



UNIVERSITETET I BERGEN

SOSIOLOGISK INSTITUTT

## Sluttrapport etter fire år med forsøket:

*Studiespesialisering organisert som toårige tilbud ved Bergen  
Handelsgymnasium*



*«Jeg ser ikke vitsen med å bruke tre år  
på noe du kan bruke to år på»  
Elev som valgte det toårige opplegget*

**Svein Rognaldsen**

**Forord:**

Denne rapporten handler om forsøket med det toårige opplegget ved BHG. Innholdet er basert på det som har kommet fram i samspill med de som har hatt ansvaret for å planlegge, utvikle og gjennomføre forsøket. Derfor først en stor takk til lærerne som har vært villige til å ta meg med inn i klasserommene og som har satt av tid til samtaler om forsøkets og undervisningens mangfoldige utfordringer og til elevene som med frimodighet og innsikt fortalte både om det de lykkes med og det de strevet med i skolehverdagen. En takk også til skolens rektor Svein Heggheim som hadde ansvaret for å utarbeide søknaden som forsøket bygger på og som med administrativ kyndighet og pedagogisk innsikt, sørget for at prosjektet hadde de rammebetingelsene som skulle til. Sist, men ikke minst, takk til den dyktige og ryddige prosjektlederen Ida Sjøstrand som stilt opp når jeg ba om hjelp og støtte og som holdt alle som var involverte i forsøket «i ørene» når det var nødvendig.

For å få fram bredden og nyansene i forsøket, ble det tidlig klart at prosjektlederen burde lage en egen rapport etter at forsøket var avsluttet. Denne kan med fordel leses sammen med evalueringsrapporten som er utarbeidet i samarbeid med ledelsen ved BHG. Innholdet og konklusjonene i evalueringsrapporten står imidlertid helt og fullt for forfatterens regning.

Takk også til Hordaland fylkeskommune som har finansiert arbeidet med evalueringen.

Bergen, juli 2013.  
*Svein Rognaldsen*

## Sammendrag:

- A)** I perioden 2009-2013 har Bergen Handelsgymnasium (BHG) gjennomført et forsøk med toårig studiespesialisering. Forsøket kom i stand etter initiativ fra politikerne i Hordaland fylkeskommune (HFK).
- B)** Opplegget ble utarbeidet av ledelsen ved BHG og bygde på et konsept der 25 % av uketimene i fellesfagene ble omgjort til undervisning på nettet og til studietid med veiledning. Opplegget forutsatte at elevene fulgte det ordinære opplegget i programfagene, samme med de øvrige elevene på BHG.
- C)** Opplegget ble presentert som et tilbud til elever som var motivert for «å ta et større selvstendig ansvar og som ønsket større faglige utfordringer enn gjennomsnittet». For å bli tatt opp, måtte elevene ha et karaktersnitt fra ungdomsskolen på 4. Dette ble hevet til 4,5 for det andre og tredje kullet.
- D)** I løpet av forsøksperioden ble tre klasser med til sammen 73 elever tatt opp, 31 elever sluttet underveis, 42 fullførte det toårige opplegget.
- E)** Det var flere årsaker til det frafallet. For det første kullet skyldes dette i hovedsak at elevene ikke var klar over hva som kreves av dem. For de to andre kullene skyldes frafallet først og fremst en kombinasjon av svake fagkunnskaper, dårlige arbeidsvaner, samt manglende vilje til å yte det som skulle til for å fullføre det toårige løpet.
- F)** At 42 elever fullførte med til dels svært gode resultater, viser at det er mulig å oppnå studiekompetanse i løpet av to år. Dette gjaldt også noen elever med middels karakter (4 - 4.5) fra ungdomsskolen. Resultatene fra evalueringen tydet på at opplegget passet for elever som er motiverte, målbevisste, fokuserte, utholdende og selvstendige og som samtidig vet hvordan de skal forholde seg til læringsarbeidets mangfoldige utfordringer.
- G)** Elevene og deres foresatte var svært fornøyd med opplegget og mente dette var godt tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Elever fra det første kullet som var i gang med videre studier, fortalte at de var godt forberedt for å møte de utfordringene som studiene representerer.
- H)** De fleste elevene som fullførte det toårige løpet, anbefalte at dette ble etablert som et permanent tilbud. Det samme gjorde foreldrene. Blant lærerne var meningene delte. Noen mente at det eksisterende tilbudet dekket behovene til de flinkeste og mest arbeidsomme elevene. Noen mente å opprette egne tilbud for denne gruppen brøt med de idealene som enhetsskolen bygger på. Tilhengerne støttet forslaget om å opprette et toårig tilbud, men at dette burde ha en annen struktur og et annet innhold enn det BHG utarbeidet.
- I)** Bortsett fra det første året, hadde BHG/HFK problemer med å skaffe nok søkere til det toårige opplegget. Sammen med det store frafallet, ble dette oppfattet som et tegn på at opplegget var for ambisiøst for de fleste elevene, i hvert fall i den

formen og med det innholdet dette hadde. En skoleuke på 38,5 timer, mot 30 timer i det treårige opplegget, framsto ikke som noe realistisk alternativ.

- J)** I løpet av det siste året av forsøket diskuterte lærerne hva de hadde gjort for å heve kvaliteten på det toårige opplegget. Erfaringene viste at det gikk godt an både å effektivisere og øke kvaliteten på undervisningen ved å slå sammen fag og ved konsentrere mer av undervisning om det lærerne oppfatter som det grunnleggende i fagene.
- K)** Dersom det toårige opplegget skal framstå som et realistisk alternativ for de elevene dette gjelder og tilfredsstillende de behovene som disse har, bør det etableres minst tre ulike løp med hovedvekt på realfag, samfunnsfag/økonomiske fag og språkfag. Fellesfagene og programfagene bør være koblet samme på måter som bidrar til faglig fordypning. Samtidig må elevenes muligheter for å velge fag, fagkombinasjoner og læringsveier utvides. For å få til dette, og for å redusere den totale arbeidsbyrden, må noen av fellesfagene tas bort. Dette forutsetter at lærerne og skolene er villige til utnytte det handlingsrommet KL06 gir når det gjelder å bestemme innholdet i og formen på undervisningen. Det handler sannsynligvis om også om å være villig til å ta et oppgjør med det tradisjonelle kunnskaps-, lærings- og undervisningssynet som styrer mye av undervisningen. I tillegg må myndighetene justere lovverket og noen av de øvrige rammebetingelsene som skolen er underlagt.
- L)** Evalueringen tar ikke stilling til spørsmålet om det er behov for et toårig alternativ. Sett fra en faglig, pedagogisk og samfunnsmessig sammenheng går det an å argumentere både for og imot et slikt opplegg. Til sjuende og sist er dette først og fremst et skolepolitisk spørsmål.

ooo000ooo

## INNLEDNING:

I 2008 søkte Hordaland fylkeskommune (HFK) om å få prøve ut en alternativ toårig modell for utdanningsprogrammet studiespesialisering. Utdanningsdirektoratet innvilget søknaden for en periode på tre år med første opptak høsten 2009. Bergen Handelsgymnasium (BHG) fikk ansvaret for å gjennomføre forsøket.

Etter at forsøket hadde pågått i ett år, søkte HFK om at det toårige opplegget ble etablert som en permanent ordning fra høsten 2011. I og med at Opplæringslovens § 3-3 slår fast at studiespesialiserende utdanningsprogram skal gjennomføres på tre år, ble søknaden avslått. HFK/BHG fikk tillatelse til å forlenge forsøksperioden med ett år.

I perioden fra 2009 til 2013 ble tre kull med til sammen 73 elever tatt opp, 42 av disse fullførte det toårige løpet. 31 elever sluttet underveis.

Utdanningsdirektoratet ba HFK sørge for at forsøket ble evaluert:

*Det forutsettes en ekstern evaluering av forsøket etter avsluttet forsøksperiode. Utdanningsdirektoratet ber om å bli informert om resultatet av den eksterne evalueringen (Utdanningsdirektoratet, 05.03.09).*

Førsteamanuensis Svein Rognaldsen, Universitetet i Bergen, fikk ansvaret for evalueringen.

I samarbeid med ledelsen ved BHG, ble det bestemt at det skulle utarbeides en rapport etter hvert av de tre første årene av forsøket og at disse skulle danne grunnlaget for sluttrapporten som skulle ferdigstilles etter at det tredje kullet hadde avlagt eksamen våren 2013.

Sluttrapporten er organisert på denne måten:

*Det første kapitlet* handler om bakgrunnen for forsøket, om arbeidet med søknaden, om innholdet i det toårige tilbudet, samt hvordan forsøket har vært organisert og ledet.

*De tre neste kapitlene* bygger i hovedsak på innholdet i rapportene som ble utarbeidet etter hvert av de tre første årene av forsøket og handler i hovedsak om hva som foregikk i de ulike fasene av prosjektet, om hvordan prosjektledelsen, lærerne og elevene forholdt seg til de utfordringene som det toårige opplegget representerte, samt om de justeringene som ble foretatt underveis.

*Det femte og siste kapitlet* retter søkelyset mot og drøfter noen av de mangfoldige faglige, pedagogiske og mer prinsipielle spørsmålene som det toårige opplegget reiser. Kapitlet avsluttes med en skisse som viser hvordan et eventuelt framtidig toårig opplegg kan se ut.

## KAPITTEL 1: BAKGRUNNEN FOR, ORGANISERINGEN AV OG INNHOLDET I FORSØKET

*Skolen er flink til å dyrke idrettstalentene.  
Hvorfor kan ikke skolen også dyrke de  
som er flink i de tradisjonelle skolefagene?  
Fylkestingsrepresentant for Fremskrittspartiet*

### **Om bakgrunnen for forsøket:**

På et møtet i Utval for skole og helse i HFK våren 2008 framsatte Eivind Nævdal-Bolstad (H) følgende forslag:

*Det bes om at fylkesadministrasjonen snarest utarbeider og planlegger en sak vedrørende oppretting av tilbud hvor elever har mulighet til å oppnå studiekompetanse over to år, mot de tre normerte. Tilbudet bør plasseres sentralt i Bergen sentrum, og alternativene Bergen Handelsgym og Bergen Katedralskole bes vurderes spesielt. Det bes også om at det opprettes snarlig kontakt med Utdanningsdirektoratet (Møteboka 17.06.08).*

I følge forslagsstilleren var opplegget ment som et tilbud til de flinkeste og mest motiverte elevene:

*I dagens skole er det mange elever som kjeder seg i timene. Dette er et resultat av alt maset om en enhetsskole framfor en skole som ivaretar elevenes beste. I dag fungerer prinsippet om tilpasset opplæring stort sett bare på premissene til de svakeste og minst skolemotiverte elevene. Det er viktig at skolen tar vare på de som sliter, ikke minst for å redusere det store frafallet. Samtidig bør skolen bekymre seg for de flinkeste elevene. Dersom Norge skal hevde seg i et globalisert arbeidsmarked, må skolen også ta vare på de beste hodene. (Intervju med Eivind Nævdal-Bolstad i februar 2010).*

Nævdal-Bolstad la vekt på at forslaget var forankret i Høyres stortingsprogram for perioden 2009-2013:

*For å styrke videregående opplæring vil Høyre... åpne for at elever kan gjennomføre videregående opplæring på kortere tid (Kapittel 2, pkt. 3).*

Når forslagsstilleren ønsket at forsøket skulle plasseres ved Bergen Handelsgymnasium eller Bergen Katedralskole, var dette begrunnet med at disse hadde ord på seg for å ivareta de dyktigste elevene på en god måte. Dermed burde de også ha spesielle forutsetninger for å kunne utvikle denne typen opplegg.

### **Om arbeidet med søknaden:**

I og med at Utdanningsdirektoratet hadde avvist en søknad om et tilsvarende forsøk noen år tidligere, var ledelsen for Opplæringsavdelingen i HFK usikker på om skolemyndighetene ville støtte et forsøk som var spesielt tilpasset de flinkeste elevene. Derfor var det viktig at det ble utarbeidet en søknad som ikke brøt for mye

med de skolepolitiske prinsippene som den politiske ledelsen i Departementet forfektet.

Etter at Bergen Katedralskole ikke ønsket å involvere seg i forsøket, ble det utarbeidet en søknad som i hovedsak ble ført i pennen av ledelsen ved Bergen Handelsgymnasium. En representant for Utdanningskontoret hos Fylkesmannen i Hordaland sørget for at de juridiske sidene ved søknaden ble ivaretatt.

Søknaden var forankret i forarbeidene til Kunnskapsløftet og i prinsippet om tilpasset opplæring (BHG, 24.10.2008):

*Kunnskapsløftet uttrykker ein klår intensjon om at skolen skal leggje til rette for tilpassa opplæring for alle. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen heiter det til dømes: Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa (s. 73-74).*

Søknaden viste også til gjentatte oppfordringer fra sentrale skolemyndigheter om at skoleeier og skolene burde engasjere seg i systematisk utviklingsarbeid:

*Rundskriv UDIR-3-2007 regulerer vilkår for forsøksverksemd etter Opplæringslova § 1-4. Rundskrivet viser til intensjonane for forsøksverksemd etter § 1-4 slik dei kjem til uttrykk i Innst. Ot. nr. 70 (1997-98). Der heiter det mellom anna: Komiteen vil peke på at skolen må være i stadig utvikling og fungere godt i forhold til nærmiljø og samfunn for øvrig. Dette krever systematisk utprøvingarbeid av nye pedagogiske og organisatoriske løsnings.*

Ved siden av at opplegget var ment som et tilbud til... *dei fagleg sterke eller dei mest arbeidssame elevane*, ble det antatt at forsøket særlig vil styrke kunnskapsgrunnlaget for *tempodifferensiering* og *organisatorisk differensiering*. Dermed ville forsøket også kunne bidra til å heve kvaliteten på det ordinære treårige opplegget både på BHG og i den videregående skolen generelt:

*Dei siste skolereformene reknar tradisjonell formidlingsundervisning som berre ein av fleire likestilte læringsmåtar. Læraren som rettleiar og fagleg medarbeidar er fullt ut akseptert. Likevel ser vi at skolen har problem med å omsetje intensjonane om større mangfald i endra klasseromspraksis. Det toårige løpet vil heilt klart kreve at elevane får disponere ein del av timetalet i fag til individuell studietid med rettleiing. Dette kan over tid bli ei erfaring som også resten av skolen har nytte av.*

Det ble også understreket at forsøket var forankret i gjeldende læreplan (KL06) og at elever som fulgte det toårige opplegget skulle vurderes på grunnlag av de samme kompetansemålene som elever som fulgte det ordinære treårige opplegget.

Opplæringsavdelingen i HFK og Utdanningskontoret hos Fylkesmannen i Hordaland hadde ingen kommentarer hverken til innholdet i det toårige opplegget eller til de mer prinsipielle spørsmålene som forsøket reiste.

Utdanningsdirektoratet innvilget søknaden og begrunnet dette med et ønske om å få... *prøve ut ordningen og høste erfaringer av denne* (Direktoratet, 05.03.09)

### **Om den interne organiseringen av forsøket:**

Da HFK og BHG fikk vite at Direktoratet hadde innvilget søknaden, var søknadsfristen for opptak for skoleåret 2009/2010 allerede gått ut. For å komme i gang med forsøket, sendte inntakskontoret ved Opplæringsavdelingen i HFK brev til elever som hadde studiespesialisering som sitt førstevalg. Her fikk de vite at alle med en snittkarakter fra ungdomsskolen på minst 4 kunne søke. På dette tidspunktet var BHG allerede godt i gang med å planlegge neste skoleår. For å få plass til den nye klassen, måtte planene justeres. Det meste av tiden i forkant av skoleåret gikk med til å leite etter praktiske løsninger på de mangfoldige utfordringene som forsøket representerte.

