

Asle Gire Dahl

## Abstract

Project work was introduced as a compulsory method of teaching in Norwegian high schools at the beginning of the 1990s. The aim was to strengthen student competency by providing the opportunity for use of a method that had become widespread and had gained prestige in business and administration throughout the country. Unfortunately, the teachers had little knowledge of the professional version of the project method. They often failed to implement it in the classroom and the desirable transfer of training was patchy.

The method was therefore tried out in several high schools on a new vocational stream under the title «Media and Communication». The results reviewed and discussed in this article show that, though it is possible to run professional project models, many obstacles have to be overcome. The participants had to leave their old roles and function as employers, project leaders and employees. This transfer is problematic but not impossible, and individuals have to be trained to ensure skilled use of the method in the future.

## Key words:

- professional
- organisation
- human capital
- tryout
- media and communication
- high school

# Prosjekt – en profesjonalisering av arbeidsmåten i den videregående skoles mediefag?

*Et tiår er gått siden obligatoriske prosjektarbeider ble innført i den videregående skolen. Oppfatningene blant lærere om hva begrepet rommer er fremdeles mange, og det profesjonelle prosjekt som myndighetene hadde i tankene er bare gjennomført i enkelte tradisjonelle yrkesfag. Da «Medier og kommunikasjon» ble egen yrkesfaglig studieretning, fikk prosjekt faglig status, nettopp for å understreke betydningen av at elevene lærte seg bransjetyperiske metoder. Denne fagdidaktiske artikkelen drøfter erfaringene fra utprøvingen av en profesjonell prosjektmodell og viser hvilke utfordringer for organisering og roller skolen står overfor når modellen skal implementeres i undervisningen.*

## Bakgrunn for reformer

Hensynet til den fremtidige økonomiske utviklingen i landet dannet bakteppet for 90-årenes reformer i den norske videregående skolen [St.meld. nr. 4 (1992–93)]. Regjeringen anså god yrkesopplæring som en vesentlig faktor for å styrke vår konkurransevne og sikre bærekraftig vekst. Derfor måtte skolen moderniseres. Det måtte også stilles klarere krav til elevenes kompetanse og arbeides med alternative undervisningsmetoder som fremmet ansvar for egen læring (St.meld. nr. 43 198–89:7). En metode trekkes fram som naturlig å bruke:

Prosjektarbeid som arbeidsorganisering er blitt meir og meir vanlig i arbeidslivet. Som arbeidsform stiller den krav til heile handlingskompetansen til ein person, ikkje minst evna til å samarbeide

og ta på seg ansvar. Det er eit spørsmål om ikkje prosjektarbeid bør inn som obligatorisk arbeidsform i den vidaregåande skolen. (NOU 1991:4 s. 68)

I Stortinget fikk ønsket om å stimulere til nytenkning i form av nye undervisningsmetoder og mer aktiv læring gjennom praktisk virksomhet støtte (Innst. O. nr. 80 1992–93: 4–5). Prosjekter som en modernisering av metodene i den vidaregåande skolen gav forhåpningar om økt kompetanse.

## Hva er prosjektarbeid?

Da de nye læreplanene for grunnkursene i den vidaregåande skole ble publisert, kunne en i samtlige lese punkt 3.4, Spesielle forhold som gjelder studieretningsfagene: «I løpet av skoleåret skal alle elever gjennomføre ett eller flere prosjektarbeid. I minst ett av prosjektarbeidene skal både felles allmenne fag og studieretningsfag inngå» (KUF: 1993).

Forslaget om prosjektarbeid kom fra yrkesfagene. Både innen elektro- og kjemi- og prosessfagene hadde man brukt prosjektmetoden, og en skole hadde i lengre tid drevet prosjektarbeid i samarbeid med et konsern med dispensasjon fra RVO.<sup>1</sup> Det var derfor ikke overraskende at plangruppene i disse fagene kom opp med forslag om obligatorisk prosjektarbeid. Hva prosjekt var, ble tatt for gitt, og bestemmelsen ble ikke fulgt opp med noen forklaring.

