

Lars Monsen

## REFORM 94: EN REFORM FOR DEMOKRATI OG SAMARBEID?

Kan det spores varige virkninger av utdanningsreformer? Utdanningsforskere har i de siste årene hatt ulike vurderinger av hvor dypt inn i skolen som institusjon en reform kan nå. Er det slik som for eksempel Cuban hevder, at utdanningsreformer stort sett kan endre ytre strukturer, men at de grunnleggende normer og verdier som utgjør institusjonens indre anatomi blir lite berørt.<sup>1</sup> Det daglige livet i klasserommene fortsetter som før lite påvirket av den ytre “støy” en reform ofte fører med seg. I denne vurderingen av utdanningsreformenes betydning for det indre livet i klasserommene har Cuban med seg mange andre forskere både her i Norden og i andre land.<sup>2</sup> Dette er det “politisk korrekte” standpunktet i store deler av utdanningsforskerlauget med sin forankring i sosiologiske teorier om skolen som institusjon. Det finnes naturlig nok også en opposisjon til dette standpunktet, i Norge forfektet med styrke av Alfred Oftedal Telhaug. Han har i bøker og artikler påpekt reformenes langtidsvirkninger. Som skolehistoriker er det naturlig å se de lange linjene, og da kan det som på kort sikt ser ut som stillstand, bli den nødvendige samling av krefter for en gradvis endring av institusjonene. I denne vurderingen har han med seg også andre skolehistorikere, men også noen mer sosiologisk orienterte skoleforskere.<sup>3</sup> En av de som med en slik kombinasjon av historisk og sosiologisk perspektiv har påpekt skoleinstitusjonens store nasjonale betydning er Rune Slagstad der han tar det som gitt at “de nasjonale strategene” brukte skolen som en viktig innfallsport til å endre det norske samfunnet. Veien til samfunnsendringer går i følge Slagstad gjennom skolereformer.<sup>4</sup>

Er dette helt uforenlige standpunkt, eller er det mulig å vise at de griper fatt i ulike sider ved skoleinstitusjonens reformhistorie? En viktig forskjell mellom disse to standpunktene er deres ståsted for å vurdere om det har skjedd en endring. For de som studerer “livet i klasserommet” (jevnfør en av klasseromsforskningens klassikere Jackson<sup>5</sup>) og ser på de stabile mønstre en finner der, er det lett å bruke den konservative tenkeren Edmund Brukes tese som sin konklusjon “forandre for å bevare”, det vil si de ytre strukturer endres for å ta vare på de grunnleggende verdier, slik de blant annet utspiller seg i et gjenkjennelig samspillmønster i klasserommet. For historikere/sosiologer som Telhaug og Slagstad med sitt utkikkspunkt fra et nasjonalt “Capitol”, kan en se på skolen som en arena for interessekamp der nasjonale verdier hele tiden er til omvurdering og utprøving. Historien om enhetsskolen i Norge kan i et slikt perspektiv ses på som en kamp for nasjonal “forsoning” mellom klasser og interessegrupper.

Uttrykt med historikeren Seips noe ironiske formulering kan skolen slik sett ses på som det viktigste grunnlaget for “hertuginnens omfavning”, det vil si arbeiderklassens gradvise integrering i den norske samfunnsstrukturen. I dette perspektivet vil skolen ha tatt opp i seg de nye vinder og blitt en aktiv part i å forme “det nye Norge” i den nasjonsbyggende kampen. Et sentralt element i denne kampen og som også blir beskrevet som et kjernepunkt i enhetsskolens historie, er spørsmålet om skolen som “vuggestuen” for det nye “klasseløse” samfunnets borgere med holdninger og kunnskaper som blir fundamentet for et demokratisk samfunn.

