Vel 70 % av elevane er godt nøgde med opplegget fordi det gir variasjon, viser samanheng og utfordrar kreativiteten deira. Resten, ca 30%, seier dei føretrekk vanleg klasseundervisning fordi det kjennest tryggare og er mindre krevjande i høve til eigeninnsats.

G. Tidskonto

Lønn for fast og/eller tilfeldig overtid settes på konto. Oppsamlet beløp omregnes til fritid. Læreren kan ta ut fritid etter eget ønske.

Status per 1.1.02: 15 lærere deltar

H. Ekstrastipend til lærere over 60 år

To stipender lyses ut uten betingelser. Kan bare søkes av lærere over 60 år. Lærerne forpliktes til å fortelle resten av kollegiet hva pengene har blitt brukt til. (Kompetansespredning)

Status per 1.1.02: To lærere har fått stipendet. Har ennå ikke reist.

Kommentar:

For ordens skyld minner jeg om at vi hele tiden har sett Differensierings- og Livsfaseprosjektet under ett. Det er også viktig å huske på at da vi for tre år siden bestemte oss for hva vi skulle arbeide med, ble det sammenfattet i utsagnet: "Vi ønsker oss en mer spennende pedagogisk hverdag"

Hva vi arbeider med er sammenfattet på skolens hjemmeside. Tiltakene er ikke gjennomført i den forstand at de er ferdige.

b) De tiltakene som videreføres som tiltak er E. Organisering av skoledagen, G. Tidskonto og H: Stipend 60+ De andre tiltakene blir videreført enten i den form de har, eller som bruddstykker/ideer. Det viktigste som videreføres er endrede holdninger. Dette er små

endringer som krever tålmodighet. Tiltak E vil ikke gi kostnader. Det vil ha stor betydning for timeplan og skolens pedagogiske liv. Tiltak G. vil i budsjettet vise seg som reduserte kostnader til overtid og tilsvarende økning av vikarkostnadene. Tiltak H. Dette vil bli synlig på budsjettets stipend- og vikarkonto. De andre tiltakene bør ikke koste så mye i direkte utgifter. I planverket vil det bli synlig slik:
Timeplan: Parallell-legging i større grad enn før.

Kompetanseplan: Uttrykt ønske om kompetanseheving i differensiering, elevmedvirkning og nye arbeidsmåter.

Virksomhetsplan: Økt samarbeid og informasjonsflyt.

Individuelle arbeidsplaner: Ved å utnytte disse, vil en kunne skaffe tid til mye av det som skal gjøres. Det krever imidlertid en god planlegging av arbeidsåret. Fagfordelingen må sees i sammenheng med øvrige gjøremål.

Generell vurdering: Det har vært en fornøyelse å være med i Livsfaseprosjektet. Kommunikasjonen mellom de forskjellige aktørene har fungert utmerket. Det har inspirert ledelsen til å tenke såvel pedagogikk som arbeidsmiljø og tiltak til beste for lærerne. Jeg håper at avslutningen av prosjektet vil være like forbilledlig som hittil.

3.7 Frydenlund videregående skole: Rektor Alf Einar Øien

Hvilke tiltak har skolen gjennomført?

Skolen må dele svaret i to: de tiltakene som har vært rettet mot enkeltlærere og særlig seniorer, og tiltak på system- eller skolenivå.

Enkelttiltak

Såkalte "enkelttiltak" hadde skolen erfaringer med også før igangsettingen av "Livsfaseprosjektet", men de har i prosjektperioden blitt samordnet og systematisert for å virke i samme retning som de organisatoriske tiltakene. "Enkelttiltakene" har ikke vært vektlagt av skolen som spesifikke livsfase-prosjekt, men vi nevner likevel følgende:

Kurs i samhandling, kommunikasjon og bygging av fellesskap. Forståelse og utnyttelse av permisjonsreglement (særlig angående velferdspermisjoner) Tilskudd til trening (sykdomsforebyggende

tiltak) Bruk av aktiv sykemelding gjennom samarbeid med trygdevesen og behandlende leger (definert som bedriftsleger) Egen bedriftslegeordning også for lærerne tilpasset fastlegeordningen - også før denne ble iverksatt Individuelle arbeidsplaner i tilknytning til arbeidstidsavtalene og derigjennom økt fleksibilitet og tilpasning av arbeidsåret (for eksempel avlønning i form av avspaseringer i løpet av skoleåret). Avsetning av lønnsmidler innenfor målsetting på 2 % til ulike personaltiltak. Periodevise reduksjoner i stillinger for personer med særlige behov med "oppfylling" gjennom andre og ikke belastende oppgaver. Utleie av fagpersonell (NB! ikke permisjoner). Forsiktig bruk av om "prestasjons"- eller "kapasitetslønn".

Tiltak på system- eller skolenivå

Tiltakene på system- eller skolenivå er de samme som tidligere har blitt begrunnet i søknad og er i hovedsak: 1) Timeplanendringer - fra enkelttimer til arbeidsøkter 2) Arbeidsformer - fra enkeltlærer til arbeidslag eller team, fra klasseleder til klasseledelse 3) Møte- og samhandlingstid. I tillegg har metodiske arbeidsformer stadig sterkere blitt trukket inn som viktig under prosjektperioden, men kan her inngå i punktet arbeidsformer.