Prosjektarbeid ble opprinnelig utviklet blant arkitekter, bygmestere og entreprenører – et tidlig kjennetegn på organisert samarbeid mellom profesjonelle yrkesutøvere (Knoll 1991). Flere forfattere definerer det som tiltak som har engangskaraktar, med et gitt mål og avgrenset omfang, og som gjennomføres innenfor en tids- og kostnadsramme (Rolstadås 1997; Andersen et al. 1993). Arbeidet i profesjonelle prosjekter har et kollektivt preg; deres omfang og vanskelighetsgrad tilsier at flere må engasjere seg for at man skal kunne løse oppgavene. Prosjektgruppene rekrutteres tverrfaglig ut fra den tanke at bred kompetanse blant deltakerne øker forutsetningene for å lykkes. Prosjektarbeidet muliggjør at et spesielt problem kan løses fortere og bedre. Det stilles krav til erfaringer og fagkunnskap i de spørsmålene som kommer til å berøres i prosjektarbeidet, samt evne og vilje til å jobbe sammen med andre i gruppa (Holmberg & Næssén 1997).

Mediene har fremstått som en markørbransje der nye arbeidsformer er prøvd ut tidlig (Sørensen et al. 2005). Annonser i pressen viser ofte at det kreves bred erfaring innenfor prosjektarbeid både hos videoprodusenter, i musikkindustrien og offentlig informasjon (Posten Norge 2005: 20), og i reklamebransjen handler teamorganisering i stor grad om prosjektteam knyttet til et oppdrag (Solbrække 2002). Prosjektarbeid fremstår med andre ord som en metode typisk for mediebransjen.

## Prosjekter i skolepraksis

Blant lærerstaben i den videregående skolen hersket det fra første stund usikkerhet om hva bestemmelsen om prosjekt innebar. Skillelinjen i tolkningen av begrepet ser ut til å ha gått mellom pedagogiske versjoner, der elevenes læring og utvikling står i fokus, og den profesjonelle versjon, som konsentrerer seg om arbeidsstykket som kommer ut av prosessen. En intervjuundersøkelse for å klarlegge lærernes forståelse av prosjektbegrepet viste at bare én av 28 lærere som arbeidet på den største studieretningen i den videregående skolen visste hva som kjennetegnet et profesjonelt prosjekt.

Langt de fleste hadde den oppfatning at prosjekt var et tverrfaglig gruppearbeid av noe lengre varighet, hvor elevene stod friere enn ved vanlig oppgaveløsning. Mange nevnte også at det lå spørsmål eller problemstillinger til grunn for arbeidet (Dahl 2002). To lærere beskriver prosjekt med termer som stammer fra progressivistiske<sup>2</sup> skoler i amerikansk mellomkrigstid. Med utgangspunkt i John Deweys aktivitetspedagogikk, drev mange private skoler med en læringsstrategi der elevene i stor grad fikk lov til å arbeide fritt med sine favorittområder en del av tiden, ofte organisert som gruppearbeid (Dewey 1915). Hans medarbeidere definerte prosjekt til noe som skulle innebære en helhjertet og målbevisst aktivitet fra elevenes side (Kilpatrick 1918: 13). Metoden ble et symbol på den frie læringen som gav plass til det subjektive og kreative og utløste mye energi i skolehverdagen. Også på høyere nivå fikk en etter det såkalte studentopprøret i 1970-årene utviklet et tverrfaglig problemorientert og deltakerstyrt prosjektarbeid som ble et kjennetegn for arbeidsmåten ved danske universitetssentre (Illeris 1981: 100). Studentene skulle selv avgjøre hva som var et relevant problem, og gruppen bestående av studenter og lærere fikk kollektivt ansvar for valg av emne, problemformulering og arbeidsmønster. Denne presisering av prosjekt ble kjent som en kritisk-bevisstgjørende metode på universitetsnivå og sitert i departementets senere metodiske veiledning for lærere og elever i videregående skole (KUF 1994). Den profesjonelle versjon er begrunnet i arbeidsliv og økonomi; den er egnet til å effektivisere arbeidsprosessen slik at forventede resultater blir nådd innen fastlagte tidsrammer. I skolen var det først og fremst den universitetspedagogiske versjon som var kjent, en studiemetode beskrevet i flere danske bøker som ble pensum i lærerutdanning og sosialpedagogikk ved høyskoler og universitet. I næringsliv og forvaltning har verken denne eller den progressivistiske prosjektversjon hatt noen plass.