Arbeidet med å fylle forsøket med innhold og utvikle en metodikk som ivaretok de faglige og pedagogiske utfordringene som dette representerte, kom først i gang etter at skoleåret 2009/2010 var startet. Det ble opprettet et prosjekt-team som møttes jevnlig for å drøfte praktiske utfordringer, utveksle erfaringer og diskutere framdriften i prosjektet. Møtene ble ledet av prosjektleder som etter en intern utlysning var tilsatt i 20 % stilling. Ved siden av rektor som hadde det øverste administrative og faglige ansvaret for prosjektet, deltok lærerne som hadde ansvaret for fellesfagene og evalueringforskeren. I løpet av de fire årene forsøket varte, ble det arrangert ca. 12 møter hvert år. I tillegg ble det etablert flere uformelle og formelle møteplasser som klasselærerråd og prosjektforum på nettet. Kontaktlærerne hadde en spesielt viktig rolle som bindeledd mellom elevene, lærerne, rådgiverne, rektor og forskeren.

### **Om organiseringen av og innholdet i det toårige opplegget:**

I følge Opplæringslovens § 1-4 har Departementet anledning til å gi dispensasjoner i forbindelse med forsøk:

*Departementet kan etter søknad frå kommunen eller fylkeskommunen gi løyve til at det blir gjort avvik frå lova og forskriftene etter lova i samband med tidsavgrensa pedagogiske eller organisatoriske forsøk.*

For å kunne gjennomføre forsøket, søkte BHG/HFK om å avvike fra regelverk på tre hovedområder:

- A) *Opplæringslova § 3-3*, som forutsetter at det studiespesialiserende utdanningsprogrammet gjennomføres på tre år: "Opplæringa i skole skal omfatte vidaregåande trinn 1, vidaregåande trinn 2 og vidaregåande trinn 3. Kvart trinn skal normalt ha lengd som eitt skoleår".
- B) *Rundskriv F-12-08 punkt 3.3.2*, som forutsetter at det studiespesialiserende utdanningsprogrammet har et normert omfang på 90 uketimer over tre år.
- C) *Opplæringslova § 4-6*, som forutsetter at elever som gjennomfører det studiespesialiserende programmet får et bestemt antall terminkarakterer:



*"Terminkarakter i fag, i orden og i åtfærd skal fastsetjast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn".*

For at opplegget skulle kunne gjennomføres innenfor den tidsrammen som sto til disposisjon, ble 25 % av uketimene i fellesfagene norsk, naturfag, engelsk, matematikk, religion og etikk, kroppsøving, samfunnsfag, geografi og historie omgjort til undervisning på nettet og til studietid. I følge rundskriv F-12-08 er dette noe skolene har anledning til å gjøre:

*Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i de enkelt fag for enkeltelever, når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Slik omdisponering av timer forutsetter at målene i læreplanene for fag ikke blir fraveket, og krever samtykke fra den enkelte elev/lærling/foresatte.*

Programfagene og obligatorisk tysk, fransk og spansk hadde det samme timeantallet som det treårige løpet. Opplegget for det første kullet så slik ut:

Fag	Uketimer første år	Uketimer andre år
Norsk	4	6,5
Naturfag	3,75	0
Engelsk	3,75	0
Tysk/Fransk/Spansk	4	4
Matematikk	3,75	2,25
Geografi	0	1,5
Samfunnsfag	2,25	0
Kroppsøving	2	2,5
Religion og etikk	0	2,25
Historie	0	4,5
Programfag	15	15

Oversikten viser at det toårige opplegget skiller seg fra det treårige særlig på tre områder:

- 1) Det totale undervisningstimeantallet i fellesfagene er redusert med 25 %. (Noe av dette kompenseres via tilbud om veiledning ansikt-til-ansikt og på nettet.)
- 2) Elevene starter med programfagene allerede første skoleåret.
- 3) Elevene har flere undervisningstimer pr. dag enn elever som følger det treårige løpet.

Intensjonen om at det faglige tilbudet skulle være likeverdig med det treårige, forutsatte at lærerne som hadde ansvaret for fellesfagene organiserte og gjennomførte undervisningen på andre måter enn i det ordinære løpet. Fag som norsk og historie, som i det treårige løpet er fordelt over henholdsvis tre og to år, måtte i stedet gjennomføres i løpet av to og ett år. For lærerne førte dette til at tempoet måtte økes, at det ble mindre tid til "vanlig" undervisning og at lærestoffet og undervisningen måtte organiseres på andre måter enn lærerne og elevene var vant til. Lærerne forventet at elevene hadde de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som skulle til for å møte de mangfoldige utfordringene som det komprimerte opplegget representerte.

I søknaden ble det lagt særlig vekt på at lærerne i HFK burde ha spesielle forutsetninger for å møte denne typen utfordringer. Dette gjaldt særlig lærerne på BHG:

*IKT som verktøy i opplæringa og digital kompetanse som eiga ferdigheit er klart nedfelt i Kunnskapsløftet. Med satsinga på Den digitale skolen har Hordaland fylkeskommune lagt vel til rette for at den digitale dimensjonen kan implementerast i alle utdanningsprogram. For denne søknaden er det særleg relevant å vise til at bruk av alternative læringsmåtar er godt støtta av ein høveleg infrastruktur for IKT-bruk. Det betyr at rettleiing og tilbakemelding kan gjevast uavhengig av tid og stad.*

*Bergen Handelsgymnasium har lang erfaring med variert, utradisjonell og komprimert undervisning. Alle lærarar ved skolen nyttar it-teknologi i undervisninga. Personalet er motivert for å prøve ut den nye modellen.*

I og med at elevene møtte programfagene allerede det første året og måtte forholde seg til et undervisningsopplegg som var beregnet for elever i andre eller tredje klasse, måtte forsøkselvene, stort sett på egenhånd, tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene som de andre elevene hadde fått med seg i løpet av det første skoleåret. I og med at forsøkselvene var spredt på de fleste programfagene som BHG kunne tilby (18 fag) og dermed bare utgjorde noen få elever i hver programfaggruppe, ble det i utgangspunktet heller ikke lagt opp til at lærerne som underviste i programfagene skulle forholde seg til disse på andre måter enn de øvrige elevene. I tillegg hadde forsøkselvene en normert arbeidsbelastning som var vesentlig høyere enn de øvrige elevene. Timeplanen som gjaldt både for det første og andre året av forsøket, antyder hva dette handler om:

<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>	
X	X	X	X	X	1
X	X	X	X	X	2
X	X	X	X	X	3
X	X	X	X	X	4
X	X	X	X	X	5
X	X	X	X	X	6
X	X	X	X		7
X	X	X	X		8

Totalt sett hadde elevene en arbeidsdag som varte fra 0815 til 1545 og en arbeidsuke på 38 ½ time. Dermed tilbrakte forsøkselvene jevnt over 8 timer mer på

skolen i løpet av en uke enn de som fulgte det treårige løpet. I tillegg ble det forutsatt at elevene brukte en vesentlig del av fritiden til skolearbeid.

## KAPITTEL 2: OM SKOLEÅRET 2009/10

*I starten hadde jeg store problemer med matematikken. Tempoet var høyt og det var vanskelig å følge med. Kanskje jeg hadde for dårlige forkunnskaper?*

Elev som sluttet etter det første året

### **Om oppstarten av forsøket:**

Oppstarten var ikke optimal. Samtaler med elevene i løpet av de første skoledagene tydet på at flere ikke hadde fått med seg hva som kreves av forkunnskaper, studietekniske ferdigheter og ikke minst arbeidsinnsats for å kunne gjennomføre det toårige opplegget. Mye og forvirrende informasjon, lite tid til å ivareta de sosiale behovene som elever vanligvis har i starten av et skoleår på en ny skole, gjorde at flere etter hvert fikk kalde føtter: *Er dette noe for meg?* 3 elever sluttet allerede etter noen få dager.

Lærerne hadde heller ikke hatt tid til å forberede seg på de faglige og pedagogiske utfordringene som forsøket representerte. Lærere som underviste i programfagene, var ikke klar over at de i tillegg til de ordinære elevene, hadde fått ansvaret for elever som hadde valgt det toårige løpet. Dette gjorde at flere elever opplevde overgangen fra ungdomsskolen til BHG som ganske brutalt både sosialt og faglig.

Etter hver tok flere elever konsekvensen av at det toårige opplegget ikke var slik som de hadde forventet. I løpet av høsten sluttet ytterligere 10 elever. 6 av disse var bosatt utenfor Bergen og valgte i stedet skoler som lå nærmere hjemstedet. En av elevene som bestemte seg for å skifte skole etter at det første skoleåret var avsluttet, begrunnet dette på denne måten:

*Neste år har jeg valgt å bytte over til vanlig treårig vgs. Grunnen til at jeg har tatt dette valget er at jeg tror jeg trenger litt bedre tid til å komme meg gjennom enkelte fag. Jeg trenger mer tid til å utvikle meg personlig og faglig. I tillegg har jeg forstått at jeg ikke har noe hastverk med å bli ferdig med vgs-utdannig. Jeg vil ikke slite meg ut på vgs, når resten av livet venter etter vgs. --- Da får jeg tid til å leve livet som en ungdom igjen, tilbringe fritiden med venner og på trening og ikke bare skolearbeid.*

Utsagnet oppsummerer noen av de vanligste årsakene til det store frafallet i løpet av det første skoleåret. Flere elever hadde tydeligvis ikke fått tilstrekkelig informasjon om hva forsøket handlet om og hva som kreves for å gjennomføre den videregående skolen i løpet av to år: Solide fagkunnskaper fra ungdomsskolen, gode arbeidsvaner og vilje og evne til å prioritere skolearbeidet. På tross av solide karakterer fra ungdomsskolen, var det flere som etter hvert erfarte at en femmer fra ungdomsskolen ikke var det samme som en femmer i den videregående skolen. Ambisiøse elever og elever som var vant til å være blant de beste i klassen, synes det var krevende måtte konkurrere med noen som var dyktigere enn dem selv. Etter hvert var det flere som innså at de måtte ta «omveien» om det treårige opplegget

dersom de skulle nå målene de hadde både når det gjaldt karakterer og framtidige studier.

Da søknadsfristen for skoleåret 2010/2011 hadde gått ut i mars 2010, hadde kun 8 elever valgt toårig studiespesialisering. Basert på antakelsen om at informasjonen om det toårige tilbudet ikke hadde nådd fram til alle, valgte Inntakskontoret i HFK å sende brev til elever som hadde studiespesialisering som førstevalg. Resultatet var at 22 elever søkte det toårige løpet.

### ***Om justeringer av opplegget etter første året av forsøket:***

I og med at 13 av 29 elever fra det første kullet valgte å slutte før det første skoleåret var omme, handlet mye av evalueringen det første året om å kartlegge årsakene til det store frafallet og hva som eventuelt kunne gjøres for at dette ikke skulle bli like stort i det andre kullet. På grunnlag av det som kom fram, ble følgende tiltak iverksatt:

1. *Karakterkravet ble hevet fra 4 til 4,5.*
2. *Informasjonen til elever og foresatte ble forbedret. Det ble lagt særlig vekt på å få fram hva det toårige opplegget krevde av elevene. Den skriftlige informasjon som ble sendt til alle elever i 10. klasse, ble supplert og utdypet i møter hvor representanter for BHG orienterte interesserte elever og deres foresatte både før søknadsfristen var gått ut, og etter at elevene hadde fått tilbud om opptak.*
3. *Timeplanen og fagstrukturen for det andre kullet ble justert. Timene i norsk og matematikk ble fordelt på en annen måte for å lette overgangen mellom første og andre klasse. Geografi ble flyttet fra det andre til det første året med intensjon om en viss samordning med undervisningen i samfunnsfag. Programfagene for det andre kullet ble fordelt med 2 programfag det første året og fire det andre året. Formålet med justeringene var å redusere arbeidsbelastningen det første året og å bidra til et opplegg som var bedre tilpasset elevenes faglige forutsetninger.*

Dermed ble fagstrukturen for det andre kullet som følger:

<b>Fag</b>	<b>Uketimer første år</b>	<b>Uketimer andre år</b>
Norsk	5	5,5
Naturfag	3,75	0
Engelsk	3,75	0
Tysk/Fransk/Spansk	4	4
Matematikk	6	0
Geografi	1,5	0
Samfunnsfag	2,25	0
Kroppsøving	2	2,5
Religion og etikk	0	2,25

Historie	0	4,5
Programfag	10	20

4. *Opplegget for veiledning på skolen og på nettet ble mer forpliktende og forsøkt gjort mer tilgjengelig for elevene. Det ble satt inn ekstra ressurser for å styrke det faglige grunnlaget for programfagene, spesielt i realfagene.*
5. *Det pedagogiske opplegget ble styrket via et utvidet og mer systematisk tilrettelagt innføringskurs for elevene ved starten av skoleåret (Rognaldsen 2010). Via opplegget "Å lære å lære" som var spesielt tilrettelaget for denne gruppen, ble elevene utfordret til å tenke gjennom sitt eget kunnskaps- og læringssyn. Elevene fikk også hjelp til å videreutvikle de læringsstrategiene som de hadde fra ungdomsskolen og til å planlegge å systematisere læringsarbeidet både på skolen og hjemme. For å heve kvaliteten på det faglige arbeidet, ble lærerne oppfordret til å utnytte de positive erfaringene som BHG hadde fra tidligere, bl.a. med prosjektorientert undervisning, bruk av IKT og elevvurdering.*

### Kapittel 3: Om skoleåret 2010/2011

*På ungdomsskolen fikk jeg 5 og 6 i de fleste fagene. På BHG fikk jeg stort sett 3 og 4 og var plutselig en ordinær elev.*

*Elev som valgte det toårige opplegget*

#### **Om opplegget for evalueringen av det andre året av forsøket:**

Evalueringen av det første året handlet først og fremst om å bidra med informasjon som kunne gi grunnlag for å redusere frafallet og for å heve kvaliteten på opplegget for elevene i det andre kullet. Med dette som utgangspunkt ble det bestemt at en vesentlig del av evalueringen skulle handle om hvordan dette fungerte. I og med at det første kullet var ferdig våren 2011, ble det bestemt at evalueringen også skulle handle om hvordan elevene vurderte det toårige opplegget med utgangspunkt i målsettingen om at dette skulle være et tilbud som var spesielt tilrettelagt for de flinkeste og mest arbeidsomme elevene.

#### **Resultater etter andre året av forsøket:**

19 av 22 elever fra det andre kullet fullførte det første året med tilfredsstillende resultater. Dette ble tolket som et tegn på at justeringene som ble gjort etter det første året hadde hatt en viss effekt. Informasjonsmøtene for de nye elevene i forkant av skoleåret fungerte svært bra. Ved siden av informasjon fra prosjektledelsen, fra elever fra det første kullet og fra faglærerne, var det avsatt rikelig tid til individuelle samtaler og veiledning. Det ble lagt særlig vekt på å få fram hva som kreves for å gjennomføre det toårige løpet og for å orientere om innholdet i programfagene. Tilbakemeldingene fra og elevene og deres foresatte, fortalte at de var godt fornøyd med informasjonen.

Kravet om minst 4.5 i karaktersnitt fra ungdomsskolen var ment som et tiltak som skulle sikre at elevene hadde et noe bedre faglig grunnlag enn elevene i det første kullet. Om dette hadde noen særlig betydning er vanskelig å si. Selv om elever med 5 og over i snitt jevnt over klarte seg bedre enn elever med et lavere snitt, var det også eksempler på at elever med et snitt ned mot 4 klarte seg rimelig bra. Dette ble tolket som et tegn på at faktorer som motivasjon, målrettethet, modenhet og gode arbeidsvaner, var minst like viktige som karaktersnittet.

Justeringen av fagstrukturen hadde som formål å redusere arbeidsbyrden noe det første skoleåret. Tilbakemeldingene fra elever og lærere tydet ikke på at dette hadde noen særlig effekt. Selv om det var betydelige variasjoner fra elev til elev, opplevde de fleste elevene i det andre kullet den totale arbeidsbyrden omtrent på samme måte som elevene i det første kullet. Samtidig ble det igjen bekreftet at elever med gode arbeidsvaner og solide fagkunnskaper fra ungdomsskolen, spesielt i realfagene og i språkfagene, ikke hadde problemer med å følge undervisningen hverken i fellesfagene eller programfagene.

Flere lærere som underviste i fellesfagene på det andre kullet, hadde vært med fra starten av. Dette bidro til at undervisningen var bedre planlagt og sannsynligvis også bedre tilpasset elevenes forutsetninger enn opplegget for det første kullet.