Parallelt med disse strukturelle tiltakene har skolen gjennom Nordlands- eller Differensieringsprosjektet satt i gang pedagogiske tiltak som både skal kunne støtte forventningene i innholdsdelen av R94 og virke avlastende for enkeltlæreren. Det siste har derfor også ført til at skolen har måttet vurdere den nye pedagogiske hverdagen for lærerne i dette lyset. Vi nevner derfor at skolens ledelse i sin tenkning omkring og planlegging av skolehverdagen, trekker inn støttefunksjonene, der god tilrettelegging for læringsarbeidet med tilrettelegging for læringsarbeidet gjennom tilgang på dataverktøy og dataservice (systemansvar), bibliotek tjenester, rådgiving og annet sosial-pedagogisk støtteapparat, miljøtjeneste osv, er sentrale. Dette betyr at ledelsen i sitt arbeid vektlegger tilgjengelighet og klare prioriteringer. På den andre siden stiller dette også krav til de som innehar funksjonene "rundt" eleven-læreren om å være seg disse sammenhengene bevisst. Også de såkalte skolepakkene samt lokale lønnsforhandlinger søkes "tatt ned og omsatt lokalt" som virkemidler for å styrke skolens utviklingsarbeid.

Vi regner med at momentene som inngår i avsnittet ovenfor, framkommer i AFI's undersøkelser.

Videreføring i skolens ordinære drift

Skolen har brukt prosjektperioden til parallelle budsjett- og tankemessige endringer for å gjøre seg uavhengig av prosjekttilskudd for videreføring - og utvidelser.

Den fylkeskommunale saken med omfordelinger av budsjettmidler sommeren 2001 har rammet skolens handlefrihet og dermed mulighet for oppfølging, men vi arbeider fortsatt etter de samme prinsippene:

Interne omprioriteringer og derved frigjøring av ressurser (økonomiske og personellmessige) som konsekvens av endret forståelse og ny organisering. Omdanne skolen til en lærende organisasjon og med organisatorisk fleksibilitet og endringskapasitet tilpasset de til enhver tid vedtatte satsingsfeltene. Endret forståelse for bruken av pedagogiske budsjettmidler (les: pedagogiske årstimer) Avsetninger med fortsatt målsetting om egenkapital på 2 % av skolens årsbudsjetter til personaltiltak (kurs, kompetanseheving, "frikjøp", ol) utnyttelse av ordningen med "inkluderende arbeidsliv".

Hele tenkningen gjennomsyrrer skolens planarbeid på alle nivåer og håndteringen av utfordringer, problemstillinger, personalarbeid og utviklingsarbeid. Skolens store utfordring er å få til et positivt møte mellom samfunnets krav til den enkelte lærer og den samme lærers (følelse av) forutsetninger for å kunne gjøre den jobben som avkreves.

Til slutt har rektor den klare formening at prosjektdeltakelsen i seg selv gav den anledningen skolen for vel to år siden trengte for - så å si - kunne løfte problemstillingene rundt seniortiltak ut av en hverdagssituasjon og sette dem i en personalpolitisk helhetlig ramme. Organiseringen av prosjektet har vært funksjonelt med sine samlinger og idéutvekslinger.

Også samarbeidet med prosjektleder har vært godt. For rektor har det vært særlig nyttig å ha en kollega med lang erfaring som "sparringpartner" i den tenkningen som har vært gjort. Det er alltid godt å få prøve tanker med noen utenfor egen virksomhet, og stemmer kjemien og partene er åpne i tilbakemeldingene, blir det bare hyggelig!

I tillegg har innsynet fra AFI vært en inspirasjon i arbeidet for stadige forbedringer. Tilbakemeldingene fra forskerne settes i sammenheng med annen forskning rettet mot skolen, for eksempel Pedagogisk

forskningsinstitutt angående "Elektronisk ransel" og Læringslaben vedrørende differensiering/elevmedvirkning. Dermed får skolen i krysningpunktene den dokumentasjon og den kunnskapen vi trenger for å komme videre.

Den interne organiseringen med prosjektgruppe var viktigst i startfasen. Siden de mest sentrale forsøkene ble gjort på organisasjonsnivået, har gruppen etter hvert operert noe mer i bakgrunnen.

3.8 Sortland videregående skole: Rektor Roy Åge Gabrielsen og prosjektleder Geirr Alén Rasmussen

Rektor ved skolen kom tilbake fra ett års studiepermisjon høsten 01. Prosjektgruppa ved skolen besto skoleåret 01/02 av: 1 fra ledelsen, Geirr Alén Rasmussen, tillitsvalgt Lærerforbundet/Utdanningsforbundet, Kåre Sjøvoll, 4 lærere, Toril Bugge, Roger Brun, Hege Monica Eskedal og Sture Ovesen. Leder av prosjektgruppa har vært Geirr Alén Rasmussen.

Fylkesprosjektleder har besøkt skolen 4 ganger i løpet av skoleåret. 2 av møtene har vært med leder av prosjektgruppa, ett møte med ledergruppa og ett møte med personalet (AFI-presentasjonen)

En viktig effekt av Livsfaseprosjektet har vært omlegginga av arbeidsdagen til lengre økter. Hovedinntrykket er ei positiv tilbakemelding, både fra lærere og elever, men med noen overgangsvansker som kan gjøre justeringer nødvendig.

Denne omlegginga har tvunget fram pedagogisk nyorientering med tilhørende skolering, slik det går fram av oversikten overfor. For skolen har dette ført til en bevisstgjøring av å prioritere dette feltet. Det blir en utfordring for skolen å holde oppe den aktiviteten vi har hatt i perioden med Livsfaseprosjektet, da prosjektet har gitt oss en noe romsligere økonomi på dette området enn vi har til vanlig. De tiltakene som ikke er merket P eller B overfor, er eksempler på typer kompetanseutvikling vi ønsker å videreføre og å skaffe budsjettmessig dekning for.

Arbeidsmiljøsida av prosjektet mener vi er tatt med inn i framtida på en uproblematisk måte.