Hvorfor er det så få som har kjennskap til den profesjonelle versjon? En årsak kan være de definisjonsmessige uklarheter som begrepet gav opphav til, men viktigere er nok at den ligger fjernt fra de pedagogiske resonnement som vanligvis gjør seg gjeldende under planlegging av undervisning og vurdering av resultatene. Skolene oppfyller likevel læreplanenes krav hvert år fordi de bruker en operasjonell definisjon som lyder omtrent slik: «Prosjektarbeid er det vi gjør i løpet av prosjektuka.» Derfor ble det dårlig samsvar mellom departementets prosjektintensjon og versjon når det gjaldt implementeringen. I mediefagene har elevprosjektene

gjørne flat struktur, mens næringslivsprosjekter har fast ledelse. Fordelingen av arbeidet blir ofte slik at alle gjør litt av alt. Oppgaver som gis er mange ganger detaljerte og bryter med målet om at elevene skal kunne planlegge og gjennomføre en prosess fra idé til ferdig produkt. Bruken av oppgaver som kan løses rutinemessig – f.eks. å lage en nettside – bryter også med prosjektideen (Tvedt 2002: 12). At skolene som regel la opp til felles tidspunkter og tematiske rammer som elevene skulle arbeide innenfor (Erstad et al. 2000: 164), uthulte metoden og gjorde den til en mer formell enn reell øvelse. Det ble lett til liksom-prosjekter på som-om-problemer, der resultatene ikke skulle brukes til noe annet enn kontrollformål, mente to erfarne lærere (Hauge & Jenssen 1996: 21).

Hvorfor ikke la klassene i mediefag gjennomføre prosjekter i den form som passer dem best? I overføringssammenheng er det ikke likegyldig hvilken versjon av prosjekt en velger. Et gruppearbeid med eller uten problemstilling kan i liten grad sies å være et middel i bestrebelsene på å gi elevene førstehåndskjennskap til prosjektmetoden i arbeidslivet. Den profesjonelle versjon som forslagsstillerne hadde i tankene, ville lette overgangen til yrkeslivet for elevene. Dette kan finne sted ved overføring av læring der den avgjørende premisse er at det foreligger en likhet mellom to situasjoner – enten på grunn av likt innhold eller like prinsipper/prosedyrer. Da vil overføring av læring kunne skje dersom personen ser denne likheten (Busch 1993). Dette betyr at versjonen elevene blir fortrolig med i opplærings situasjonen, må kunne gjenkjennes ute blant yrkesutøvere i mediebransjen. Skolen må derfor formidle kunnskaper som er relevante for denne metoden og tydeliggjøre bruksmulighetene for elevene, sier en som har undersøkt teoretiske begreppers betydning for praksis (Elstad 1995).

## Forsøk med profesjonell versjon

Sentrale skolemyndigheter har vist vilje til å satse på metoden i forbindelse med opplæring i bedriftsetablering, hvor det slås fast at den er høvelig for elevbedrifter (NORD 2002:7, s. 8), og ønsket om en fortsatt utvikling i retning av profesjonalisering kom sterkt til uttrykk ved opprettelsen av to nye yrkesfaglige studieretninger hvor prosjektarbeid ble gjort til fag med en tydelig innretning på produksjon. Ordningen kan høres noe forvirrende ut, i hvert fall gjør navnebruken det, men dette tilløpet til fagdanning var et kompromiss om ressurser der klassene fikk et høyere timetall til rådighet (Bjurstrøm 2004).