Innføringskurset om «Å lære å lære» hadde også en viss effekt, spesielt for de elevene som ikke hadde det dette handlet om med seg fra ungdomsskolen. Noen fortalte at de ville bruke det de hadde lært for å heve kvaliteten på læringsarbeidet. Andre synes det var fint å få bekreftet at de kunne bygge videre på de tankene de hadde om læring og læringsstrategier. Lærerne ble informert om innholdet i kurset og oppfordret til å vise elevene hvilke læringsstrategier som egnet seg spesielt godt i deres fag. I følge elevene skjedde dette bare unntaksvis.

Ved avslutningen av det andre året hadde 13 elever fra det første kullet oppnådd studiekompetanse med til dels svært gode karakterer. 2 elever hadde et snitt på tett opp mot 6 og var blant de 3 beste elevene ved BHG dette året. Av de andre 11 hadde 2 elever mellom 5 og 6 i snitt, 5 elever mellom 4 og 5 og 4 elever mellom 3 og 4.

Elevene fra det andre kullet gjorde det også jevnt over meget bra det første året, spesielt i programfagene der de hadde et karaktersnitt som plasserte dem i gruppen blant de flinkeste elevene på BHG.

Evalueringen etter det andre året gav ellers et nokså blandet inntrykk. Det store frafallet, spesielt fra det første kullet, førte til at flere stilte spørsmålsteget både ved kvaliteten på opplegget og hvorvidt det toårige løpet var liv laga. Lærere som underviste i fellesfagene mente det reduserte timetallet og det komprimerte løpet ikke gav tilstrekkelig rom for faglig fordykning og at elevene derfor heller kunne tilegne seg den faglige innsikten som læreplanene signaliserte. En lærer oppsummerte denne delen av kritikken på denne måten:

*Det handler om undringskompetanse, om evne og vilje til å stille spørsmål og til å finne og bearbeide kunnskaper som kan bidra til å belyse spørsmålene. Det handler*

*også om å kunne argumentere på grunnlag av faglig viten og om å kunne sette kunnskapen inn i en større sammenheng.*

Dersom elevene ikke fikk dette med seg i løpet av to år, mente læreren opplegget brøt med forutsetningen om at det toårige løpet skulle være likeverdig med det treårige.

En annen lærer mente at det komprimerte opplegget ikke hadde noen særlig betydning for læringsutbyttet:

*Stort sett mener jeg elevene har fått det samme faglige utbyttet som normale elever. De er kanskje bedre rustet for videre studier fordi de har lært seg å jobbe under press og være systematiske og selektive i hva som er viktig.*

Dette utsagnet ble støttet av en lærer som underviste i programfag:

*Jeg vet ikke hvor de tar det fra, men jeg er imponert over hvor modne elevene er på tross av at de er ett år yngre enn de andre. Ved siden av at de er spesielt aktive i timene, har de en egen evne til å gå til kjernen i faget.*

En fjerde lærer hadde et helt annet inntrykk:

*De er (skole)flinke, motivert for skolearbeidet og arbeidsomme, men også umodne og lite fleksible. Jeg savner deltakelse, innspill, nysgjerrighet, refleksjon, undring og synspunkter og initiativ fra elevene.*

Det faktum at elevene, på tross av den korte tiden som sto til disposisjon, jevnt over fikk gode karakterer, kommenterte denne læreren slik:

*Jeg vet ikke om jeg er enig i utsagnet om at elevene klarer seg så bra. De er ikke modne nok til å få de høyeste karakterene i faget. De er dyktige til å jobbe, de er selvstendige, leser lekser, jobber godt i timene og løser oppgaver. Det er nok til å få gode karakterer i mange fag. Modenheten i dette faget er det ikke alltid så lett å lese seg til.*

Tilbakemeldingene fra elevene som hadde fullført det toårige løpet var stort sett positive. De fleste elevene fortalte at de hadde oppnådd det de hadde ønsket i starten av opplegget: Et godt læringsmiljø sammen med dyktige lærere og medelever som var opptatt av at skolen først og fremst skulle være et sted å lære. De fleste hadde også fått de karakterene som de trengte for å komme inn på studiene som de hadde planer om da de begynte på BHG. I tillegg hadde de spart ett år. Dermed kunne de komme raskt i gang med videre studier. På denne bakgrunnen var det ikke overraskende at både elever og foreldre synes det toårige tilbudet var godt tilpasset behovene til denne elevgruppen. De mente også at det toårige opplegget burde etableres som et permanent tilbud.

Etter hvert ble det tydelig at det hadde vært en fordel om lærerne hatt bedre tid til å diskutere hvordan de skulle forholde seg til de faglig-pedagogiske utfordringene som det toårige opplegget representerte både i forkant av forsøket og underveis. På grunn av de mange praktiske utfordringene som dukket opp underveis, samt at mye tid gikk med til å hjelpe elevene slik med å finne seg til rette både faglig og sosialt,

ble det heller ikke mye tid til dette det andre prosjektåret. Resultatet var at hver faglærer måtte takle de utfordringene som forsøket representerte på sin måte.

En lærer valgte å kutte ut de mest tidkrevende undervisningsmetodene. Dette førte dette til at elevene på toårig møtte et kvalitativt annerledes opplegg enn de øvrige elevene:

*Problemet er at undervisningen på grunn av tidsnøden har blitt mer kjedelig. Det er et stort savn at det blir så lite tid til film, dramatisering, ekskursjoner, språkreiser, museumsbesøk, utstillinger og bruk av supplerende undervisningsmateriell*

For å komme gjennom pensum, valgte en annen lærer å kutte ut deler av faget. Dette fikk konsekvenser for kvaliteten på det faglige tilbudet:

*Elevene har absolutt ikke fått det samme tilbudet som de ordinære elevene og fagplanene har måttet bli satt til side.*

På tross av det reduserte timeantallet, mente en tredje lærer at elevene hadde fått det samme tilbudet som de øvrige elevene:

*Jeg synes det har gått smertefritt. Jeg har ikke gjort så mange endringer i forhold til det vanlige løpet. Elevene har ikke gått glipp av noe. Vi har bare vært litt mer effektive.*

En fjerde lærer mente den reduserte undervisningstiden ikke nødvendigvis førte til at elevene på toårig fikk et dårligere tilbud enn de øvrige elevene:

*Jeg må innrømme at mye av det som vanligvis foregår i timene ofte er lite effektivt. Mye tid brukes til ikke-faglig arbeid. Mange klasser og elever er flinke til å trekke oss i en retning som ikke nødvendigvis fremmer faglig læring, og vi lærere lar oss ofte trekke med. Slik har det ikke vært i denne klassen. Dermed har elevene fått et minst like godt tilbud som de øvrige elevene på BHG.*

For denne og andre lærere handlet det toårige opplegget først og fremst om å utnytte de spesielle egenskapene som elevene hadde og om å effektivisere undervisningen ved å satse på prosjektorienterte opplegg og opplegg som gjorde at elevene kunne undervise og hjelpe hverandre.

Ved siden av at lærerne stort sett var enige om at den totale arbeidsbyrden var på grensen til det uforsvarlige, særlig på grunn av de lange arbeidsdagene, var det særlig to forhold som bidro til at opplegget var spesielt krevende: For det første de betydelige administrative utfordringene som det toårige løpet representerte både for lærerne og for administrasjonen. Dette kom spesielt tydelig fram når timeplanene skulle legges. Fordi BHG var pålagt å samarbeide med to andre videregående skoler i området for å kunne tilby flest mulig programfag, og fordi elevene på toårig i prinsippet skulle ha den samme valgfriheten som andre elever, ble logistikken spesielt krevende. For det andre strevde BHG med å rekruttere et tilstrekkelig antall elever. På tross av stor innsats både fra skolen og fra Inntakstakskontoret i HFK for å informere 10. klassingene om det toårige alternativet, var det bare 7 elever som valgte det toårige løpet i forkant av skoleåret 2011/2012. Dette ble tolket på ulike måter. De som ikke synes noe særlig om det toårige opplegget mente dette var et



tydelig tegn på at det ikke var behov for denne typen opplegg. De som var mer positive, mente dette først og fremst skyldes den negative omtalen som forsøket hadde fått i media etter at så mange elever hadde sluttet. En stikkprøve blant elever ved fem ungdomsskoler i Bergensregionen tydet på at informasjonen om det toårige opplegget heller ikke denne gangen hadde nådd fram til alle. Igjen valgte Inntakskontoret å sende brev til elever som hadde studiespesialisering som førstevalg. Resultatet var at 22 elever valgte det toårige tilbudet.

## KAPITTEL 4: OM SKOLEÅRET 2011/2012

*Dette skoleåret har vært helt topp.  
Etter hver skoledag har jeg gledet  
meg over alt jeg har lært. Slik var  
det ikke tidligere.*

Elev som valgte det toårige opplegget

### **Om opplegget for evalueringen for det tredje året av forsøket:**

Etter at det andre året var avsluttet, signaliserte HFK at det ikke var avsatt midler til evalueringen i det tredje året av forsøket. Med henvisning til de forpliktelsene HFK hadde påtatt seg i forbindelse med forsøket og den betydningen evalueringen hadde for det interne utviklingsarbeidet, ba ledelsen ved BHG om at arbeidet med evalueringen måtte fortsette (BHG, 23.08.11). Etter ca. 8 måneder, og etter at Opplæringsavdelingen hadde fått ny leder, ble arbeidet tatt opp igjen. Dette bidrog til at opplegget for evalueringen av det tredje året ble noe annerledes enn opprinnelig planlagt. Samtaler og intervjuer med elevene fra det tredje kullet i løpet av de første ukene av skoleåret og med elevene fra det andre kullet, samt møtereferater og diverse annet skriftlig materiell, gjorde at det var grunnlag for å lage en rapport også etter det tredje året.

Selv om evalueringen etter de to første årene hadde vist at det komprimerte opplegget begrenset både lærernes og elevenes handlingsrom, var det flere lærere som mente at det fortsatt var mulig å heve kvaliteten på undervisningen. Dette gjaldt bl.a. matematikklærerne som etter hvert utviklet et opplegg som var spesielt tilpasset det toårige opplegget.

Bortsett fra at lærerne diskuterte hvordan de skulle forholde seg til de de praktiske utfordringene som den komprimerte timeplanen representerte, måtte hver enkelt lærer selv finne ut hvordan de skulle takle de faglig-pedagogiske utfordringene. Dette gjorde lærerne på ulike måter, først og fremst fordi utfordringene varierte fra fag til fag, men også fordi lærerne baserte sine valg og handlinger på ulike praksisteorier. Dette registrerte elevene. Med dette som utgangspunkt kom noe av evalueringen i det tredje året av forsøket også til å handle om hvordan lærerne og elevene forholdt seg til de faglig-pedagogiske utfordringene som forsøket representerte. Det handlet bl.a. om hvordan lærerne utnyttet de erfaringene de hadde med det som i søknaden ble beskrevet som ... *variert, utradisjonell og komprimert undervisning (BHG, 24.10.2008).*

### **Resultater etter tredje året av forsøket:**

Resultatene etter tredje året skiller seg ikke vesentlig fra resultatene fra det andre året av forsøket. På tross av justeringene som ble fortatt på grunnlag av erfaringene fra det første kullet, valgte 7 elever fra det andre kullet å slutte før skoleåret var omme. De 15 elevene som tok eksamen våren 2012, var godt fornøyd både med det pedagogiske opplegget og med det faglige utbyttet. På samme måte som elevene fra det første kullet, var de fleste elevene fra det andre kullet enige om at de ville ha valgt det toårige løpet en gang til dersom de hadde kunnet velge om igjen.

Tilbakemeldinger fra elever fra det første kullet, som på dette tidspunktet var godt i gang med universitetsstudier i fysikk, medisin, juss, psykologi, japansk og økonomi/teknologi, viste at det toårige opplegget hadde gitt elevene et godt grunnlag for videre studier. Ved siden av å være godt faglig forberedt, la elevene særlig vekt på hvor viktig det var at de hadde lært å samarbeide og lært hvordan kunne legge opp arbeidet for å få mest mulig ut av studiene.

Ellers bekreftet evalueringen inntrykket fra de to første årene om hvor viktige lærerne er dersom elevene skal lykkes med skolearbeidet. Noe av dette kom tydelig fram via utsagn fra de elevene som på dette tidspunktet hadde gjennomført det toårige løpet:

*Jeg søkte BHG først og fremst for å være sikker på at jeg fikk dyktige lærere. Det fikk jeg. Jeg hadde aldri kunnet gjennomføre den videregående skolen uten den støtten lærerne har gitt meg.*

*Jeg vet ikke hvor NN tar det fra, men jeg lærer mer i løpet av en time hos NN enn det jeg ellers pleier å gjøre i løpet av en hel uke.*

*Høyt faglig nivå blant lærerne og mye variert undervisning. Jeg synes det er lettere å lære når undervisningen er så intensiv at en alltid må følge med.*

*Vi har to lærere som er svært flinke. NN1 har klart å gjøre faget XX som jeg tidligere ikke synes noe særlig om, både interessant og spennende. NN2 er usedvanlig flink til å stille og forklare vanskelige spørsmål.*

*Fint med mye gruppearbeid og prosjektarbeid. På ungdomsskolen fungerte dette dårlig, men når vi har en lærer som er flink til å sette opp gode problemstillinger og som forteller hvordan vi bør arbeide, går arbeidet som en lek. Svært effektivt.*

Flere elever kritiserte deler av undervisningen:

*NN maser nesten hele timen og lar oss ikke slippe til. Dessuten er det NN tar opp ganske kjedelig. Resultatet er at de fleste sovner underveis. Dumt, for da blir det mye å ta igjen foran hver prøve.*

*Flere lærere kunne med fordel vært litt strengere. Når læreren stort sett er opptatt av sitt og lar oss holde på med vårt, er det flere elever som melder seg ut. Dette smitter av og til over på oss andre.*

*Det meste av det læreren tar opp i timene er kjedelig stoff. Mye av dette hadde vi på ungdomsskolen. Når vi har så lite tid til disposisjon, burde vi kunne bruke tiden til andre ting.*

Elevene ble også spurt om hva lærerne kunne ha gjort annerledes. Følgende utsagn supplerer utsagnene foran:

*Vi har lange dager og stort press på oss. Det hadde vært fint om lærerne av og til hadde spurt om hva vi synes om opplegget og om undervisningen. Da ville vi for eksempel kunne forhindre at det kommer så mange oppgaver og prøver tett på hverandre. Vi ville også kunne hjulpet noen til å bli bedre lærere.*

*Det hadde vært bra om flere lærere hadde kunnet fokusere på de viktige tingene.*

Elevene fortalte at de var spesielt fornøyd med de lærerne som brukte nettet aktivt. Dette hadde hjulpet dem til å strukturere skolearbeidet. Flere fortalte at tydelige kompetansemål i starten av læringsarbeidet, supplert med kjennetegn på måloppnåelse, tett oppfølging og god veiledning underveis, samt oversiktlige oppsummeringer etter hver time hadde vært til god hjelp.

Flere elever var inne på at det skal minst to parter til for få et godt læringsresultat:

*Lærernes undervisning er svært viktig, spesielt i det opplegget som vi følger, men det hjelper ikke om undervisningen er aldri så god viss ikke vi gjør vår del av jobben.*

Dette utsagnet, sammen med at elever på egenhånd tok initiativet til å etablere grupper der de kunne hjelpe hverandre med lekser, forberede seg til prøver og diskutere sosiale og faglige utfordringer, tyder på at elevene hadde fått med seg mye av det som slagordet *Ansvar for egen og andres læring* fra 1990-årene handlet om.

Selv om elevene ikke brukte veiledningstiden så mye som opplegget forutsatte og som lærerne hadde ønsket, delvis på grunn av tidspresset og delvis fordi flere elever ikke var flinke til å planlegge arbeidsdagen, roste elevene lærerne for den faglige og sosiale støtten de fikk underveis, spesielt når det buttet i mot. De fleste elevene brukte nettet til å stille spørsmål til lærerne. I følge lærerne skjedde dette så å si til alle døgnets tider.