I resten av denne artikkelen vil jeg forsøke å se nærmere på hva vi vet om skolens rolle i utdanning for et demokratisk samfunn med like rettigheter for alle. Spesielt vil jeg med utgangspunkt i mine undersøkelser fra evalueringen av Reform 94 (R94), se på forholdet mellom intensjoner slik de uttrykkes i nasjonale læreplaner og hvordan disse intensjonene tolkes og brukes av lærere og elever i det daglige samspillet i klasserommet. Jeg velger R94 både fordi jeg har arbeidet med denne reformen gjennom noen år, og fordi denne reformen er et godt eksempel på en lang tradisjon i norsk skolehistorie der skolen skal bidra til å forme aktive samfunnsborgere. Mine resultater kan neppe gi grunnlag for de store ord og konklusjoner i forhold til slike intensjoner, men sammen med andre undersøkelser som forsøker å studere virkningene av reformintensjoner både på kort, og noe lengre sikt, har vi et grunnlag for å gå tilbake til den store striden om reformenes betydning.

Det finnes en lang forskningstradisjon som har forsøkt å finne ut skolens rolle i den politiske sosialisering av barn og ungdom.<sup>6</sup> Som en sidegren av den omfattende sosiologisk inspirerte utdanningsforskningen, har den kommet til resultater som ligner de generelle effektene av reformtiltak. Skolen ser ut til å ha en beskjeden rolle i å forme barn og unges oppfatninger om- og holdninger til samfunnsspørsmål. De dannes og utvikles i familie og vennegrupper og skolens bidrag innskrenker seg til å formidle noe kunnskap om det samfunnet de lever i.<sup>7</sup> Selv på det siste punktet har det i de senere år kommet forskning som hevder at den generelle samfunnsorienteringen i økende grad overtas av mediesamfunnet fordi mange unge finner skolens formidling av samfunnsspørsmål lite interessant og engasjerende og at de derfor henter mer og mer av sin samfunnsforståelse fra en kakafoni av mediebudskap.<sup>8</sup>

Det ser ut til at R94 (og senere Reform 97) er lite berørt av denne forskningen. I den generelle læreplanen og også i læreplanene for samfunns-kunnskap og historie, men også i flere av de øvrige læreplaner, finnes det formuleringer som fører videre den lange tradisjonen i norsk skolehistorie der troen på skolens rolle i oppdragelsen av framtidige samfunnsborgere er usvekket. Hvis vi går inn i den generelle læreplanens kapittel om det samarbeidende menneske, ser vi at klassefellesskapet ses på som et viktig instrument for å forme borgere med forståelse for andres rettigheter, evne til å ta på seg fellesskapets plikter, men også evne til å stå fram og “kreve sin rett”; med enkle,

men vidtrekkende målformuleringer som “utvikle innlevelse og følsomhet for andre” – “gi praksis i å mestre sosiale situasjoner” – “fremme ansvar og praktisk omsorg for andres tarv”. Det tas nærmest som gitt at klassefelleskapet har en slik sosialiserende virkning, men at den må være bevisst og målrettet fra lærernes side.

Mine og de andre evalueringene i forbindelse med R94 gir ikke grunnlag for noen vidtrekkende påstander om slike virkninger av læreplanintensjonene. Det vi derimot kan si noe om, er hvordan lærere og elever har oppfattet disse intensjonene og hva det har ført til i den daglige undervisning. Da kan vi om ikke annet tegne et bilde av hva som er det typiske undervisningsmønsteret i klasserommet og på det grunnlaget drøfte om dette er i samsvar med intensjonene. Det gir også grunnlag for å sammenholde med hva annen forskning om skolens rolle i den politiske sosialisering har kommet fram til.