### *Teorigrunnlag*

Målene i læreplanene for studieretningen «Medier og kommunikasjon» har en humanistisk profil med fokus på sendersiden i kommunikasjonsprosessen, og lærerens veiledningsvirksomhet ligger innenfor den dialogpedagogiske tradisjon i didaktikken (Bjørndal & Lieberg 1978). Humanistiske læreplaner understreker

tanken om selvutfoldelse på elevenes egne premisser (McNeil 1996: 3–31). Elevene skal kunne utforme og formidle budskap, utvikle kreative evner og forstå verdien av estetisk virksomhet som allmenndannende faktorer (KUF 2001:4). Dette setter også sitt preg på arbeidsmåten. Klasserommene får gjerne et verkstedspreg, og elevene blir vant til å gå rundt og snakke med alle, spise når de vil, og be om veiledning fra læreren når de trenger det. I allmennfagene kan de derfor få problemer med å sitte ved pulten sin. At lærerne reduserer sin kontroll for at elevene skal få utvikle selvstendighet og øke sin kommunikative og kritiske kompetanse, synes likevel gunstig.

Arbeidet innenfor medier og kommunikasjon kan ikke kategorisk plasseres innenfor en læringstradisjon. Studieretningen skiller seg fra andre ved at elevene her i større grad agerer med samfunnet (mesonivået) der prosjektgrupper og elevbedrifter samarbeider med lokalt næringsliv, noe som stimulerer erfaringsbasert læring. Men arbeidsprosessen følger ofte Tyler-rasjonalen<sup>3</sup> (Tyler 1949), og vurderingen av resultatene tenderer i retning av behavioristisk læringsteori. Mye blir lært gjennom kjeden stimulus–respons–forsterkning. I det hele tatt er mål angitt i atferdstermer et uttrykk for en behavioristisk tankegang. Læreplanen beskriver tidvis nøyaktig hva elevene skal kunne – i mindre grad hvilken innsikt de skal oppnå. Kunnskapen betraktes som objektivt gitt og erfaringsbasert og brytes ned til spesifikke mål og oppgaver. Disse er byggeklosser for produksjonskompetanse, slik det kommer til uttrykk i målene for bruk av teknologi i medieproduksjon (KUF 2001:13):

Elevene skal

- 1a: kunne bruke databaseteknologi for elektronisk og trykt publisering
- 1b: kjenne til anvendelsesområder for vektor- og bitmap-grafikk
- 1c: kunne bruke hensiktsmessige filformater, oppløsning og komprimering
- 1d: kunne bruke additiv og subtraktiv fargeblanding i elektroniske og trykte medier
- 1e: kunne ta hensyn til de krav som stilles ved overføring av originalmateriale til digital eller trykt publisering.