En lærer mente den omfattende støtten elevene fikk underveis, var den viktigste årsaken til at opplegget fungerte så godt:

*Disse elevene har blitt støttet på en måte som er nokså uvanlig for elevene på BHG. Lærerne har båret dem fram både faglig og sosialt. Jeg tror at de gode læringsresultatene først og fremst skyldes stor vilje hos lærerne om å få forsøket til å lykkes.*

Andre var inne på noe av det samme. En lærer mente de gode resultatene først og fremst skyldes en kombinasjon av få elever i klassen som gjorde at lærerne kunne følge opp hver enkelt elev og at lærerne krevde mindre av disse enn det som var vanlig. En annen lærer mente kravene til elever som fulgte det toårige opplegget var minst like store som til de ordinære elevene og at de gode resultatene først og fremst

skyldes elevenes egen innsats. I følge læreren ble dette bekreftet ved at de fleste hevdet seg godt i konkurransen med de øvrige elevene, spesielt i programfagene.

På grunnlag av erfaringene fra de to første årene mente 6 av 10 lærere som hadde undervist i fellesfagene at det var behov for et toårig alternativ. De 4 som var uenige mente elevene neppe ville klare å tilegne seg den kompetansen som læreplanene fortalte om i løpet av to år. En av disse begrunnet dette slik:

*Jeg synes ikke toårig er noe god ide. Opplegget blir for overflatisk faglig og den nødvendige tiden til modning og personlig utvikling mangler. Jeg har mye mer tro på et fleksibelt treårig opplegg.*

Samtidig var lærerne enige om at det toårige opplegget måtte endres vesentlig både organisatorisk og faglig for å kunne framstå som et realistisk alternativ.

I løpet av det tredje skoleåret ble dette stadig tydeligere. Selv om erfaringene viste at det fortsatt var mulig å heve kvaliteten både på undervisningen og på elevenes læringsarbeid, var det neppe realistisk å satse på et opplegg som forutsatte at elevene hadde 38 ½ time undervisning i uken. Flere lærere var også usikre på om det var riktig å tilby et opplegg som krevde så mye av elevene i en periode av livet der de også burde ha tid til andre ting enn skole og lekser. Noen var bekymret for elever som hadde mye fravær og mente dette først og fremst skyldes det store arbeidspresset. Flere var også skeptiske til den elitetenkningen som opplegget representerte og mente dette stred med de sosiale og pedagogiske idealene som enhetsskolen bygger på. Kritikerne mente også at den videregående skolen allerede hadde et godt tilbud til elever som ønsket å yte en ekstra innsats via privatistsystemet og adgangen til å følge noe av undervisningen ved høyskoler og universiteter.

På bakgrunn av uklare formuleringer i brevet fra Direktoratet i forbindelse søknaden fra HFK om å få utvide forsøksperioden med ett år (Utdanningsdirektoratet, 03.02.11.), valgte ledelsen ved BHG å tilby det toårige opplegget til et fjerde kull. Da søknadsfristen for skoleåret 2012/13 hadde gått ut, var det bare 7 elever i Hordaland som ønsket å benytte det toårige tilbudet. Fylkesrådmannen konkluderte med at dette ikke gav grunnlag for et nytt opptak og at tilbudet ville bli lagt ned etter at det tredje og siste kullet hadde fullført det toårige løpet våren 2013.

## **KAPITTEL 5: RESULTATENE ETTER FJERDE OG SISTE ÅRET AV FORSØKET**

*Om dette har vært et vellykket forsøk?  
Det kommer an på øynene som ser.  
Jeg forstår ikke hvorfor det haster slik  
med å bli ferdig.  
Lektor på BHG*

### ***Om metode, materiale og problemstillinger:***

I samarbeid med ledelsen for BHG ble det bestemt at arbeidet med evalueringen skulle organiseres som en form for praktisk aksjonsforskning (jfr. Carr og Kammis,

1986). Dette er en type forskning som forutsetter et tett samarbeid mellom de som er direkte involvert i forsøket og forskeren. Forskernes oppgave er å registrere og beskrive noe av det som foregår, presentere dette for deltakerne og invitere til samtaler omkrig praksis.

I den første fasen av forsøket handlet evalueringen først og fremst om å observere og registrere noe av det som foregikk i møtene mellom elevene, lærerne og lærestoffet. Dette ble fulgt opp via samtaler med lærere og elever etter timene for å høre hvordan de opplevde dette, men også for å få vite hva lærere og elever tenkte om de utfordringene de hadde både hver for seg og sammen. Resultatene fra denne delen av evalueringen ble fortløpende presentert og diskutert med lærerne, bl.a. i Prosjektforumet, og oppsummert i rapportene som ble utarbeidet etter hvert av de tre første årene av forsøket. Formålet med denne delen av evalueringen var først og fremst å bidra med informasjon som kunne gi grunnlag for å heve kvaliteten på det toårige opplegget både organisatorisk og faglig-pedagogisk.

Parallelt med dette ble datainnsamlingen innrettet mot de overordnede og mer prinsipielle problemstillingene som forsøket representerte: *Hvem var elevene? Hvorfor søkte de det toårige tilbudet? Hvilke forventninger hadde elevene og deres foresatte? Hva gjorde BHG for å innfri forventningene? Hvordan oppfattet og forholdt lærerne seg til fenomenet tilpasset opplæring?* Disse spørsmålene ble forsøkt belyst via samtaler med elever og foresatte i forkant av skoleåret, muntlige og skriftlige intervjuer med elever og lærere i løpet av skoleåret, deltakelse på møter i Prosjektforumet, samt analyser av undervisningsopplegg, karakterutskrifter og møtereferater.

Etter at arbeidet med evalueringen ble tatt opp igjen i 2012 og det ble bestemt at forsøket ville bli avsluttet våren 2013, ble det avtalt at sluttrapporten i hovedsak skulle bygge på materialet som var samlet i løpet av de tre første årene og at evalueringen det siste året av forsøket først og fremst skulle handle om de mer prinsipielle spørsmålene som det toårige opplegget representerte, samt hvordan et eventuelt framtidig toårig opplegg kunne se ut både innenfor de rammene som forsøket var underlagt og på basis av et eventuelt annet rammeverk. I samarbeid med prosjektledelsen ved BHG og ledelsen for Opplæringsavdelingen i HFK, ble det avtalt at sluttrapporten i hovedsak skulle forholde seg til tre hovedproblemstillinger:

- 1) *Er det behov for et toårig tilbud som et supplement til det ordinære treårige opplegget? I tilfelle det eksisterer et slikt behov, hvilke elever passer dette tilbudet for?*
- 2) *Hvilket innhold og hvilken form bør det toårige løpet ha dersom det skal dekke de samme kompetansemålene som det treårige løpet og samtidig ivareta behovene og ønskene til elever som søker det toårige alternativet?*
- 3) *Hvilke erfaringer har elevene, lærerne som har deltatt i prosjektet og det øvrige personalet ved BHG høstet etter dette forsøket?*

Etter at administrasjon i HFK hadde slått fast at det ikke var grunnlag for å utvide forsøket og administrasjonen og lærerne ved BHG etter hvert erfarte at de rammene som forsøket var underlagt ikke gav grunnlag for ytterligere justeringer, forsvant noe

av interessen for det toårige opplegget. Samtidig var alle innstilt på å gjøre det som var nødvendig for at det siste kullet skulle få et best mulig opplegg. I tillegg hadde det dukket opp flere problemstillinger i løpet av forsøksperioden som lærerne mente det kunne være interessant å diskutere i den siste fasen av forsøket.

Lærere som mente at det var behov for et eget tilbud til de faglig sterkeste og mest motiverte, ønsket å diskutere hvordan et slikt opplegg kunne se ut og hva som kunne gjøres både organisatorisk, innholdsmessig og ikke minst metodisk for at elevene skulle kunne oppnå den kompetansen som læreplanene forteller om uten at arbeidsbyrden ble for stor. Lærerne som av ulike årsaker ikke synes et eget opplegg for denne gruppen var noen god ide og som i tillegg hadde erfart at et komprimert opplegg over to år ikke ville bidra hverken med den kompetansen som KL06 eller læreplanen i deres fag forutsatte, synes likevel det kunne være interessant å diskutere hva skolen og lærerne kunne gjøre for å møte behovene til de flinkeste elevene. I tillegg hadde det toårige opplegget bidradd med erfaringer som lærerne mente det kunne være vel verdt å diskutere, ikke minst på bakgrunn av de utfordringene som den økende fag- og stofftrengselen representerte. I rapporten etter det tredje året av forsøket ble noe av dette oppsummert via følgende spørsmål:

- a) *Kan elever i den videregående skolen som ønsker å fordype seg i bestemte fag og fagområder, helt fra starten av, tilbys et opplegg der de «slipper» noen av fellesfagene?*
- b) *Er det mulig å slå sammen fellesfag uten at dette reduserer det faglige utbyttet? Dette gjelder bl.a. samfunnsfagene (historie, geografi og samfunnskunnskap) og naturfagene (kjemi, fysikk og biologi) som på flere områder skal bidra med den samme typen kompetanse, og der signalene i læreplanen om helhet og sammenheng er avhengig av at elevene oppdager at fagene supplerer og utdyper hverandre.*
- c) *Er det mulig å slå sammen noen av fellesfagene med programfagene uten at dette går utover den samlede fagkompetansen?*
- d) *Er det mulig at elevene, via ulike former for tempodifferensiering, plogging og modulbaserte opplegg, kan gjøre seg ferdig med deler eller hele faget, slik at det blir mer tid til faglig fordypning og til at elevene kan få arbeide med fag som de er spesielt interessert i?*
- e) *Er det mulig å organisere undervisning slik at mer av undervisningstiden kan brukes til gruppearbeid og individuelt arbeid og lærerne kan bruke mer til individuell veiledning?*

I samråd med prosjektledelsen og lærerne ved BHG, ble det bestemt at den siste delen av prosjektperioden også skulle brukes til å diskutere disse spørsmålene.

### ***Er det behov for et eget tilbud til de faglig sterkeste og mest motiverte elevene?***

Siden 1939 har den norske skolen i hovedsak vært tuftet på enhetsskolens prinsipper. Med dette som basis har politikerne stort sett vært enige om at elevene skal arbeide med mest mulig av det samme lærestoffet så lenge som mulig oppover i skolesystemet. Dette skal helst foregå ved at elevene er samlet i det samme klasserommet. I den videregående skolen kommer dette til syne ved at de ulike utdanningsløpene har et betydelig innslag av felles allmennfag og ved at elevene ofte går på samme skole. Dette antas at dette bidrar til målsettingen om sosial utjevning, solidaritet og gjensidig respekt. Å plassere de flinkeste elevene i egne klasser, har den motsatte effekt. Det påstås at dette bidrar til individualisme og egoisme, svekker elevenes evne til sosialt samspill og fører til at samfunnet deles inn i atskilte grupper som kommuniserer dårlig med hverandre. Samtidig har elevene rett på tilpasset opplæring. I følge opplæringslovens § 1-3 forutsetter dette at skolen kan tilby elevene et opplegg som både organisatorisk og metodisk gjør at elever med ulike evner og forutsetninger får et tilfredsstillende læringsutbytte. Basert på en allmenn oppfatning om at dette fungerer best både for flinke og mindre flinke elever dersom disse er samlet under samme tak, har hovedregelen vært at dette helst skulle foregå innenfor rammene av sammenholdte klasser. Signalene om at skolen både skal inkludere og differensiere, har vært og er fremdeles den videregående skolens og lærernes stor dilemma og utfordring.

Dersom skolen ikke klarer å tilby elevene et likeverdig tilbud innenfor rammen av de sammenholdte klassene, er skolen pålagt å sette inn ekstra tiltak. Det påstås at dette har vært praktisert slik at dette først og fremst gjelder elever som ikke klarer å følge den ordinære undervisningen. I praksis betyr dette de 5-7 % av elevene som har behov for spesialundervisning. Det påstås også at påbudet om tilpasset opplæring og signalene i § 5 i opplæringsloven om spesialundervisning, sjelden eller aldri anvendes på den gruppen elever som er spesielt motiverte og evnerike (Skogen og Ildsoe 2011). I følge forskere fører dette at et betydelig antall både blant de svakeste og flinkeste elevene blir underyttere (Hagenes 2009). Dette skyldes først og fremst at lærerne tvinges til å legge opp undervisningen slik at den er tilpasset elever som evnemessig eller på andre måter representerer et tverrsnitt av elevene i en klasse. Dermed vil er det alltid være noen som faller utenfor, noen fordi de ikke forstår hva som foregår, andre fordi de kjeder seg. I følge (Mønks, 2008) er konsekvensene for de flinkeste elevene minst like alvorlig som for de elevene som faller utenfor av andre årsaker. Det handler om mistrivsel, manglende motivasjon og negative holdninger til skolen og til lærerne. Dette fører til at elevene får et dårlig grunnlag for videre skolegang og studier. Det svekker også tilliten til den offentlige skolen, ikke minst blant foreldrene.

At skolen ikke lykkes spesielt godt i forhold til visjonen om tilpasset opplæring, bekreftes av flere forskere (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Det bekreftes også av elevene som valgte det toårige tilbudet. På spørsmålet om hvorfor de valgte dette opplegget, fortalte flere at det opplegget som ungdomsskolene hadde ikke var tilpasset deres forutsetninger og behov. Kort oppsummert handlet det om en undervisning der det meste av tiden gikk med til å svare på spørsmål som lærerne hentet fra læreboken og timer som var preget av bråk og uro. Dette er en kritikk som likner på den som kom fram i forbindelse med vurderingen av Reform 97. Her heter

det bl.a. at læringstrykket i den norske skolen er lavt og at mye av undervisningstiden går med til alt annet enn faglig læring (Haug 2003).

I denne sammenhengen er det interessant at over en tredjedel av de 73 elevene som valgte det toårige løpet var bosatt i kommuner som hadde tilbud om videregående opplæring. Når elevene ble spurt om hvorfor de tok på seg den ekstra byrden det var å reise langt for å komme til og fra skolen eller å bo på hybel, var det flere som fortalte at de foretrakk dette framfor å måtte tilbringe tre år på en «hjemmeskole» som hadde et dårlig rykte både blant elever og foresatte. BHG var en garanti for at de fikk de beste lærerne, fikk være sammen med elever som var interessert i skolearbeidet og som var innstilt på å yte det som skal til for å lære.

At kvaliteten på læringsmiljøet varierer fra skole til skole, kom også tydelig fram i forbindelse med evalueringen av forsøket. Følgende to «bilder» handler om hvor ulike læringsmiljøene i to klasser kan være. Det første forteller om noe av det som foregikk i løpet av de to første timene i januar 2011 i klassen til forsøkselvene i det andre kullet ved BHG:

*19 av 22 elever er til stede når timen begynner klokken 0815. Bøkene er fremme og datamaskinene koblet til. Læreren kommer raskt i gang med undervisningen og elevene er med helt fra starten av. De fleste noterer og deltar i dialogen som læreren inviterer til. Flere stiller spørsmål til læreren.*

*To elever kommer ca. 10 minutter for seint. Etter en dempet samtale med sidemannen, er de to tilsynelatende å jour med det som foregår.*

*Etter 15-20 minutter er det pararbeid basert på problemstillinger som læreren har lagt ut på nettet på forhånd. To og to arbeider med de samme problemstillingene.*

*I den andre timen presenteres resultatene fra pararbeidet. Sentrale problemstillinger belyses, diskuteres og problematiseres. Læreren oppsummerer det som har foregått i løpet av de to timene på den elektroniske tavlen. Elevene supplerer lærernes oppsummering med egne notater.*

*Et gruppeintervju med fem elever i etterkant av de to timene tyder på at elevene har fått med seg det meste av det timen handler om. Kunnskapene befinner seg på de øverste trinnene på den taksonomiske kunnskapsstigen.*

Det andre "bildet" er hentet fra det som foregikk på en annen videregående skole i Bergen i løpet av de to første timene i februar 2011. Klassen besto av elever med over middels karakterer (4.5-5) fra ungdomsskolen. Dermed befant disse seg omtrent på det samme karakternivået som elevene i det toårige løpet.