### **Lærere og elever ser på Reform 94 som læreplanreform**

Flertallet av elever og lærere har en positiv vurdering av både den generelle læreplanen og de enkelte læreplanene for fag. De ser både nødvendigheten og berettigelsen av læreplanverket slik det foreligger. De har heller ikke så mye å innvende i forhold til læreplanenes form som målstyrende dokumenter, selv om et mindretall mener det fratrar lærere deres profesjonelle ansvar som forvaltere av metodefriheten. Det er for eksempel stor enighet om prinsippet om elevenes ansvar for egen læring. Det kan ses på som en konkretisering av en demokratisk opplæring der elevene gis mulighet til å utvikle sine demokratiske rettigheter i skolesamfunnet, slik det blant annet er formulert i elevheftet “Veiviseren”. Deres skepsis blir langt større når vi tar opp mer konkrete og avgrensede spørsmål som elevenes medansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Det er langt færre både blant lærerne og elevene som tror dette er gjennomførbart. Går vi fra vurderinger av prinsippet til rapportering av hva som gjøres i klasserommet, blir det enda færre blant lærerne som sier de forsøker å følge opp en slik forventning. Når de blir spurt hvorfor de i beskjeden grad ser muligheter for å trekke elevene aktivt inn i planlegging, gjennomføring av og vurdering av undervisningen i klassen, kan det skjernes mellom to vesensforskjellige svar: De som er enig i prinsippet, men mener det er for krevende å følge dette opp for bokstavelig, og de som er avvisende til prinsippet som sådan. Det ser således ut til at lærergruppa kan deles i tre: (1) De som både tror på og forsøker å gjennomføre prinsippet så langt råd er, (2) de som tror på prinsippet, men mener det må modifieres vesentlig dersom det skal fungere i vanlige klasser, og (3) de som avviser prinsippet fordi de mener det er urealistisk og vil svekke elevenes læring. Etter mine anslag utgjør den første gruppen ca. 20-25%, den andre 40-50% og den tredje 25-30%.

Når vi spør elevene, kan det se ut til at det er færre elever som mener de har noe særlig innflytelse på hvordan undervisningen legges opp enn hva lærerne oppgir. Går vi nærmere inn på elevenes vurderinger av om hvorfor de ikke deltar mer, når de etter læreplanen og gjennom "Veiviseren" har fått slike rettigheter, kommer det fram at de elevene som selv kunne ønske seg mer innflytelse på undervisningen, mener at flertallet av deres medelever i klassen ikke er noe opptatt av dette spørsmålet. Det bekreftes også av mange elever som mener det er bortkastet tid å trekke elevene inn i diskusjoner om undervisningsopplegget. De mener det er bedre bruk av tida at lærerne bruker den på målrettet undervisning, særlig med tanke på prøver og eksamen. Det kan se ut til at flertallet av elevene har en pragmatisk vurdering av et prinsipp som "elevmedvirkning". Det er i og for seg ok, men ikke hvis det går på bekostning av noe som er viktigere, det vil si karakterer.

Det finnes også en gruppe elever som representerer en "motkultur" i forhold til skolens forventninger til dem. Av forskjellige grunner er de svært skeptiske til, eller også helt avvisende til skolens offisielle målsettinger, enten disse kommer til uttrykk i læreplaner, eller i dokumenter som "Veiviseren". De mener at disse planene og dokumentene ikke kan tas på alvor da så mye av det som skjer i det daglige, viser noe helt annet. Denne motkulturen kan komme til uttrykk på forskjellige måter fra tilbaketrekking fra klassefelleskapet og uttrykt likegyldighet til deltakelse til en aktiv motarbeidelse av det skolen står for. For mange lærere er denne motkulturen en stor utfordring, og de ser bare muligheter til å tøyle den med å understreke skolens instrumentelle rolle. "Du er her for å komme videre i livet, og da trenger du et vitnemål. Det kan du bare få gjennom å vise et minimum av innsats i skolearbeidet". Det ser derfor ut til at flertallet av både lærere og elever finner sammen i en klassisk rollefordeling der læreren er den aktive part som tar seg av alt som har med undervisningen å gjøre, mens eleven som den passive part innordner seg i et undervisningsmønster der deres rolle er å være mottakere av lærerens undervisning.

Betyr disse resultatene fra evalueringen at læreplanene har lite gjennomslag i klasserommet og at forhåpningene og forventningene i læreplanene om å utvikle klasserommene til "vuggestuer" for opplæring i demokratiske arbeidsformer, har blitt avvist i en institusjon som lever sitt eget liv uavhengig av de nye vinder i samfunnet rundt? Så enkelt er det ikke. For det første har vi en gruppe lærere som faktisk daglig forsøker å omsette noen av prinsippene for en demokratisk arbeidsform i praksis, med mer og mindre hell. I mange tilfeller må de faktisk bearbeide en skeptisk elevkultur, slik vi har antydnet overfor. Og er det flere "motkulturelle" elever i klassen blir oppgaven ekstra utfordrende, og som noen forteller om, da er det lettere å tilpasse seg de tradisjonelle rolleforventningene. For det andre er det også et stort flertall av lærerne som ser berettigelsen av forandring og utvikling av nye rollerelasjoner, men som finner det vanskelig å finne fram til nye arbeidsformer som fungerer. Typiske uttalelser fra lærere i denne gruppen er "... at vi har prøvd, men elevene vil ikke ha det", eller "...

elevene mister fort interessen”, eller “... elevene er bare interessert i det som gir uttelling til eksamen”.