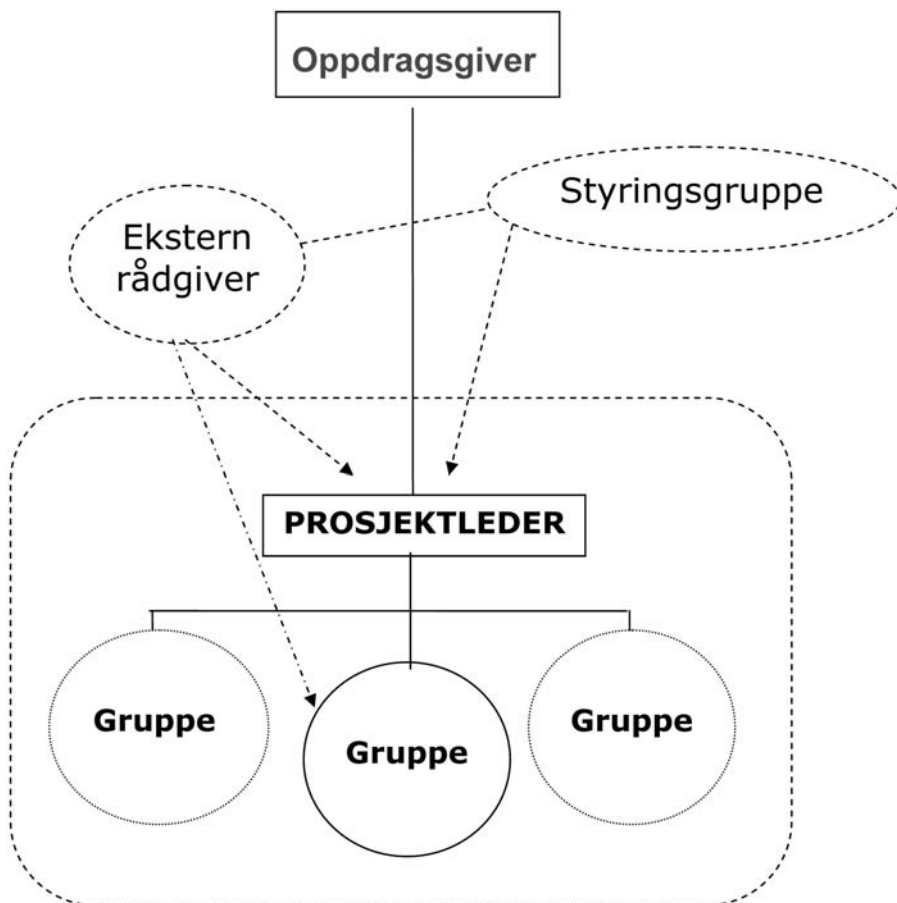
Evalueringen skjer i etterkant ved produktkontroll og sjekking av kunnskaper, atferd og holdninger. Hvor mye er lært? Produksjonsopplæringen befinner seg således i spenningsfeltet mellom humanistiske og behavioristiske idealer, noe som kan virke motsetningsfullt både for lærere og elever. I punkt 2.6, Prosjektarbeid, forlanges det at elevene gjennomfører et fordypningsarbeid med tilknytning til et medieyrke (*op.cit.*), noe som ligger godt til rette for bruk av prosjektformen.

Selv om de refererte erfaringene ikke tyder på at prosjektarbeidet har ført til noen nevneverdig fornyelse av arbeidsmåten i den videregående skolen, ville det være et nederlag å trekke den konklusjon fra de refererte erfaringene at intensjonene i Reform '94 ikke lot seg gjennomføre. Med en antakelse om at de ulike teori-grunnlag lar seg forene i et profesjonelt prosjekt, la en i 2004 derfor opp til et forsøk på studieretningen hvor målet var å gi elevene en realistisk oppfatning om hvordan det er å arbeide i mediebransjen, gjennom bruk av en forenklet profesjo-

nell prosjektversjon. Utvalget av skoler skjedde ved at lærere på videreutdanning i mediedidaktikk ble invitert til å delta i utprøvingen som del av sitt eksamensarbeid. Det var i alt ti lærere som hadde avsatt tid til prosjektarbeid på periodeplanen i november–mars 2003–2004 og som derfor sa seg interessert i å delta med sine klasser. Resultatene av denne hittil eneste systematiske utprøving av versjonen i den videregående skolens mediefag blir lagt fram og drøftet i fortsettelsen.

### *Forsøksbetingelser*

Systematikken i forsøket viser seg i første rekke ved at valget av organiseringsmodell, fordeling av ansvar under arbeidsprosessen og valg av styringsinstrument utgjør en sammenhengende helhet av forsøksbetingelser. De er kort skissert i figurer og prinsipper beskrevet nedenfor.



*Figur 1. Eksempel på prosjektorganisering i næringslivet*

Modellen for organisering av prosjektene som er gjengitt på foregående side, skiller seg fra vanlig standard ved at det ikke finnes noen referansegruppe (Westhagen 1994: 19). Dessuten regnet en det som lite aktuelt at skolene ville gjennomføre prosjekter av et så stort omfang at funksjoner som ekstern rådgiver eller styringsgruppe burde dekkes. Derfor er disse bare stiplede inn.

Ansvarsfordeling og funksjonsområder i prosjektarbeidet ble fastlagt gjennom følgende prinsipper:

- Oppdragsgiver (lærer) leverer mandat hvor det ønskede sluttprodukt er angitt og utpeker leder(e) til prosjektene.
- Oppdragsgiver skal ikke veilede.
- Prosjektledere rekrutterer medarbeidere og leder virksomheten i gruppene.
- Prosjektgruppa utformer styringsinstrument (plan) og gjennomfører oppdraget.