*Det er første time på dagen (0800). 12 av klassens 27 elever har møtt fram. Etter 6-8 minutter som læreren bruker til fraværsting og til å få elevene til å koble ut maskinene, er undervisningen i gang. De fleste elevene er tilsynelatende opptatt av alt annet enn av lærernes undervisning. Det snakkes, drikkes og spises. Flere elever er på nettet, andre stirrer tilsynelatende tomt ut i luften.*



*Læreren starter med en innledning som tydeligvis er basert på at elevene har forberedt seg til timen. Samtalen om det aktuelle stoffet fungerer dårlig og begrenser seg til en samtale mellom læreren og to-tre elever. Etter hvert er det tydelig at dagens tema ikke fanger elevenes interesse og at bare noen få har gjort leksen. I tillegg forstyrres undervisningen av elever som kommer for seint: Maskiner skal kobles til. For flere elever er det tydeligvis det viktigste å få vekslet noen ord med sidemannen og å få i seg litt mat. I løpet av den første timen er 18 elever møtt fram, på slutten av den andre timen er 23 elever på plass.*

*Den andre timen er avsatt til prosjektarbeid. Læreren strever med å få elevene i gang. Når læreren oppsøker gruppene, later elevene som de er i gang med arbeidet. Straks læreren forlater gruppene, melder de fleste elevene seg ut.*

*Totalt sett framtrer timene som et opplegg for de spesielt interesserte og de mest motiverte og pliktoppfyllende 5-6 elevene. De andre har neppe noe påviselig læringsutbytte av de to timene. Dette bekreftes seinere via et gruppeintervju med fem elever etter timen.*

Hvor representative disse bildene er for det som foregikk på de to skolene kan selvsagt diskuteres. Det kan også diskuteres hva som var årsakene til forskjellene. Sannsynligvis er det snakk om en kombinasjon av ulike årsaker der elevene og deres forutsetninger spiller sammen med lærernes faglige kunnskaper og pedagogiske ferdigheter. Det handler om kvaliteten på læringsmiljøet, men også om skolekultur. Kontaktlæreren for de elevene som hadde valgt det treårige løpet, fortalte at det var et betydelig fravær i klassen og at mange elever hadde for vane å komme for seint til timene. Resultatene fra elevundersøkelsene viste at skolen hadde betydelige utfordringer både faglig og sosialt. Læreren skyldte på skoleledelsen som ikke tok tak i disse utfordringene. Dette forteller at forskjellene også kan ha noe med kvaliteten på det pedagogiske utviklingsarbeidet å gjøre.

I følge Karseth m.fl. (2013) representerer Kunnskapsløftet en dreining bort fra den mest radikale likhetstanken som har ligget til grunn for tidligere læreplaner. Nå er det ikke fellesskapet, men individets rettigheter som står i fokus. Det betyr at idealer som tilpasset opplæring og likeverd skal ivaretas via undervisningsopplegg som tar hensyn hver enkelt elevs sosiale og intellektuelle forutsetninger og læringsstiler. Målsettingen er inkludering, mestring og elevmedvirkning. Inkludering handler bl.a. om at elevene blir sett og at de behovene elevene har blir ivaretatt innenfor rammene av det fellesskapet som klassen representerer. Det forutsetter at hver enkelt elev forstår hva som foregår i undervisningen, at de opplever at dette betyr noe for dem og det livet de lever og har anledning til å påvirke de delene av undervisningen som betydning for deres læring og utvikling. Dette forutsetter igjen en viss form for seleksjon. For å få til dette, har myndighetene gitt skolene et handlingsrom som gjør at lærerne i teorien kan legge opp undervisningen på den måten som de mener passer best både for hver enkelt elev, for klassen og for som er skolens egenart. Med andre ord: skolen skal ikke være den samme fra sted til sted og undervisningen ikke den samme fra elev til elev. Begrunnelsen er som følger: *Viss vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet* (St.meld.nr.30 (2003-2004), s. 4).

Det går godt an å argumentere for at den videregående skolen langt på vei tilbyr elevene et differensiert opplegg. For det første har myndighetene etablert et opplegg for organisatorisk differensiering der elever kan velge mellom yrkesfag og allmennfag. I tillegg kan elever som velger studiespesialisering, velge mellom ulike programfag og kombinasjoner av programfag. For det andre har lokalpolitikerne, via det frie skolevalget, lagt til rette for en form for nivådifferensiering der elever kan velge videregående skole på bakgrunn av karakterene fra ungdomsskolen. For elever bosatt i Bergensområdet og med toppkarakterer, betyr dette at de kan velge mellom skoler som er forbeholdt elever med et karaktersnitt på 5 og oppover eller skoler der karaktersnittet er lavere. De kan også velge skoler som har ulik faglig profil. I og med at elevene som har de beste karakterene som regel søker seg til de samme skolene, har det dannet seg et mønster med såkalte A, B og C-skoler. Mens lærerne på A-skolene møter en relativt homogen elevgruppe, må lærerne B og C-skolene forholde seg til en gruppe der kunnskaps-, modenhets- og ferdighetsnivået blant elevene varierer på en måte som tilsvarer 4-5 leveår. Det betyr at lærere som underviser i en 1. klasse må forholde seg til en gruppe der noen befinner seg på et nivå som er vanlig blant elevene i 8. og 9. klasse på ungdomsskolen og der andre befinner seg på et nivå som er vanlig for elever i 2. og 3. klasse i den videregående skolen.

Alle som har kunnet følge undervisningen på nært hold, vet hva dette betyr for læringsmiljøet og dermed også for kvaliteten på det som foregår i timene. Dette kom tydelig fram da aktivitetsnivået blant elevene i de tre klassene som var involvert i forsøket ved BHG ble sammenliknet med aktivitetsnivået ved to andre videregående skoler i Bergensregionen. Ved å observere hva elevene foretok seg i løpet av skoletimene, kombinert med data som var basert på elevenes egne fortellinger om hva de brukte timene til, kom det fram at elevene som hadde valgt det toårige løpet brukte ca. 75% av undervisningstiden til faglig arbeid, mens elevene på de to andre skolene brukte ca. 50% og 15%. Igjen handler det om kompliserte sammenhenger og om variasjoner som kan forklares på flere måter, men at dette også har noe med elevsammensetningen å gjøre, er åpenbart.

Denne typen undersøkelser utfordrer troen på at de utfordringene som prinsippet om tilpasset opplæring handler om, kan løses via ulike former for tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk differensiering. Dette gjelder bl.a. Engh og Høihilder (2008): *Det finnes ikke realiteter i en undervisningsform der lærere skal kjenne alle elevenes forutsetninger, læringsstrategier og oppvekstmiljø for deretter å utarbeide og gi spesifikke oppgaver og veiledning for det videre arbeidet tilpasset hver enkelt elev (s. 62)*. I tillegg tyder nyere forskning på at homogene elevgrupper kan læringsutbyttet både til de flinke og mindre flinke elevene (Vedvik, 2013). Dette har bidradd til en heftig diskusjon om nivådifferensiering på ungdomstrinnet. Debatten toppet seg etter at Kastellet skole i Oslo hadde opprettet nivådelte grupper og fått beskjed fra fylkesmannen om at dette var lovstridig. Seinere ble vedtaket opphevet av Utdanningsdirektoratet (Snekkerhaugen, 2013). Resultatet er at flere kommuner, bl.a. Bergen kommune, har bestemt å innføre organisatorisk differensiering eller kursplandeling på ungdomstrinnet fra skoleåret 2013/14.

Underveis i forsøksperioden var det særlig to argumenter som ble brukt mot det toårige opplegget. Det første bygde på en kombinasjon av en ideologisk begrunnet

motstand mot å opprette egne opplegg for de flinkeste elevene, samt påstanden om at de eksisterende tilbudene allerede dekker behovene både til flinke og mindre flinke elever. I følge motstanderne ble dette bekreftet av undersøkelser som viser at de fleste elevene trives på skolen og er fornøyd med det tilbudet skolen gir. Dessuten bidrar skolen stort sett med både med den kompetansen som arbeidslivet og samfunnet etterspør og til at de fleste elevene blir gangs mennesker. Motstanderne viste også til at et opplegg basert på at elever med ulike forutsetninger skal følge ulike løp, slik bl.a. kursplansystemet i ungdomsskolen var et eksempel på, heller ikke løser differensieringsutfordringene. Det andre hovedargumentet det toårige opplegget ikke vil kunne bidra med kompetansen som læreplanene forutsetter.

Tilhengerne av det toårige løpet var enige om at det er behov for opplegg som både organisatorisk og innholdsmessig tar hensyn til at elever er ulike, gjerne via opplegg som gjør at elever kan bli ferdig på kortere tid enn det som er vanlig, og gjerne ved at adgangen til å velge fag og fagkombinasjoner utvides. I følge tilhengerne vil dette øke motivasjonen for læringsarbeidet og dermed også bidra til et bedre læringsutbytte. Dette er en fordel både for den enkelte elev og for samfunnet. Dessuten er ikke skolens innhold gitt en gang for alle. Det kan godt hende at den formen for allmenndanning og faglig bredde som dagens skolesystem legger opp til bør vike for samfunnets krav til økt spesialisering både når det gjelder kunnskaper og ferdigheter. Dette bør få konsekvenser for skolens innhold og for hvordan undervisningen organiseres og gjennomføres.

Elevene som har gjennomført det toårige løpet og deres foresatte foretrekker et opplegg som i større grad er tilpasset behovene til den gruppen som det toårige løpet er beregnet for, i dette tilfellet et opplegg som gjør det mulig å gjennomføre videregående opplæring på kortere tid enn det som er vanlig. Så tyder det lave søkerantallet på at det bare er et begrenset antall elever som ønsker et slikt opplegg. Det store frafallet underveis tyder på at enda færre er i stand til å påta seg de utfordringene som dette representerer. Dette tyder på at det ikke er behov for et slikt opplegg, i hvert fall ikke i den formen som det har i dag.

Når det gjelder antallet elever som er interessert i tilbudet, er det fremdeles usikkert hvor mange elever det er snakk om. På tross av en betydelig innsats fra HFK og BHG, bl.a. med informasjon til rådgiverne på samlinger i 2010 og med brev til hver enkelt elev som søkte allmennfag i forkant av skoleårene 2010/11 og 2011/12, tydet stikkprøver på flere ungdomsskoler at flere elever ikke hadde fått med seg at det toårige tilbudet eksisterte. Elever som hadde valgt en privat videregående skole, der kravet for å komme inn var rundt 5, fortalte at de ville ha vurdert det toårige opplegget dersom de hadde visst at det fantes et slikt tilbud. Samtaler med noen av de flinkeste elevene på BHG, peker derimot i en annen retning. På bakgrunn av det elevene hadde hørt om det toårige opplegget, var det ikke aktuelt for dem å søke. Dette tyder på at kunnskapen om og interessen for det toårige opplegget primært er et resultat av hvordan elever mottar og bearbeider denne typen informasjon: Elever informeres først og fremst via andre elever og påvirkes av måten denne informasjonen formidles på. Det er bl.a. dette som har bidradd til at de private skolene i Bergen har fått så mange søkere. Etter hvert har flere av disse fått ry på seg for å ha et spesielt godt og homogent læringsmiljø (Rognaldsen, 2012). Dette viser at det tar tid før nye opplegg framstår som et reelt alternativ.

Diskusjonen om hvorvidt det er ideologisk og skolepolitisk akseptabelt å opprette egne tilbud for de flinkeste elevene har ligget som grunnleggende premisser for diskusjonen om det toårige opplegget helt fra starten av. Blant de ansatte ved Opplæringsavdelingen i HFK var det delte meninger om myndighetene ville støtte et slikt initiativ og om det var behov for denne typen opplegg. Den ideologiske motstanden var den viktigste årsaken til at personalet på Bergen Katedralskole takket nei til forespørselen om å involvere seg i prosjektet. Forsøket ble også diskutert i lokalpressen. I en leder i Bergens Tidende ble opplegget omtalt som... *en etterlengtet elitesatsing som gav evne- og initiativrike elever muligheter for å utvikle seg i sitt eget tempo* (BT, 15.03.09). Avisen hoverte over at det var en utdanningsminister fra SV som gav grønt lys for en eliteskole i den blå byen Bergen (BT, 25.01.2010). At myndighetene først etter en lang periode bestemte seg for å innvilge søknaden, og først etter at en av Høyres representanter på Stortinget hadde bedt statsråden forklare hvorfor det tok så lang tid før spørsmålet om å få utvide forsøket ble besvart, tyder på at dette var en vanskelig sak også for den politiske ledelsen i Kunnskapsdepartementet. Dette bekreftet statsråden.

Det går godt an å argumentere for at det toårige løpet ved BHG er et konkret uttrykk for den tenkningen som Kunnskapsløftet bygger på. Det handler om at elever har rett på tilpasset opplæring, og det handler om det er skolens og lærernes oppgave å sørge for at dette foregår på en måte som gjør at undervisningen er tilpasset evnene og forutsetningen til hver enkelt elev. De viktigste virkemidlene er ulike former for pedagogisk differensiering, men også ulike former for organisatorisk differensiering.

I dette tilfellet har BHG valgt å rette søkelyset mot de flinkeste og mest motiverte elevene, bl.a. for å få vite om det er behov for et eget opplegg for denne gruppen. Evalueringen gir ikke noe entydig svar på dette spørsmålet. På den ene siden er det mye som tyder på at denne gruppen profitterer på den typen opplegg som BHG har utviklet, i hvert fall dersom formålet er å bli ferdig på kortere tid enn det som er vanlig. Samtidig har denne måten å organisere opplæringen på konsekvenser både for de svakeste og de flinkeste elevene. Det har også konsekvenser for samfunnsutviklingen og spørsmålet om hvilket samfunn vi ønsker oss: Hva er likhet og hvor mye ulikhet kan og må vi akseptere? Hvor langt skal skolen gå for å skape mest mulig likhet for flest mulig elever, og hvor like kan elevene egentlig bli via det skolen og lærerne kan bidra med? Dette betyr at opprettelsen av et eget opplegg for denne gruppen elever kanskje har mer med politikk enn med pedagogikk å gjøre. Det handler også om hvem som til slutt skal bestemme: Er det politikerne, skolemyndighetene, den enkelte skole og lærerne som skal bestemme, eller er det elevene sammen med sine foresatte?

### ***Hvilke elever passer det toårige opplegget for?***

I forarbeidende til forsøket ble det toårige tilbudet beskrevet som et tiltak for elever som ønsker å oppnå studiekompetanse etter to år. Det ble antatt at dette først og fremst gjaldt elever med solide fagkunnskaper fra ungdomsskolen, elever som ønsket å lære og som var villige til å yte en ekstra innsats. Denne beskrivelsen passer godt på den gruppen som forskerne omtaler som spesielt evnerike elever (Distin, 2006). De er målbevisste, motiverte, fokuserte, utholdende og selvstendige. De har også god hukommelse, logisk sans og evner å se sammenhenger. Dette bidrar til at elevene har stor læringskapasitet (Webb, 2003). Hvor mye av dette som

er medfødt, hvor mye som er et resultat av den sosiale arven og/eller som skyldes kvaliteten på den undervisningen elevene fikk i løpet av de 10 årene på grunnskolen, er vanskelig å si. Sannsynligvis er det snakk om en kombinasjon av faktorer som spiller sammen.

Resultatene fra evalueringen bekrefter at elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn har hatt mye å si også for denne gruppen. Samtaler med foreldrene viste bl.a. at interessen for skolen og skolearbeidet, samt de ambisjonene elevene hadde for framtiden, var noe som de delte med foreldrene.

Når elevene ble bedt om å begrunne hvorfor de valgte det toårige løpet, var det tydelig at dette for de fleste elevenes vedkommende var basert på vurderinger der fordeler og ulemper ved å velge en bestemt videregående skole og å velge det toårige opplegget framfor det treårige, var veiet opp mot hverandre. Ved siden av at det toårige opplegget sikret elevene et rimelig godt og homogent læringsmiljø på en skole som hadde ord på seg for å være en av de beste i regionen, ble dette også oppfattet som et steg på veien for å komme seg opp og fram her i verden. Dette kom spesielt tydelig fram via utsagnet fra en av elevene som så fram til å kunne presentere en CV som viste at han hadde gjennomført utdanningsprogrammet for studiespesialisering i løpet av to år. Slik sett framstår disse elevene som typiske representanter for det sosiologene kaller det seinmoderne samfunnet der rasjonelle valg og adgangen til å velge det som passer best for den enkelte anses for å være spesielt viktig (Beck og Beck-Gernsheim, 2010).