Det bør også understrekes at mine resultater stammer fra perioden 1995 til 1998, og det kan ha skjedd endringer i de påfølgende årene i undervisningsopplegg og undervisningsmønstre som et resultat av det systematiske arbeid som har vært drevet i de fleste fylker for å få gjennomslag for de nye prinsippene i læreplanverket. Det skal jeg komme tilbake til. Det vi likevel kan konkludere med så langt er at i flertallet av klassene er relasjonene mellom lærere og elever lite preget av de nye forventninger om demokratiske arbeidsformer, selv om det gjøres mye for å ta vare på elevenes formelle rettigheter. Hvis det er slik at arbeidsformene har mye å si for de holdninger elevene utvikler i skoletiden til demokratiske prinsipper i det offentlige liv, ser det ut til at det er en stor avstand mellom forventningene i læreplanverket til “det samarbeidende menneske” og det daglige liv i de fleste videregående skoler. Det er mange grunner for hvorfor det er slik, noen har jeg antydnet ovenfor. I en artikkel fra 1999 pekte jeg på at et grunnleggende problem har med læreres (og elevers) kunnskapssyn å gjøre.<sup>9</sup> Det er en sammenheng mellom dette kunnskapssynet og hvilke arbeidsformer en har tro på. Det vil neppe være lett å overbevise lektorer om at deres kunnskapssyn er problematisk i forhold til hva den nye læreplanen legger opp til. Det er også andre faktorer inne i bildet, som utdanningssosiologisk forskning har pekt på lenge, blant annet de institusjonelle barrierer mot endring, skolen som organisasjon og skolen som et “felt” der ulike interessegrupper utvikler et nettverk av relasjoner og forventninger det ikke er så lett å bryte ut av. Spørsmålet nå er om det er mulig å endre undervisningsmønsteret i den retning læreplanen forventer for mer enn en mindre gruppe av lærere og klasserom. I siste delen av denne artikkelen vil jeg trekke fram noen erfaringer fra Oppland der en i over ett år har arbeidet systematisk med å få lærere til å ta i bruk en metodikk som heter “samarbeidslæring”. Jeg vil argumentere med at dette ser ut til å være en mulig måte å få til endringer i relasjonene mellom lærere og elever som vil kunne føre til mer aktive arbeidsformer for elevene og dermed også en påvirkning av deres holdninger i retning av at kunnskap om et demokratisk samfunn hører sammen med arbeidsformer der dette er en naturlig del av samværsformene i klasserommet.

### **Samarbeidslæring som metode og samværsform**

Samarbeidslæring som metodikk har en lang forhistorie som i sin nåværende form kan føres tilbake til en metodikk brødrene Johnson utviklet tidlig på 70-tallet, men som har sine aner tilbake til tysk sosialpsykologi fra mellomkrigstiden med Lewin som senere ble en foregangsmann for denne disiplinen i USA.<sup>10</sup> Der inspirerte han blant annet kjente sosialpsykologiske forskere som Levin, Lippit og White i deres klassiske studie av sammenhengen mellom demokratisk gruppeledelse og demokratiske holdninger. I tilknytningen til denne metodikken

er det gjennomført omfattende forskning for å finne ut om denne metodikken har de forventede effekter. De sammenfatninger som finnes av denne forskningen er så klar som forskning på samfunnsfenomener kan bli. Systematisk bruk av samarbeidslæring har en positiv effekt i forhold til elevenes holdninger til medelever i retning av mer tillit og hjelpsomhet, de blir flinkere til å løse konflikter seg i mellom og de får et større repertoar av arbeidsmåter i samarbeid med medelever, men også til å løse oppgaver alene. Det er også demonstrert faglige gevinster i forhold til tradisjonell individuell undervisning, selv om resultatene her ikke er like entydige som på det sosiale området.