### *Forsøkets omfang*

Forsøket ble drevet i sju skoler på studieretningen Medier og kommunikasjon, i like mange fylker. Her er produksjon et betydelig innslag i undervisningen på alle klassetrinn, og en profesjonell prosjektversjon måtte derfor ansees som en aktuell metode. Matrisen nedenfor viser prosjektenes innretning, organisering og bemanning. Skolenavnene er anonymisert.

Tabell 1. Forsøks inndeling og bemanning

Skolenavn	Produkt	Oppdragsgiver	Prosjektleder(e)	Antall elever	Kl. trinn	Antall grupper	Tidsramme
Bjørndalen	plakat, bokomslag, brosjyre, avis m.v.	lærer, rektor, firma, senter	10	29	VK 1	10	42 t
Saga	logo, monogram	lærere	4	15	GK	4	36 t
Gauteset	websider	Inspektør	1	2	GK	1	15 t
Ankernes	webannonse, brosjyrer	bank	2	16	VK 1		30 t
Åsvangen	magasin, videoprogram	lærere	2	14	VK 2	2	68 t
Aremark	videogram, plakat, blaketter	idrettsorganisasjon	2	7 4	VK 1 GK	2	62 t
Vennstør	kalender, annonser, brosjyrer, reklame	ekstern kunde, lærer	4	14	VK 1	4	40 t

## *Datamaterialet*

Utpøving av den profesjonelle modellen skjedde blant respondenter som alle hadde erfaring med arbeid i grupper under navnet prosjekt. De hadde dermed et sammenlikningsgrunnlag når de gikk i gang med å implementere en ny tolkning av begrepet, basert på et bestemt sett av forsøksbetingelser (instruks for utpøvingen, oktober 2003). Elevene skulle i første rekke rapportere sin opplevelse av prosjektforløpet – organisatorisk, praktisk og sosialt. Lærerne skulle på sin side registrere om betingelsene lot seg overholde og observere arbeidets gang.

Utpøvingen gav et tilfang av kvalitative data innhentet gjennom:

- a) individuelle refleksjonsnotater i fritekst
- b) utfylte registreringsskjema fra gruppene
- c) individuelle observasjoner
- d) produktevaluering
- e) referater fra kollektive muntlige evalueringer (i klassene)

Disse kildene lå til grunn for skolevise rapporter ført i pennen av lærerne<sup>4</sup>. De rommer oppsummeringer av elevenes notater og egne observasjoner under hele prosjektperioden, ispedd utsagn som karakteriserer respondentenes erfaringer på forskjellige stadier i arbeidet. Andre kategoriseringer er ikke gjort. Som vedlegg fulgte produktbeskrivelser, registreringsskjema og eksempler på sluttprodukter. Det er liten grunn til å tro at den informasjon lærerne har gitt ikke skulle være vederheftig. Samtaler med dem i etterhånd har utdypet enkelte punkter i rapportene og forsikret meg om at rimelige validitetskrav er oppfylt for de data som er levert.

Deler av stoffet til denne artikkelen har jeg samlet gjennom meningskondensering ved å lese rapporter, trekke ut sentrale tema og sammenfatte naturlige betydningsenheter (Kvale 1997: 192–193). Mange detaljer er dermed utelatt uten at konteksten er tapt – en reduksjon i datamengden som var nødvendig i publiseringssøymed.

I utskrivningen av stoffet benyttet jeg hermeneutisk metode, som gjør det mulig å sammenstille kunnskaper om flere enkelttilfeller av prosjektforløp og finne mønstre som kan generaliseres til å gjelde arbeidsmetodene i skolens mediefag.<sup>5</sup> På den måten kan de resultater som presenteres her forhåpentligvis bidra til å øke forståelsen for hva som er profesjonelt prosjektarbeid hos lærere og elever som skal gå i gang (Sjöström 1994: 86).