Resultatene fra evalueringen viste at det er en klar sammenheng mellom de karakterene elevene hadde fra ungdomsskolen og karakterene elevene fikk etter å ha fullført det toårige løpet. Dette er en sammenheng som er godt dokumentert i tidligere undersøkelser (Bakken og Eldstad 2013). Samtidig viste evalueringen at elever med et snitt ned mot 4 klarte å gjennomføre det toårige løpet med gode karakterer. I og med at karaktersnittet for standpunkt og eksamen for ungdomsskoleelever på landsbasis har ligget på ca. 4 i perioden fra 2009 til 2011, tyder dette på at gjennomsnittseleven, under bestemte forutsetninger, vil kunne gjennomføre den videregående skolen på to år basert på det opplegget som BHG hadde utviklet.

Gode karakterer fra ungdomsskolen er en ting, enda viktigere er det at elevene har det som skal til for kunne gjennomføre det toårige opplegget. Erfaringene fra forsøket bekrefter at dette gjelder de samme kunnskapene, ferdighetene og holdningene som forskerne mener kjennetegner de evnerike elevene. Det handler om vilje og evne til å finne, bearbeide, systematisere og presentere kunnskap, men også om vilje og evne til å søke etter den typen kunnskap som læreplanene har som ideal: dybdekunnskap, kunnskap som fremmer forståelse og ikke minst kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for handling.

Underveis i forsøket ble det tydelig at flere elever, på tross av gode karakterer fra ungdomsskolen, ikke hadde nådd det ferdighets- og kunnskapsnivået som skulle til for å gjennomføre det toårige opplegget. Dette ble oppfattet som en bekreftelse på at karakterene i seg selv ikke gav et godt nok grunnlag for å avgjøre om hvorvidt elevene burde velge det toårige opplegget.

Basert på hypotesen om at mulighetene for å gjennomføre det toårige løpet er avhengig av elevenes evne og vilje til å utnytte de mulighetene som dette opplegget gir, ble det gjennomført en undersøkelse i begynnelsen av det først skoleår for hvert av de tre kullene for å kartlegge elevenes læringskompetanse. I denne sammenhengen handlet dette særlig om tre elementer: elevenes tanker om hvordan læring foregår og hva som kreves for å lære (kognisjon), hvilke framgangsmåter og studietekniske redskaper elevene benyttet i møtet med de ulike læringsveiene som skolen vanligvis tilbyr (arbeidsvaner og læringsstrategier), samt elevenes vilje og evne til å overvåke og analysere kvaliteten på eget arbeid underveis og etter at undervisningen og læringsarbeidet er avsluttet (metakognisjon). For å sammenlikne læringskompetansen til denne gruppen med læringskompetansen til elever som valgte det treårige løpet, ble undersøkelsen også gjennomført i to førsteklasse ved to andre videregående skoler i Bergen. Resultatene er presentert i tabellen under:

#### Læringskompetanse, elever i det første kullet i forsøket (karakternivå fra 4)

<i>Høy læringskompetanse</i>	<i>Middels læringskompetanse</i>	<i>Lav læringskompetanse</i>
16	9	4
----- ----- -----		
Sum: 29 elever		

#### Læringskompetanse, elever i det andre og tredje kullet i forsøket (karakternivå fra 4.5)

<i>Høy læringskompetanse</i>	<i>Middels læringskompetanse</i>	<i>Lav læringskompetanse</i>
26	8	10
----- ----- -----		
Sum: 44 elever		

#### Læringskompetanse, elever på treårig med over middels karakterer (4,5 - 5)

<i>Høy læringskompetanse</i>	<i>Middels læringskompetanse</i>	<i>Lav læringskompetanse</i>
8	11	7
----- ----- -----		
Sum: 26 elever		

#### Læringskompetanse, elever på treårig med middels og under middels karakterer (3 - 4)

<i>Høy læringskompetanse</i>	<i>Middels læringskompetanse</i>	<i>Lav læringskompetanse</i>
1	13	13
----- ----- -----		
Sum: 27 elever		

Oversikten viser hvordan elever med ulikt karakternivå fra ungdomsskolen fordeler seg i grupper med henholdsvis høy, middels eller lav læringskompetanse. Selv om undersøkelsen omfatter et lite antall elever og omhandler et saksområde som er vanskelig å kartlegge, tyder resultatene på at det er sammenheng mellom elevenes læringsresultater og elevenes metakognitive bevissthet og kompetanse. Dette er en sammenheng som er godt kjent fra tidligere undersøkelser, bl.a. fra PISA (Elstad

m.fl. 2008). Det faktum at de fleste elevene (8 av 12) fra det første kullet som sluttet i løpet av de første tre månedene hørte til blant de som i denne undersøkelsen befinner seg i gruppen med middels- eller lav læringskompetanse, bekrefter hvor viktig denne sammenhengen er, spesielt i et opplegg som dette. Dette forteller at et vellykket læringsresultat ikke bare skyldes kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet, men også kvaliteten på elevenes læringsarbeid.

At elevene som valgte det toårige tilbudet hadde god læringskompetanse, men også ønsket å lykkes og var innstilt på å yte det som skulle til, ble også bekreftet via samtaler med elevene i starten av skoleåret og samtaler med elevene etter timene:

*Jeg er selvstendig, målbevisst, god til å planlegge, effektiv og strukturert og flink til å lære.*

*Jeg tar ting lett og klarer å konsentrere meg, dermed får jeg mye ut av timene. Jeg samarbeider godt med andre elever som ønsker å lære.*

*Jeg får til det meste dersom jeg bestemmer meg for det. Jeg gir meg aldri før jeg har forstått det jeg holder på med.*

*Selvfølgelig har lærerens undervisning mye å si, men det blir ikke mye ut av dette dersom ikke jeg gjør min del av jobben. Derfor forbereder jeg meg godt til timene, følger godt med og tar notater dersom det er nødvendig. Etter hvert har jeg også blitt flinkere til å se gjennom notatene mine etter at skoledagen er slutt.*

*Som du sikkert så, tok det litt tid før vi kom i gang. Slik er det av og til. Heldigvis er det alltid noen i gruppen som sier ifra. Dermed er vi i gang igjen.*

Flere lærere mente «Turboklassen» stort sett besto av ambisiøse elever med et sterkt konkurranseinstinkt. I følge en av lærerne kom dette bl.a. til syne ved at elevene ikke var villige til å hjelpe «konkurrentene» og ikke deltok i samtaler. Disse og tilsvarende utsagn gjorde at elevene etter hvert fikk ord på seg for å være spesielt selvopptatte. Dette avviste elevene:

*Jeg vet at noen oppfatter oss som litt sære nerder og strebere som stort sett bare er opptatt av oss selv, av fag og av gode karakter. Det er ikke sant. Det sosiale miljøet i klassen har vært svært godt og vi har vært flinke til å heie på hverandre og hjelpe hverandre med skolearbeidet. Dette er noe av det viktigste vi har lært i løpet av de to årene og som har gjort at vi har lykkes så godt.*

Resultatene fra elevundersøkelsen og fra tilsvarende undersøkelser, bekrefter langt på vei denne beskrivelsen. Elevene som valgte det toårige opplegget lå helt på topp blant elevene på BHG når det gjaldt trivsel, samarbeid, elevmedvirkning og andre indikatorer som vanligvis brukes til å kartlegge det sosiale miljøet og læringsmiljøet på skolene. Det faktum at elevene på eget initiativ opprettet samarbeidsgrupper for å hjelpe hverandre med lekser, forberede seg til prøver og for støtte og hjelpe hverandre både faglig og sosialt, tydet på det samme. Flere lærere mente elevenes evne og vilje til å bygge relasjoner og til å samarbeide, var blant de viktigste

årsakene til de gode resultatene. Det gode klassemiljøet bidrog også til at elever som ikke hadde funnet seg til rette på ungdomsskolen, fikk lov til «å være seg selv».

At elevene som valgte det toårige løpet var både ambisiøse, taktiske og selektive, kom tydelig fram både i timene og i samtaler med elevene. Flere fortalte at de ikke kunne nå målene de hadde satt seg da de begynte på toårig dersom de ikke konsentrerte seg om det de oppfattet som de viktigste og mest utfordrende fagene. For de fleste elevene gjaldt dette først og fremst programfagene. Hvordan de forholdt seg til det som foregikk i de andre fagene, var langt på vei et resultat av innholdet i og formen på undervisningen. Når lærerne inviterte til samarbeidslæring, deltok de fleste med liv og lyst og vist stor samarbeidsevne, spesielt når oppleggene var godt planlagt og ledet. Når elevene mente undervisningen var lite givende, var det flere som meldte seg ut, ikke fordi de var asosiale og ikke interesserte seg for det som foregikk, men fordi det totale arbeidspresset tvang dem til å prioritere.

I en undersøkelse i regi av WHO (2009) fra 2005 svarte 38% av guttene og 58% av jentene i første klasse i den videregående skolen at de følte seg ganske mye eller veldig stresset av skolearbeidet. Da elevene i det første kullet fikk de samme spørsmålene et stykke ut i det andre skoleåret, var det bare 4 av 13 som svarte ja på dette spørsmålet. Dette tyder på at elevene ikke opplevde at det toårige opplegget var mer stressende enn det treårige. En elev som fullførte det toårige løpet med svært gode karakterer, fortalte at han hadde hatt god tid til fritidsaktiviteter. Ved siden av skolearbeidet. I følge eleven skyldes dette en kombinasjon av god og effektiv undervisning og hans egen evne til å arbeide konsentrert og systematisk. På bakgrunn av erfaringene fra programfagene og møtene med elever som hadde valgt det treårige løpet, mente han at mye tid kunne ha vært spart dersom lærerne hadde skrudd opp tempoet og elevene hadde vært flinkere til å planlegge skolearbeidet og villige til å yte litt mer i timene. Samtidig oppgav elevene som valgte å forlate Turboklassen høyt arbeidstempo og forventinger om en ekstraordinær innsats som den viktigste årsaken til at de bestemte seg for å skifte over til det treårige løpet. De fleste opplevde dette som en lettelse. Nå fikk de tid både til skolearbeid og til andre ting som var viktig for dem. Samtidig innrømmet flere at arbeidsinnsatsen blant elevene på treårig nok kunne ha vært noe høyere, uten at dette hadde gått utover trivselen eller mulighetene for å kunne gjøre andre ting ved siden av skolearbeidet.

På bakgrunn av de data som denne rapporten bygger på er det vanskelig å gi noe absolutt svar på spørsmålet om hvilke elever det toårige opplegget passer for. At elever med et karaktersnitt på godt over 5 fra ungdomsskolen har bedre forutsetninger for å fullføre det toårige løpet enn elever med et lavere karaktersnitt, er åpenbart. På den annen side viser evalueringen at elever med et snitt ned mot 4 også klarer å fullføre det toårige opplegget dersom de får den støtten de trenger fra medelevene og fra lærerne. Samtidig viser evalueringen at gode karakterer fra ungdomsskolen, et godt læringsmiljø og solid undervisning heller ikke er nok. I tillegg må elevene ha de egenskapene forskerne mener kjennetegner de gode elevene: de må være målbevisste, motiverte, fokuserte, utholdende og selvstendige, og de må framfor alt vite hvordan de skal forholde seg til og utnytte det tilbudet som det toårige opplegget representerer. Det handler om læringsstrategier. I tillegg bekrefter evalueringen det ledelsen for BHG mente var en absolutt forutsetning for å kunne gjennomføre det toårige løpet da opplegget ble utarbeidet: elevene må være villige til å yte en ekstra innsats. Det lave søkerantallet og det betydelige frafallet underveis



gjorde at flere lurte på om dagens ungdom har det som skal til for å møte den typen utfordringer som det toårige opplegget representerer. Dette gjaldt bl.a. Kjartan Rødland. I en kronikk i BT (29.08.10) sammenliknet han skolen på slutten av 1950-tallet med dagens skole. På den tiden hadde Hordaland fylkeskommune et toårig tilbud som var svært populært blant elevene. Mange var fra distriktene og måtte bo på hybel. De fleste var avhengig av å jobbe ved siden av skolen. På tross av dette fullførte hele kullet på 80 elever. I følge Rødland er dette en påminning om hvor mye unge mennesker har i seg og kan greie dersom de vil. Rødland lurer på om dagens ungdom har det for godt og om skolen krever for lite av elevene?

### ***Om formen på og innholdet i et eventuelt framtidig toårig tilbud:***

Tidlig i forsøket ble det klart at det toårige opplegget var for ambisiøst for de fleste elevene. Bortsett fra tydeligere signaler til søkerne og deres foresatte om hva som kreves for å gjennomføre det toårige løpet, var det begrenset hva skolen og lærerne kunne gjøre for å møte de utfordringene som en skoleuke på 38,5 timer representerte. En lærer oppsummerte dette slik:

*Det hefter flere svakheter ved den modellen som BHG har fått tillatelse til å prøve ut. Et toårig løp forutsetter andre modeller, modeller som har en annen form og et annet innhold og som er bedre tilpasset elevenes forutsetninger og behov.*

Det ble antydnet at det totale timetallet per uke i hvert fall ikke burde overskride 35 timer. Dette er det samme som gjelder for elevene på musikk- og idrettslinjen.

Flere elever mente det totale timetallet kunne reduseres ved at noen av fellesfagene ble tatt bort. Dette gjaldt særlig fag som elevene oppfattet stort handlet om å repetere det de arbeidet med på ungdomskolen. Elever som allerede hadde bestemt seg for hva de skulle gjøre etter de to årene på BHG, foretrakk et opplegg der de kunne velge fag og fagkombinasjoner som var koblet direkte til de fagene og fagområdene som de hadde planer om å studere. I følge ledelsen ved BHG ville et opplegg der elevene helt fra starten av kunne velge mellom et løp med hovedvekt på realfag, språkfag, samfunnsfag og/eller økonomiske fag, bidra til at opplegget fikk en klarere profil. I tillegg ville opplegget være lettere å administrere. I denne sammenhengen ble det vist til andre land som legger til rette for tidlig spesialisering og utstrakt valgfrihet.

«Onde tunger» påstår at skolens innhold først og fremst er et resultat av påtrykk fra lærere og andre fagpersoner som er opptatt av å forsvare sine faglige revir. Dette fører til at de fleste forslagene om endringer ofte munner ut i noen generelle formuleringer. Dette fører igjen til at nye emner og faglige perspektiver som regel kommer i tillegg til de som har vært fra før. Resultatet er at læreplanene framstår uferdige maksimumsplaner med de utfordringene dette representerer både for lærere og elever. I følge prosjektlederen hadde også lærerne ved BHG en tendens til å ville tviholde på «sine» fag. Dette gjorde at det var krevende å få i gang en debatt som rokket ved den etablerte fagstrukturen.

Selv om det var betydelig motstand blant mot å fjerne fag fra timeplanen, var det flere lærere som mente at flerfaglige eller tverrfaglige undervisningsopplegg, kombinert med en undervisning som konsentrerte seg om det som lærerne mente var kjernen i fagene, ville kunne bidra til å dempe emne- og stofftrengselen, og dermed redusere

arbeidsbyrden for elevene. Erfaringene fra forsøket tydet på at dette også hevet kvaliteten på undervisningen.

Ved å samordne fellesfagene samfunnsfag og geografi, kunne læreren konsentrere undervisningen om det som er felles for de to fagene. Dette skjedde bl.a. ved at elevene arbeidet med prosjekter som inkluderte de grunnleggende ferdighetene og ved elevene brukte samfunnsvitenskapens og geografis metoder for å belyse bestemte problemstillinger. Ved siden av at dette bidrog til målsettingen om helhet og sammenheng i den generelle delen av læreplanen, ivaretok opplegget også egenarten til de to fagene.

Naturfaglæreren var også opptatt av helhet og sammenheng. For å få fram dette, men også for å spare tid, valgte læreren å samordne forsøk som i utgangspunktet er knytte til ulike hovedområder i læreplanen. Dermed ble antall forsøk og rapporter redusert, uten at dette gikk utover kvaliteten på undervisningen. Læreren mente den faglige kvaliteten på tilbudet til elever som er spesielt opptatt av naturfag, ville kunne heves dersom forsøkene i fellesfaget kunne samordnes med forsøkene i de tilsvarende programfagene. I tillegg burde flere emner kunne undervises på tvers av naturfagene. Dette gjaldt blant annet emnet *Den naturvitenskapelige metode*. Dette ville bl.a. bidra til å få fram de metodiske og forskjellene mellom biologi, kjemi og fysikk.