Det er grunn til å understreke at det med samarbeidslæring menes noe annet enn gruppeundervisning. Det stilles langt større krav til systematisk innføring i ulike former for samarbeid gjennom svært strukturerte øvelser. Det er systematikken og bruken av de strukturerte øvelsene som er poenget med samarbeidslæring som en særegen metodikk.<sup>11</sup>

Det var denne metodikken fylkesskolesjefen i Oppland mente kunne være velegnet for å ta fatt i det faktum at flertallet av lærerne i videregående skole i liten grad fulgte opp forventninger om elevmedvirkning i bruk av de nye læreplanene. Han fikk fylkesskolestyrets tilslutning til å sette i gang et større prosjekt om samarbeidslæring med støtte fra et skolemiljø i Canada (Durham County) som hadde arbeidet med denne metodikken i flere år. Durham County fikk blant annet den tyske Bertelsmann-prisen som en anerkjennelse for sin innsats i å heve et "county" som i følge nasjonale undersøkelser lå langt under gjennomsnitt, til å ligge langt over gjennomsnitt i faglige prestasjoner etter noen år med systematisk bruk av samarbeidslæring.

De forskerne Durham County hadde samarbeidet med, ble invitert i flere omganger til å kurse alle rektorer og deler av lærerkorpset i Oppland. Det ble opprettet utviklingsgrupper med 4-6 lærere ved hver skole, og det ble opprettet en veiledergruppe på fylkesnivå med en rektor som prosjektleder. Det ble avsatt betydelige midler til denne satsingen, og den ble besluttet videreført i skoleåret 2001/2002. Som deltaker i veiledergruppa og med et spesielt ansvar for å samle dokumentasjon på utviklingen i prosjektet, har jeg fått et allsidig bilde av hva som har skjedd både på fylkesnivået og ved flere av skolene gjennom snart 2 år. Før jeg tegner dette bildet basert på innsamlet materiale, vil jeg komme med noen naturlige innvendinger til verdien av et slikt tiltak. Min rolle ligner jo i dette tilfellet mer aksjonsforskerens enn den mer vanlige, distanserte forskerrollen.

Den mest fundamentale innvendingen går på om en slik bred satsing fra fylkesnivået blir det samme som har skjedd på nasjonalt nivå med innføring av nye læreplaner, men nå i en enda tettere oppfølging med derav følgende avvisning fra lærerne. Jeg kan uten videre slå fast at slike reaksjoner er svært få. Det dominerende inntrykket jeg har, er at det store flertallet av lærere ønsker dette velkommen og ser på det som en nyttig faglig pedagogisk impuls. De påpeker at det skulle ha vært mer av slike kurs i gjennomføringsfasen av R94. Da hadde kanskje gjennomføringen gått lettere. Problemet for veiledergruppa på

fylkesnivået er at det er flere ønsker om kurs og annen oppfølging enn de kan rå over med de tross alt begrensede ressurser de har i forhold til de mange videregående skolene i fylket. Dette opplegget er kanskje “modernistisk” i en “postmoderne” tid, som vi ble kritisert for da vi la fram prosjektet på Nordisk forening for pedagogisk forsknings kongress i Stockholm i mars 2001, men det ser ut til å nå fram til lærergruppa på en naturlig måte.<sup>12</sup> Problemet er ikke at de ser på dette som et forsøk fra fylket på å innskrenke deres metodefrihet (som var oppe som et debatttema under gjennomføringen av R94), men at de spør hvorfor de ikke kunne få slike tilbud før. Dette opplever de som en god konkretisering av noen av forventningene i læreplanverket som det er mulig å forholde seg til.