## *Organisering*

Alle lærere foretrakk innledningsvis å orientere elevene om den modellen som nå skulle benyttes, bakgrunnen for utpøvingen og hva som var målet. Et par lærere delte også ut en beskrivelse av metoden, slik at elever og kolleger som hadde klassen i andre fag også ble kjent med planene, og én lærer holdt innføringskurs i bruk av metoden før planleggingen startet. At samtlige lærere begynte på denne måten,



kan tyde på at en profesjonell prosjektversjon var lite kjent blant elevene, på tross av metodens fagstatus og deres erfaring når det gjaldt medieproduksjon i grupper. Noen lærere understreket også at dette var en bransjetypisk metode, eller at elevene nå skulle få prøve å jobbe på en måte som de ville møte i yrkeslivet. De sa at dette var en spennende arbeidsform der det kunne dukke opp uventede ting – hovedsakelig for å motivere dem.

Det viste seg snart at det organiseringsmønster som hadde vært brukt under betegnelsen prosjekt med individuelt arbeid eller i team var modent for endring. Alle elever i klassen måtte inkluderes. Det nyttet ikke, som noen tenkte seg, å gjennomføre prosjektene bare med et par grupper mens resten fikk ordinær undervisning. Antallet grupper oppstod mer spontant, likeså hvor mange deltakere hver gruppe fikk. I de fleste tilfeller fungerte lærerne som oppdragsgivere, men det meldte seg også eksterne oppdragsgivere på stedet. I ett tilfelle ville skolens ledelse ha utført et oppdrag, og ved Aremark henvendte en kunde seg med spørsmål om å dekke et større sportsstevne. På dette stedet ble det derfor opprettet en styringsgruppe bestående av to faglærere og en representant for kunden.

Oppdragene fra eksterne kunder var ofte kort formulert og gitt til lærerne, som da fant det nødvendig å si noen ord om bakgrunnen. I de interne oppdragene hadde læreren hånd om mandatet og formulerte det mer fullstendig, gjerne som skriftlige mål. Oppdragsgiver pekte ut prosjektledere blant elevene, og disse rekrutterte i sin tur medarbeidere til gruppene. Da de ulike grupper var etablert, begynte planleggingen. Som styringsverktøy benyttet elevene et registrerings-skjema på en A4-side (se faksimile på neste side). Dette førte til at drøftelsene i gruppene ble konkrete og endte i de fleste grupper med konklusjoner så klare og kortfattede at de kunne skrives ned på den begrensede plassen rubrikkene i skjemaet tillot. En av skolene laget selv skjema, fordi utprøvingsskjemaet var på papir og elevene ønsket å ha tilgang til alle styringsinstrumenter elektronisk. Arbeidet var både tidkrevende og uvant for elevene, men lærerne fastholdt at godkjent skjema var en forutsetning fra oppdragsgivers side for å starte det enkelte prosjekt.

Det utfylte skjema gav hver gruppe et fast utgangspunkt for arbeidet. Likevel kom det til situasjoner hvor mandatet ble tolket noe forskjellig av oppdragsgivere, lærerkolleger og gruppe-medlemmer. Under gjennomføringen av forsøket ble det nødvendig å gjøre avvik fra modellen, og det ble derfor noe varierende samsvar mellom bruken av planleggingsverktøy og praksis.

## Prosjekt som det muliges kunst

Den prosjektmodellen som lå til grunn for forsøket, kan neppe kalles komplisert eller vanskelig å forstå. Det gjelder også retningslinjene for planlegging og framdrift – selv om noen deltakere fikk liten tid til å sette seg inn i dem. Både modell og retningslinjer ble utformet etter erfaringer med hvilke måter å organisere arbeidet