Engelsklæreren mente den lingvistiske delen av faget hadde flere tilknytningspunkter til andre språkfag og at et kurs i generell språkkunnskap kunne danne grunnlag for undervisningen i alle språkfagene. Emner som litterær analyse og språkbruksanalyse kunne med fordel behandles på tvers av språkfagene. Det samme gjaldt kildekritikk og kildevurdering. Disse emnene ville også være relevant for samfunnsfagene.

Historiefaget er svært omfangsrikt, noe som gjør at det er nødvendig å gå fort fram. Dette, sammen med at historie er et modningsfag, gjorde det vanskelig å nå alle kompetansemålene innenfor den tidsrammen som det toårige tilbudet la opp til. Dette gjaldt spesielt metodekompetanse, som i følge læreren, er spesielt viktig dersom elevene skal forstå historiefagets karakter. Fordi kompetansemålene for vg 2 og vg 3 er svært like, går det godt an å slå disse sammen. Læreren hadde gode erfaringer med å la elevene arbeide prosjektorientert.

Religionslæreren synes også det var vanskelig å nå fram til elevene med alt det dette faget handler om. Selv om det var mulig å komprimere deler av lærestoffet, bidrog tidspresset til elever ikke fikk med seg sentrale deler av faget. Dette kom tydelig fram bl.a. når elevene skulle diskutere etiske problemstillinger og religionens rolle. Fordi faget har så mange tilknytningspunkter til andre fag, kunne læreren tenke seg et opplegg som gjorde det mulig å samordne fag som religion, historie, norsk og samfunnsfag.

De fire norsklærerne som deltok i forsøket, hadde brukt det første året til å gjennomgå pensum for vg1 og vg2 og det andre året til å dekke pensum for vg3. Ellers valgte lærerne ulike strategier for å dekke de 61 kompetansemålene i læreplanen. Én lærer hadde forsøkt å spare tid ved å la elevene lese færre tekster fra de historiserende delene av pensum, uten at dette hadde gått utover de viktigste

elementene i språk-, litteratur- og kunsthistorien. Norsk lærerne var enige med engelsklæreren om at et samarbeid på tvers av språkfagene hadde mye for seg både faglig og for å spare tid. Dette gjaldt bl.a. emnet generell språkkunnskap og de delene av de grunnleggende ferdighetene som handler om at elevene skal lære å bruke digitale verktøy for å presentere og publisere egne tekster. Den største ulempen med det komprimerte løpet var at elevene mistet ett år med skrivetrening. Dette førte til at de ikke fikk den tette oppfølgingen og veiledningen som skal til for å tilegne seg den kompetansen dette handler om.

Kroppsøvingslærerne hadde forsøkt å dekke alle kompetansemålene i læreplanene for de tre skoleårene, uten at dette hadde vært spesielt vellykket. Til tross for at egentreningen foregikk utenfor den ordinære skoletiden, ble det ikke tid til de øvrige temaene. Lærerne mente noe av undervisningen i faget med fordel kunne samordnes med andre fag, for eksempel med naturfag når det gjaldt kroppens oppbygning og geografi når det gjaldt kart og kartlære. Lærerne ønsket en læreplan som gjorde at de kunne prioritere det de mente var viktigst. På bakgrunn av erfaringene fra forsøket, kunne kroppsøvingslærerne ikke anbefale det toårige opplegget.

Tilbakemeldingene både fra lærere og elever tydet på at differensierings- og samordningsutfordringene var størst i matematikk. Dette skyldes dels at elevene, på tross av relativt gode karakterer fra ungdomsskolen, hadde ulike kunnskaper i faget, dels at elevene hadde valgt programfag der kravene til forkunnskaper varierte fra fag til fag. For å møte dette mangfoldet, valgte lærerne å legge opp undervisningen slik at de tok hensyn både til elevenes faglige forutsetninger og kravene til forkunnskaper, spesielt i programfagene fysikk, kjemi og matematikk. Ved siden av å undervise i samlet klasse der hovedvekten var lagt på å repetere lærestoff som elevene burde kjenne fra før, ble tiden brukt til gruppearbeid og til individuelt arbeid. Noe av dette var basert på digitale hjelpemidler som geogebra og wxMaxima. Opplegget fungerte meget bra for de elevene som hadde gode forkunnskaper og som var villige til å yte litt ekstra, også utenfor den ordinære undervisningen. Elever med svake forkunnskaper og dårlige arbeidsvaner, og som i tillegg ikke var spesielt interessert i matematikk, hadde problemer med å henge med.

For å løse matematikkfagets utfordringer, har lærerne skissert et opplegg for modulbasert undervisning der grunnmodulene bygger på kompetansemål som er felles for læreplanene i 1P,1T,S1,R1 og 2P, og der undervisningen er basert frittstående moduler som elevene kan velge når de mener det er mest hensiktsmessig. Undervisningen veksler mellom perioder med «tradisjonell» undervisning, perioder med selvstudium og perioder der elevene underviser hverandre. På denne måten kan elevene langt på vei bestemme innholdet i undervisningen, undervisningsmetoder og tempo. Dette kan igjen kombineres med et opplegg der elever med spesielle forutsetninger, interesser og behov, kan arbeide med lærestoff som er beregnet for studenter på høyskoler og universiteter, men med skolens lærere som veiledere. Opplegget er basert på at elevene skal kunne ta eksamen etter hver modul.

I praksis var det først og fremst de 14 lærerne som underviste i fellesfagene som deltok i diskusjonene om hvordan et eventuelt framtidig toårig opplegg kunne se ut.

Etter hvert kom det fram at noen av erfaringene og forslagene fra lærerne også gjaldt programfagene. Ved sidene av å samordne noe av undervisningen i fellesfagene med programfagene, mente lærerne at det også var mulig å samordne undervisningen i programfagene. Læreren som underviste i Markedsføring og ledelse i vg 1 og vg 2, skisserte et praksisorientert opplegg basert på prinsippet om problembasert læring og med et særlig fokus på å utvikle elevenes handlingskompetanse. Dette opplegget egnet seg også for beslektede fag som Entreprenørskap og bedriftsutvikling og Markedsføring og ledelse. Naturfaglærerne skisserte et opplegg der deler av undervisningen i to eller flere naturfag var samordnet, og samfunnsfagslærerne skisserte et tilsvarende opplegg for programfagene Sosiologi og sosialantropologi, Sosialkunnskap og Politikk og menneskerettigheter.

På grunnlag av erfaringene fra forsøket og de problemstillingene som dukket opp underveis, var lærerne innom en rekke spørsmål som politikere og andre har diskutert tidligere. Tanken om å organisere timeplanen og undervisning på en måte bidrar til at sammenhengen mellom fellesfagene og linjefagene og til faglig fordypning, var en viktig premisse da fagplanene for den videregående skolen ble utarbeidet i 1976. For å få til dette, ble fellesfagene slått sammen med de tilsvarende linjefagene. Diskusjonene i forkant av Reform 94 om hvordan skolen skulle møte differensieringsutfordringene etter at alle elever fikk rett på videregående opplæring, førte til at lærestoffet ble delt inn i moduler. Prinsippene om samordning, flerfaglighet og tverrfaglighet har blitt diskutert med jevne mellomrom helt siden 1939 og hadde sin storhetstid da prosjektarbeid ble etablert som obligatorisk læringsvei i 1994. Disse problemstillingene og prinsippene har igjen vært koblet til de mer krevende diskusjonene om fagenes og undervisningens innhold og om hvilke dannelsidealer skolen skal fremme.

Basert på prinsippene i den generelle delen av læreplanen, ble KL06 presentert som et tiltak for fornying og forbedring. Kravene til tilpasset opplæring ble skjerpet, også for de flinkeste elevene. De grunnleggende ferdighetene ble løftet fram som sentrale elementer i reformen. Med utgangspunkt i kompetansemålene, skulle skolene og de profesjonelle lærerne velge lærestoff og hvilke metoder og virkemidler som skulle brukes. Ideelt sett skulle dette foregå innenfor rammene av et kollegialt og profesjonelt faglig fellesskap. Dette er signaler som burde gi lærerne et godt grunnlag for å ivareta de idealene som forsøket med det toårige tilbudet bygger på.

Utfordringen for skolene og for lærerne er at de fleste endringstiltakene som har blitt foreslått og vedtatt, bl.a. forbindelse med læreplanrevisjonene, ofte kolliderer med den etablerte skolekulturen og de formelle og mer uformelle rammene som skolen er underlagt. Dette gjelder langt på vei også KL06. I forsøket ved BHG kom dette tydelig fram bl.a. når timeplanene skulle legges. Å samordne undervisningen i fellesfagene med de tilsvarende programfagene, ville bryte med regelverket. Dette ville også redusere elevenes muligheter for å velge programfag. Å imøtekomme lærernes ønske om å undervise klassen i flere fag for å heve kvaliteten på det faglige tilbudet og effektivisere undervisningen, brøt med den etablerte faglærertenkningen. I følge en lærer som ønsket å undervise elevene i flere fag, var det vanlig at det timeplantekniske var viktigere enn det faglige og pedagogiske.

Etter at KL06 ble innført og lærerne fikk ansvaret for å ferdigstille de uferdige læreplanene og presentere kompetansemål og vurderingskriterier for elevene, har lærerne måttet forholde seg til læreplanene på en annen måte enn tidligere. Erfaringene fra forsøket og fra samarbeidet med lærere fra andre skoler, viser at dette er krevende og ofte stopper opp fordi lærerne synes det er vanskelig å vite hva de skal prioritere. Dette skyldes at lærerne har ulike meninger om hvilke utdannings- og danningsidealer skolen skal ivareta, men også at det ikke er tradisjon for at skolene og lærerne skal påta seg denne typen oppgaver. Den største utfordringen er at læreplanene ikke uten videre fungerer som styringsinstrumenter for skolens virksomheter. Derfor har lærerne lenge bedt myndighetene avklare hvordan signalene i den generelle delen skal kombineres med signalene i læreplanene for fagene, hvilke deler av fagene som skal prioriteres og hva elevene skal kunne gjøre eller mestre etter at undervisningen er avsluttet. For å komme lærerne i møte, ble læreplanene i norsk og samfunnsfag revidert i 2013. I følge myndighetene var dette først og fremst ment som et tiltak for å styrke arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Det legges opp til at elevene skal utvikle den typen literacykompetanse som gir grunnlag for livslang læring. Sagt på en annen måte: Det er viktigere hvordan elever leser enn hva de leser. Det er også viktig at elevene lærer hvor de kan finne og bearbeide informasjon. Derfor ble det opprettet et nytt hovedområde i læreplanen for samfunnsfaget kalt Utforskaren, etter mønster fra Forskerspiren i naturfag. Uten at det ble sagt eksplisitt, tyder dette på at myndighetene ønsker at lærerne skal legge større vekt på spørsmål- og problembasert undervisning.

På bakgrunn av kritikken fra lærerne om at læreplanene inneholder for mange kompetansemål, skulle en tro myndighetene hadde benyttet anledningen til å redusere innholdet i fagene, for eksempel ved å dempe den rollen norsk og samfunnsfag har som tradisjons- og nasjonsbyggende fag, og/eller ved å vise til at det meste av det de grunnleggende ferdighetene handler om er felles for alle fagene, og derfor egner seg godt for samordnede opplegg. Det skjedde ikke. Samtidig som myndighetene utvidet de delene av fagkompetansen som antas å gi grunnlag for livslang læring for å forberede elevene for et næringsliv og et samfunn i endring, skal fagene bidra til å bevare det kulturelle fellesskapet. Dermed øker stoffmengden ytterligere. Dette erkjenner myndighetene. Samtidig som de reviderte læreplanene ble presentert, signaliserte myndighetene at det er behov for nye revisjoner.

På tross av uklare og altomfattende læreplaner, samt andre krevende kulturelle og praktiske rammebetingelser som skolen er underlagt, viser erfaringene fra forsøket og diskusjonen blant lærerne, at det er mulig å endre praksis både når det gjelder innhold og form, uten at dette bryter med signalene i læreplanene, og uten dette går utover kvaliteten på undervisningen. Forutsetningen er at lærerne tar på seg den krevende oppgaven det er å diskutere formuleringene i læreplanene, utarbeide lokale læreplaner og velger lærestoff og undervisningsmetoder som vektlegger de delene av fagene som lærerne ønsker å prioritere. Dette forutsetter at det etableres møtesteder der lærerne kan drøfte fenomener som kompetanse, fag, læring og undervisning. Det forutsetter også at lærerne har det teoretiske grunnlaget som skal til for å diskutere dette på en ryddig måte. I dette forsøket skjedde dette bl.a. ved at lærerne på slutten av prosjektperioden var innom Klafkis (2005) teorier om material, formal og kategorial dannning.

I følge Klafki handler de materiale dannelsesteoriene først og fremst om det som skal formidles. Det handler om kulturarven, om de kunnskapene vitenskapsfagene har bidradd med, samt et knippe ferdigheter som «man» antar elevene og samfunnet trenger. Etter hvert som antall skolefag og stoffmengden økte, og etter hvert som det ble tydelig at elevene ikke kunne få med seg alt det dette handlet om, ble det encyklopediske dannelsesidealet erstattet av det klassiske. I tråd med scientismen skulle undervisningen først og fremst handle om vitenskapsfagenes grunnleggende idéer, strukturer og prinsipper.

De formale dannelsesteoriene bygger på elevenes behov for selvrealisering og utfoldelse. Dersom elevene får velge hva de vil lære og samtidig lærer å lære, vil elevene langt på vei og på egenhånd kunne tilegne seg de kunnskapene de trenger etter hvert som behovene melder seg. I dette tilfellet er fagene, fagkunnskapen og de studietekniske ferdighetene først og fremste viktige redskaper i elevenes læringsarbeid, ikke et mål seg. Dette kalles metodeformalisme. Via denne typen opplegg lærer elevene å undre seg og å stille spørsmål, men også kritisk sans og evne til analyse og til å tenke i årsak og virkning. Dette kalles evneformalisme.

Skal skolen skal lykkes med sitt prosjekt, må det de to danningsteoriene handler om spille sammen og brukes slik at elevene erfarer og forstår «verden», samtidig som de kan gjøre seg forstått og kan handle. Dette kaller Klafki for kategorial danning. For å lykkes med dette, må undervisningen handle om et begrenset utvalg emner og problemstillinger. Undervisningen må være eksemplarisk.

Det viser seg at lærere, bevisst eller ubevisst, forholder til det disse spørsmålene på ulike måter. Dette gjelder også de lærerne som deltok i forsøket. Mens noen satser på faglig bredde og på et innhold som dekket mest mulig av det som er beskrevet i lærebøkene og/eller det som kreves til eksamen, velger andre fordypning basert på det de oppfatter som det grunnleggende i fagene. Mens noen satser på det Klafki kaller skolefagene indre side, det vil si fagene tradisjonelle innhold, satser andre på fagene ytre side, det vil si fagene viktigste begreper, prinsipper og metoder som redskaper for å forstå og handle. Mens noen lærere satser på en undervisning som i hovedsak er basert på formidling, er andre mer opptatt av hva elevene kan gjøre hver for seg og sammen for å tilegne seg lærestoffet og for å kunne bruke dette på måter og i situasjoner som har relevans for det livet de lever, for samfunnet og for samfunnsutviklingen.

Skal elever som velger et toårig opplegg gjennom det samme lærestoffet og undervisningen legges opp slik som det vanligvis gjøres på det treårige løpet, er det åpenbart at tempoet må skrus opp, at undervisningen blir lite variert og at tiden til faglig fordypning, modning og ferdighetstrening blir begrenset. Selv om erfaringene fra forsøket viser at det er mulig å redusere noe av arbeidsbyrden ved å slå sammen fag eller deler av fag, finnes det sannsynligvis ingen annen løsning på dette enn å sløyfe noen av fellesfagene. Dette er problematisk av flere årsaker, og neppe et realistisk alternativ på kort sikt.