En annen innvending som også kom opp i Stockholm er om dette med samarbeidslæring er litt passè. Det har jo tross alt eksistert noen år uten det helt store gjennomslaget her til lands, selv om det hadde en viss popularitet gjennom boka til Hjertaker som kom første gang i 1984.<sup>13</sup> Spørsmålet er interessant fordi det vitner om at det også i pedagogikken er snakk om motebølger, eller som Tom Tiller uttrykker det, vi hopper fra guru til guru i den moderne “kenguruskolen”.<sup>14</sup> Spørsmålet burde heller være om det finnes dokumentasjon på at metoden virker etter hensikten og hvis svaret på det er ja, hvorfor den da ikke har fått *større* gjennomslag. Mitt foreløpige svar på det er at det krever et visst trykk og en gjennomtenkt strategi for oppfølging for at en slik gjennomgående metodefornyelse skal finne sted. Det er mye som tyder på at spredte kurs der enkeltlærere deltar, ikke gir grunnlag for en ny strategi for fornyelse.<sup>15</sup>

En tredje innvending hører også med. Hva med tilliten til mine resultater og analyser når jeg sitter så vidt tett på den utviklingsoppgaven veiledergruppa utfører? Er det mulig å trekke nøytrale og objektive konklusjoner når en blir mer eller mindre en deltaker i utviklingsarbeidet? Det er både berettigede og betimelige spørsmål der svarene må bli ganske avgjørende for tilliten til det som skrives i denne og andre artikler om prosjektet. Jeg vil hevde at ingen forskere er uten forutinntatte oppfatninger om det emnet som skal undersøkes. Det er viktig å klargjøre sin egen forutinntatthet og forklare hvordan konklusjonene som trekkes er fremkommet, det vil si om metodene er akseptable og åpent tilgjengelig for andres vurdering og kritikk. Det håper jeg denne framstillingen forsøker å leve opp til og så må det bli opp til leserne å avgjøre hvilken grad av tillit de vil feste til det som skrives.

### **Samarbeidslæring: endring av lærer- og elevrolle?**

Det kan sies med stor grad av sikkerhet at lærerne ved de videregående skolene i Oppland ser på de metodene eller *strukturene* som det gjerne kalles i kursammenheng, som en metodisk fornyelse de gjerne vil ta i bruk. Samtlige kurs- evalueringer fra lærerne viser dette med en nesten entydig positiv tilbakemelding; faktisk de mest positive tilbakemeldingene jeg har sett sammenlignet med mine evalueringer i forbindelse med R94. Det samme finner vi på elevsida,

selv om vi der ikke har et like omfattende materiale å støtte oss på både fordi det relativt sett er færre elever som har fått egne kurs i samarbeidslæring (det gjelder stort sett tillitslever) og fordi det ikke er gjennomført noen større spørreskjemaundersøkelse rettet mot elevene med samarbeidslæring som tema. Det vil bli gjennomført senere i dette skoleåret.

Vi har likevel noen elevintervjuer og noe observasjon fra et lite antall klasser. Dette materialet peker også i samme retning som kursevalueringen fra lærerkursene. Elevene ser på samarbeidslæring som en bedre arbeidsmåte enn mye av det andre som foregår i klasserommet fordi det skaper mer engasjement i undervisningen, de blir mer aktive og de lærer seg til å ta mer ansvar selv for organisering og gjennomføring av et læringsløp etter hvert som de lærer å beherske de ulike *strukturene*. Flertallet av de elevene vi har intervjuet, er derfor enige om at de lærer mer og utvikler bedre arbeidsmåter med mindre “sløving” og uoppmerksomhet til forskjell fra når læreren bruker mye tid på å snakke om og gjennomgå stoffet. De ser på samarbeidslæring som nødvendig og nyttig avveksling i en rutinepreget skolehverdag. De peker også på at det kan overdrives hvis alle lærere blir så opptatt av samarbeidslæring at de får de samme strukturene gjentatt i de fleste fagene. Da kan samarbeidslæring også bli rutine.

Så langt må det derfor kunne konkluderes med at samarbeidslæring er i ferd med å bli innarbeidet i de fleste læreres metoderepertoar, både lærere og elever finner metoden engasjerende og de ser muligheter for en bedre læring ved bruk av denne metoden.

Det er for tidlig å si noe om de mer omfattende effektene av denne metodefornyelsen som ser ut til å få et langt bedre gjennomslag enn hva jeg har sett så langt i R94 som læreplanreform. Men det jeg mener å se konturene av er noe mer enn en metodefornyelse. Denne metoden med de *strukturene* den tar i bruk, legger opp til et læringsløp der elevene på en helt annen måte kommer inn som aktive deltakere i undervisnings- og læringsprosessen hvis vi sammenligner den med det tradisjonelle undervisningsopplegget der læreren snakker og elevene lytter og eventuelt svarer på lærerens spørsmål. Det interessante spørsmålet vil bli: Når elevene behersker et stort antall strukturer, kan de da selv organisere sitt eget læringsløp?

Det kan de nok, men vi kan også se tegn på en mer variert rollefordeling mellom lærer og elever. Den tradisjonelle undervisningsrollen for lærerne vil fortsatt ha en nødvendig plass, for eks. når nytt og vanskelig stoff skal forklares, men gjennom samarbeidslæring finnes det større muligheter for elevene til å lære av hverandre og til å bearbeide det de har lært.

Det er altså ikke snakk om at den tradisjonsrike lærerrollen vil bli erstattet med læreren som veileder, slik det har vært hevdet i en del slagordpreget populærlitteratur om undervisning, men om en utvidelse av lærerrollen til å omfatte instruktørrollen (i starten av samarbeidslæringen), veilederrollen når elevene behersker et antall strukturer og der elevene trenger veiledning i forhold til sine måter å samarbeide på og rollen som kommentator og “innspiller” i den



læringsprosessen gruppene gjennomgår når de arbeider seg gjennom ulike strukturer. Dette har vi kunnet observere i noen klasser. Dessuten har vi gjennom kontakten med veiledergruppene på skolene et inntrykk av at store deler av lærerkollegiene ved de fleste videregående skoler i Oppland nå har tatt i bruk samarbeidslæring og ser på dette som et viktig tilskudd til en faglig metodisk fornyelse. Uten av vi har omfattende dokumentasjon å vise til, mener jeg det er grunnlag for å hevde at satsingen på samarbeidslæring i Oppland har bidratt til en raskere endring av undervisningspraksis enn det mye av den tidligere omtalte klasseromsforskningslitteraturen vitner om. De fastlåste rollemønstrene som denne litteraturen beskriver, kan under gunstige betingelser endres. Og dersom disse rollemønstrene kan mykes opp er det også mulig å tenke seg at vi kan utvikle rollerelasjoner i mer demokratisk retning med større grad av likeverdighet mellom lærer og elev. Det er noe av dette grunnleggende spørsmålet den videre forskningen om samarbeidslæringen bør se nærmere på. Forskningen om samarbeidslæringen har vist at slike undervisnings- og læringsformer som inngår i samarbeidslæring, kan i større grad påvirke elevenes holdninger enn den mer lærersentrerte klasseromsundervisningen, i første rekke til medelever, men også til andre grupper av befolkningen enn den de selv tilhører. Nå bør vi også se på om samarbeidslæring brukt systematisk i flere fag på samme skole, kan bidra til at elevene lærer gjennom egne erfaringer hva et demokratisk arbeidsfellesskap består i og av.

Selv om vi nå har noen positive erfaringer fra Oppland å vise til, er det for tidlig å trekke for vidtrekkende konklusjoner. Reformhistorien viser at det etter slike større framstøt som det jeg her har redegjort for fra Oppland, kan komme perioder med tilbakeslag fordi en ikke grundig nok hadde vurdert de mange utfordringer en slik fornyelse vil føre med seg. Vi ser allerede noen slike tegn til at skeptikerne er på leting etter de uheldige erfaringer en slik fornyelse uvegerlig vil føre med seg, og bruke dem til å argumentere for at dette er et nytt eksempel på en av mange motebølger i pedagogikken. Da er det etter min erfaring og overbevisning fra mange års arbeid med undervisning i temaet *skoleutvikling* nødvendig med et stødig arbeid med innsamling av erfaring fra det arbeid som pågår for å rette opp de feil, mangler og svakheter som måtte vise seg. Det vet vi også ikke er lett. Skolen som institusjon har lite erfaring med og evne til å dokumentere sin virksomhet på en slik måte at det både blir tilgjengelig for andre, og at denne dokumentasjonen kan brukes aktivt til å fordype og videreutvikle det arbeid som er i gang.<sup>16</sup> Mitt lille bidrag som aksjonsforsker i Oppland kan ses på som et bidrag til denne dokumentasjonen for å finne fram til bedre måter å bruke slik dokumentasjon på.