Basert på erfaringene fra forsøket, er den beste løsningen å la faglig kompetente lærere få bestemme innholdet i og formen på undervisningen, samt å tilpasse dette til den gruppen elever som har forutsetninger for å følge et slikt opplegg. I teorien er det

dette myndighetene legger opp til. I følge KL06 skal lærerne tolke signalene i læreplanene, konkretisere kompetansemålene og utarbeide lokale arbeidsplaner. I følge vurderingsforskriften, skal dette diskuteres med elevene slik at de vet hva de skal lære og hvilke vurderingskriterier som brukes. Elevene skal også kunne påvirke innholdet i undervisningen. Dette har noe med elevmedvirkning og prinsippet om tilpasset opplæring å gjøre. Dette er også en konkretisering av formuleringen i den generelle delen av læreplanen om at undervisning og læring er lagarbeid. Sammen med skoleeier, har skolene og lærerne anledning til å velge vurderingsmetoder. Når elevene og deres foresatte i tillegg har stor frihet til å velge opplegg som passer best for den enkelte elev, har myndighetene i prinsippet har lagt opp til et svært desentralisert skolesystem. Dette er igjen basert på tankegangen om å ...*mobilisere til større kreativitet og engasjement* (UFD, 2002).

Forsøket på BHG er på mange måter en konkretisering av denne tankegangen. Så viser erfaringene hvor utfordrende det er å få dette til i praksis. Når lærerne valgte ulike løsninger, skyldes dette bl.a. at de underviste i fag som er underlagt ulike rammebetingelser, for eksempel når det gjelder eksamen, men også at lærerne tolket signalene i KL06 på ulike måter. Mens noen mente de var bundet av formuleringene i læreplanene for fagene og at kompetansemålene neppe kunne dekkes på en tilfredsstillende måte uten at timene som hvert fag er tildelt utnyttes fullt ut, mente andre at læreplanene åpner at kompetansemålene kan dekkes på en tilfredsstillende måte innenfor en snevrere tidsramme enn det den treårige læreplanen legger opp til. Dette henger igjen sammen med hvordan lærerne oppfattet fenomenene undervisning og læring. Dersom lærerne mener at elevenes faglige utvikling og modning foregår på samme måte for alle elever og innenfor en gitt tidsramme, er det toårige opplegget neppe liv laga. Det er heller ikke liv laga dersom opplegget skal bygge på en tradisjon der hvert fag skal undervises hver for seg og der innholdet er gitt en gang for alle. Så viser erfaringene fra forsøket at KL06 også kan tolkes på andre måter. På grunnlag av formuleringene i den generelle delen av læreplanen går det godt an å argumentere for en undervisning der fagene er underlagt prinsipper som problemorientering, helhet og sammenheng og for en undervisningen der elevenes behov og forutsetninger er sterkere vektlagt både organisatorisk og pedagogisk enn det som er tilfellet i dag. Sannsynligvis er det i spenningsfeltet mellom disse to ytterpunktene at et eventuelt framtidig toårig tilbud må utvikles.

På bakgrunn av behovene til den gruppen elever som forsøket på BHG er ment å skulle dekke og erfaringer fra forsøket, kan det skisseres et toårig opplegg som ser slik ut:

- Skal det toårige opplegget framstå som et realistisk alternativ, bør det utarbeides minst tre ulike løp med hovedvekt på realfag, samfunnsfag/økonomiske fag og språkfag. Fellesfagene og programfagene bør være koblet sammen både organisatorisk og faglig og på måter som legger til rette for faglig progresjon og fordypning. Hvor stor valgfrihet elevene skal ha, og hvordan fordelingen mellom fellesfagene og programfagene skal være, må diskuteres. Det må også diskuteres hvilke fellesfag hvert enkelt studieprogram skal ha. Her finnes det flere varianter innenfor de ulike løpene. Opplegget må kunne gjennomføres innenfor en skoleuke på maksimalt 35 timer.

- Elevene inviteres til en samtale der de informeres om opplegget og der skolens personale kan vurdere om elevene har det som skal til for å gjennomføre det toårige opplegget. Dersom Hordaland fylkeskommune skal tilby opplegget, bør minst 70-80 av de ca. 3000 elevene som søker studiespesialisering være interessert i dette tilbudet.
- Skoleåret innledes med et opplegg der formålet er å bygge et læringsmiljø med særlig vekt på kultur for deling og samarbeid, samt å videreutvikle elevenes læringsstrategier. Dette kombineres med et opplegg som handler om sentrale elementer i de grunnleggende ferdighetene.
- Undervisningen er i hovedsak basert på prinsippet om problembasert læring og legger til rette for en blanding av formidling, læring gjennom samarbeid og individuelt arbeid. Arbeidet er forankret i de viktigste prinsippene for elevvurdering: tydelige læringsmål i starten av opplegget, tett oppfølging og systematisk veiledning fra lærerne underveis på læringsveiene og opplegg som fremmer elevenes vilje og evne til egenvurdering.
- Opplegget er basert på en blanding av fagdelt undervisning, samordning og flerfaglighet. Det utarbeides opplegg for studieemner med et særlig fokus på det som felles for alle fagene og for hver enkelt faggruppe. Det handler om læringsstrategier og de grunnleggende ferdighetene, og det handler om de ulike faggruppenes tenkemåter, strukturer og metoder.
- Det avsettes tid til studiedager der elevene kan arbeide hver for seg og sammen med større eller mindre prosjekter og der de kan fordype seg i problemstillinger og emner som er eksemplariske og som er av spesiell interesse for elevene. Disse kan være både en-faglige og tverrfaglige.
- For å ivareta sentrale tema, sammenhenger og prinsipper i hvert enkelt fag, legges det opp til modulbasert undervisning. Modulene utvikles og undervises av spesielt interesserte og kompetente lærere. For å bidra til et mest mulig fleksibelt opplegg, er denne delen av undervisningen tilgjengelig på nettet.
- Skoler som tilbyr et toårig opplegg, får anledning til å organisere undervisningen slik at skolens ressurser utnyttes på en best mulig måte. Det betyr at hver skole kan tilby opplegg som er spesielt innrettet mot bestemt fagkombinasjoner, f.eks. realfag og opplegg som bygger på de ressursene som finnes i nærmiljøet.
- For å sikre best mulig kontakt mellom lærere og elever, og for å bidra til målsettingen om et helhetlig opplegg, legges det opp til at lærerne kan undervise klassene/gruppene i flere fag. Dette kombineres med opplegg som forutsetter et tett samarbeid mellom lærerne.

Ved siden av at opplegget forutsetter at skoleloven endres og at skoleeier lar skolene få lov til å utvikle seg på sine egne premisser, stiller opplegget stor krav til planlegging, organisering og ikke minst til lærersamarbeid. Det forutsetter også en annen timeplanstruktur. Sannsynligvis må også vurderingssystemene i flere fag justeres. Ved siden av spørsmålet om hvor mange elever som er interessert i og i



stand til å følge et slikt opplegg, spørres det også hvor mange lærere som er villige til og kvalifiserte for å bidra til denne typen opplegg. Sist, men ikke minst forutsetter dette et pedagogisk lederskap med pedagogisk innsikt og som er i stand til å lede den typen endringsprosesser som dette opplegget krever.

### ***Om elevenes, lærernes og det øvrige personalets erfaringer med forsøket ved BHG:***

De elevene som klarte å gjennomføre det toårige opplegget med gode resultater, sitter igjen med gode minner om et opplegg som var tilpasset deres forutsetninger og behov og med økt selvfølelse. For noen av elevene som falt fra underveis, har forsøket kanskje hatt den motsatte effekt. Dette gjaldt særlig de elevene som opplevde at de ikke strakk til i konkurransen med de andre elevene. Noen av disse sitter kanskje igjen med den samme følelsen som andre elever som opplever at de kommer til kort. Samtidig tyder tilbakemeldingene på at de fleste som falt av eller valgte å slutte underveis, også klarte seg bra, noen etter å ha fulgt det ordinære opplegget ved BHG. Flere av de som fulgte det toårige opplegget i ett år, fortalte at de fikk med seg erfaringer som de har hatt stor nytte av seinere.

Lærerne sitter også igjen med ulike inntrykk etter at forsøket er avsluttet. På tross av ulike meninger blant lærerne om det er riktig å satse på egne opplegg for denne elevgruppen, om det er behov for et slikt opplegg og om det er mulig å dekke kompetansemålene i løpet av to år, forteller lærerne at de har mange gode minner fra møtene med til dels svært ulike, men samtidig spennende elever. Lærerne som har undervist i programfagene, er både overrasket og imponert over hva enkelte elever fikk til i konkurransen med elever som er eldre og som hadde et bedre faglig grunnlag enn de som valgte det toårige løpet. Selv om opplegget har vært utfordrende både administrativt, faglig og pedagogisk, har det også bidradd med erfaringer som lærerne kan bygge videre på. Dermed har forsøket langt på vei også lyktes i forhold til den delen som handlet om å styrke kunnskapsgrunnlaget for tempodifferensiering og organisatorisk differensiering. Samtidig har lærerne fått bekreftet det som kommer fram i en artikkelsamling om tilpasset opplæring i regi av Utdanningsdirektoratet: Det finnes fortsatt ingen bestemt oppskrifter som forteller lærerne hvordan de skal møte de utfordringene som prinsippet om tilpasset opplæring representerer (Berg og Nes 2007).

Lærerne har også kommet tettere inn på de utfordringene som de overleste læreplanene representerer og fått anledning til å drøfte noe av dette sammen med innsiktsfulle kolleger. Via dette arbeidet har de enda en gang fått erfart hvor krevende det er å skulle forholde seg til de mer grunnleggende og prinsipielle utfordringene som skolen har, for eksempel når det gjelder spørsmålene om skolens og fagenes oppgaver. Her er lærerne i godt selskap. På samme måte som medlemmene av Dannelsesutvalget (2009), har lærerne problemer med å forholde seg til de svulstige formuleringene som finnes i forarbeidene til KL06 og i «lærede» skrifter om danning og allmenndanning, og ikke minst når det gjelder å finne konkrete løsninger på de mangfoldige utfordringene som dette representerer. På den annen side har lærerne glimtvis fått erfart at det finnes fler måter å gjøre dette på dersom lærerne får bruke sitt faglige og profesjonelle skjønn.

Lærerne, og spesielt prosjektledelsen, har fått erfare hvor krevende samarbeidet med skolebyråkratiet kan være. I og med at det tok så lang tid før sentrale myndigheter besvarte søknadene fra BHG, fikk skolen store utfordringer både med planleggingen og gjennomføringen i to viktige faser av prosjektperioden. Fomlende saksbehandling, kombinert med begrenset forståelse for de utfordringene skolen hadde, bekrefter inntrykket av at det regionale nivået til tider framstår som det svakeste leddet i den kjeden som det offentlige skolesystemet representerer.

Forsøket ville neppe ha kommet i gang uten at BHG hadde hatt en pedagogisk leder med den typen innsikt som skulle til for å overbevise sentrale skolemyndigheter om at dette var et opplegg som var verdt å satse på og som klarte å utforme en søknad som myndighetene av formelle årsaker ikke kunne si nei til. Forsøket ville heller ikke ha fungert uten at skolen hadde hatt en dyktig prosjektleder som ivaretok relasjonene mellom skolens ledelse, lærerne og elevene og erfarne og svært kompetente faglærere. Dermed er det ikke sagt at alt gikk på skinner.

Ved siden av de utfordringene BHG hadde i enkelte faser av prosjektet på grunn av krevende relasjonene til overordnede administrative og faglige nivåer, støtte ledelsen på noen av de samme skoleinterne utfordringene som denne typen utviklingsprosjekter vanligvis representerer. I dette tilfellet gikk dette rimelig bra bl.a. fordi opplegget ble diskutert med lærerne på forhånd og fordi de fleste som var involvert i forsøket gjorde dette frivillig.

I følge søknaden fra BHG var prosjektet ment som et tiltak for å møte de utfordringene som intensjonene om et større mangfold av undervisningsmetoder, læringsmåter og studietid med veiledning representerer. Diskusjoner og erfaringsutveksling om valg av lærestoff, organisering og metoder, skulle kittes sammen med de erfaringene lærerne hadde fra før med bruk av IKT og elevvurdering, og skulle kunne danne grunnlaget for å videreutvikle læringsmiljøet ved BHG. For å få til dette, burde noe av tiden prosjektdeltakerne disponerte blitt brukt til arbeid i fagseksjonene. Dette vil også kunne bidradd til at lærerne hadde hatt et miljø der de kunne ha drøftet faglig utfordringer. I dette tilfellet var hver lærer stort sett overlatt til seg selv. Bortsett fra at de andre lærerne ved BHG fikk noe informasjon om forsøket, er det lite som tyder på at dette har hatt noen betydning for deres praksis.

På tross av gjentatte oppfordringer fra skolens ledelse og prosjektleder om at lærerne burde bruke noen av fellestiden til å drøfte de faglige og metodiske utfordringene som dukket opp underveis i forsøket, skjedde dette først på slutten av det siste året. Dessverre ble dette arbeidet også hemmet av at forsøket var inne i avslutningsfasen og beslutningen om at BHG skulle legges ned. Dermed ble det meste av energien konsentrert om å etablere en ny skolekultur samme med personalet fra tre andre skoler. Om noen av erfaringene fra forsøket med det toårige opplegget vil bli trukket inn i dette arbeidet, gjenstår å se. Dette forutsetter i tilfelle at lærerne og skoleledelsen på den nye skolen klarer å forvalte de erfaringene og den kunnskapen som lærerne fra de tre skolene har og klarer å utvikle denne på en måte som bidrar til idealet om en mest mulig enhetlig skolekultur. Men... det er en annen skål!

### Litteratur:

- Bakken, A. og Elstad J.I. (2013): *Kunnskapsløftet og sosioøkonomiske forskjeller i skoleresultater*. I Karseth, B. m.fl. *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2010): *Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications.
- Berg, G.D. og Nes, K. (2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Distin, K. (2006): *Gifted Children. A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2008): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Engh, K.R. og Høihilder, E.K. (2008): *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tilpasset opplæring – intensjon og skoleutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Hagenes, T. (2009): *Evnerike barn i den norske grunnskolen*. Masteroppgave i sosiologi. UiO.
- Hattie, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to the achievement*. Abingdon: Routledge.
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Forsøksrådet.
- Innstilling fra Dannelsesutvalget (2009): *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*.
- Karseth, B. m.fl. (2013): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2005): *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Klim. Århus.
- Knudsen, K. m.fl. (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. NAF's utredningsinstitutt.
- Mønks, F.J. og Ypenberg, I.H. (2008): *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Abstrakt.
- Rognaldsen, S. (2008): *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Kunnskapsforlaget.
- Rognaldsen, S. (2010): *Underveisrapport etter første året av forsøket: Studiespesialisering organisert som toårig tilbud ved BHG*. UiB/HFK.
- Rognaldsen, S. (2010): *Å lære å lære*. Kompendium. BHG.
- Rognaldsen, S. (2011): *Rapport etter det andre året av forsøket: Studiespesialisering organisert som toårig tilbud ved BHG*. UiB/HFK.
- Rognaldsen, S. (2012): *Rapport etter det tredje året av forsøket: Studiespesialisering organisert som toårig tilbud ved BHG*. UiB/HFK.
- Rognaldsen, S. (2012): *Hvorfor søker elever de private videregående skolene?* Notat. Sosiologisk institutt. UiB.
- Sjøstrand, I. (2011): *Rapport om forsøk med toårig studiespesialisering. Halvveisrapport*. BHG.
- Sjøstrand, I. (2013): *17 år og russ. Toårig studiespesialisering – et forsøk gjennomført ved Bergen Handelsgymnasium 2009-2013*. BHG.
- Skogen, K. og Idsøe, C.E. (2011): *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.

- Snekkerhaugen, H. P. (2013): *Tilpasset opplæring i samfunnsfag*. ILS. UiO  
Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og  
forskningsdepartementet.
- UFD (2002): *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnutdanning*.  
Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vedvik, K.O. (2013): *Nivådeling skaper splid*. Utdanning nr. 5.
- Webb, J.T. m. fl. (2003): *Guiding the Gifted Child*. Arizona: Gifted Psychology Press.
- WHO (2009): *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005*.