## Konklusjon

Erfaringene så langt tyder på at det er mulig å bruke innholdsreformen i Reform 94 som grunnlag for et systematisk arbeid for å endre rollemønsteret i klasserommet. Disse rollerelasjonene er kanskje ikke så fastlåste i skoleinstitusjonen som utdannings sosiologene har hevdet. Kanskje gjelder Slagstads og Telhaugs perspektiv også på klassenivå og for samspillmønsteret der. Et vesentlig poeng ved disse erfaringene er at utviklingen av samarbeidslæringen i Oppland har skjedd gjennom aktiv ledelse fra fylkesnivået samtidig som en har lyktes med å trekke lærergruppa aktivt med på alle nivå fra fylket via region til den enkelte skole. Selv om vi har et noe spinkelt forskningsmessig grunnlag for å hevde dette, er de positive tilbakemeldingene fra alle medvirkende parter og interessegrupper såvidt entydige at jeg også som forsker vil bli overrasket om den større spørreskjemaundersøkelsen som nå planlegges, vil gi helt andre resultater. Det bør likevel tilføyes at vi kan vente en spredning i disse resultatene som nok vil bekrefte det mange undersøkelser tidligere har vist: Ingen metode alene kan bære en hel reform. Men det den kanskje kan vise, er at metodiske fornyelser kan bli innfallsporten til også andre fornyelser og forbedringer; i dette tilfelle målet om mer demokratisk samværsformer i klasserommet, slik det blant annet er formulert i kapitlet om det samarbeidende mennesket i den generelle læreplanen.

## NOTER

- <sup>1)</sup> L. Cuban, "How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure", *Teacher College Record*, vol. 99, nr. 3, 1998.
- <sup>2)</sup> U.P. Lundgren, *Att organisera omvärlden*, Liber, Stockholm 1979); P. Bourdieu, *Distinksjonen*, Pax forlag, Oslo 1997; og G. Hernes, "Om ulikhetens reproduksjon", i: NAVF: *I forskningens lys*, NAVF, Oslo 1974.
- <sup>3)</sup> A. Hoem, *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo 1978; og K.J. Solstad, *Equity at risk: planned educational change in Norway*, Scandinavian University Press, Oslo 1997.
- <sup>4)</sup> R. Slagstad, *De nasjonale strateger*, Pax Forlag, Oslo 1998.
- <sup>5)</sup> P.W. Jackson, *Life in classrooms*, Holt, Rinhart & Winston, New York 1968.
- <sup>6)</sup> C. Holden & N. Clough (eds.), *Children as Citizens: Education for Participation*, Jessica Kingsley Publishers, London 1998.
- <sup>7)</sup> H. Giourex, *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Routledge, London 1989.
- <sup>8)</sup> N. Postman, *Den tapte barndommen*, Gyldendal, Oslo 1984.
- <sup>9)</sup> L. Monsen, "Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller?" i: R. Kvalsund m.fl. (red.), *Videregående opplæring - ved et veiskille? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*, Tano Aschehoug, Oslo 1999.
- <sup>10)</sup> D.W. Johnson & R.T. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1994.

- <sup>11)</sup> D.W. Johnson, *'som hånd i hanske'. En praktisk innføring i samarbeidslæring*, Pedagogisk psykologisk forlag, Namsos 2001.
- <sup>12)</sup> L. Monsen & O.-P. Hansen, *Samarbeidslæring i Oppland. Om innføring av en ny metodikk i videregående opplæring*, paper, NFPF-kongress 17.mars, Stockholm 2001.
- <sup>13)</sup> E. Hjertaker, *Læring gjennom samarbeid*, Tano, Oslo 1990.
- <sup>14)</sup> T. Tiller, Kenguruskolen. *Det store spranget: Vurdering basert på tillit*, Gyldendal, Oslo 1990.
- <sup>15)</sup> B. Joyce, *The New Structure of School Development*, Open University Press, Buckingham 1999.
- <sup>16)</sup> A. Alfredsen m.fl., *Bedre skoler gjennom vurdering. Erfaringer fra skolebasert vurdering*, UNIKOM, Rapport nr. 2, Tromsø 1997.