<b>Prosjektbeskrivelse</b>						<b>Prosjekt nummer</b>		
						<b>Studieretning</b>		.
<b>Prosjektnavn</b>								
<b>Prosjektleder</b>								
<b>Deltakere</b>								
<b>Oppdragsgiver</b>								
<b>Start</b>		<b>Slutt</b>		<b>Tidsramme</b>	<b>timer</b>	<b>Økono..ram</b>		
<b>Telefon</b>		<b>Mob</b>		<b>Dato for beskrivelsen</b>				
<b>Mål for prosjektet</b>								
<b>Gjennomføring</b>								
<b>Hovedområder</b>								
	<b>Oppgaver</b>		<b>Milepæler</b>		<b>Timer</b>		<b>Utført?</b>	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
<b>Kort beskrivelse av prosjektinnhold</b>								

Figur 2. Nedkortet registreringsskjema bearbeidet etter Johansen et al. 1998: 51

på som er mest effektive ute i næringslivet – de er ikke utviklet i skolen. Nå ble de plantet inn i et arbeidsmiljø som har vokst fram på andre premisser.

De ansvarlige arbeidet iherdig på å overholde forsøksbetingelsene, men motstanden fra systemet og fra egne rekker la i varierende grad hindringer i veien. Hvor langt skulle en presse deltakerne? Den største utfordringen så ut til å være de krav til rolleendringer som den profesjonelle prosjektversjonen stiller. Det er derfor grunn til å se nærmere på hvilke endringer det dreier seg om.

### *Rollen som oppdragsgiver*

Som modellen i figur 1 viser, rommer denne prosjektversjonen ingen lærerrolle. I stedet skal læreren være oppdragsgiver og utforme ikke altfor presise bestillinger på diverse produkter, eller formidle ønsker fra kunder om det samme. I prinsippet korresponderer dette med lærerens tradisjonelle virksomhet som oppgavegiver, enten hun henviser til læreboka eller har formulert oppgaven selv. Med den forskjell at det her ikke dreier seg om rutinemessig arbeid eller oppgaver som har fasit og løses ved hjelp av velkjente algoritmer. Oppdragets vanskelighetsgrad og hvor lang tid det vil ta å utforme en løsning, f.eks. gjøre videoopptak og redigere innslag fra kamper i en turnering, er heller ikke lett å bedømme, sammenliknet med vanlige øvingsoppgaver. På de fleste skolene kom oppdraget fra læreren i en forståelig form. «Jeg bestilte disse produktene som en hvilken som helst kunde, opptrådte som observatør og kommentator, noe de øvrige lærerne ble informert om muntlig og skriftlig. Elevene fikk mandatet mer detaljert skrevet på eget ark med angivelse av målgruppe for prosjektet, vinkling av tema og noen stikkord», forteller en (Aremark). I to tilfeller kunne elevene velge, noe som ble forklart med at prosjektet ikke hadde økonomiske eller karrieremessige fordeler og at det derfor var viktig å la dem arbeide med noe de var positive til. En annen lærer motiverer valgfriheten med at denne prosjektversjonen ble så anstrengende og krevde så mye innsatsvilje at høy motivering ble en forutsetning for gjennomføringen. På en skole fikk elevene selv utforme sine mandater. Læreren gir pedagogiske begrunnelser for å avvike fra modellen på dette punktet. To grupper gjorde dette, og en tredje, som hadde laget seg en svært krevende oppgave, fikk den erstattet med oppdraget fra en ekstern kunde. En gruppe som manglet forslag ble tildelt oppdraget fra læreren.

Noe mer tidkrevende og vanskelig falt det å utpeke prosjektledere, et ansvar som også lå på oppdragsgiver. God personkunnskap var utgangspunktet for å gjøre denne jobben. «Jeg valgte en prosjektleder som jeg mente var egnet for oppgaven og som jeg visste ville like å få nettopp en slik designoppgave», skriver en (Bjørndalen). Flere foretrakk å først spørre i klassen om noen hadde lyst til å melde seg som prosjektleder, og ved fire skoler ble stillingen «lyst ledig» på oppslagstavla. I tre tilfeller meldte lederne seg frivillig. De hadde ingen motkandidater og ble godkjent av klassene ved akklamasjon. Oppdragsgiverne la til at disse også hadde vært deres naturlige valg ved utpeking. I det mest omfattende prosjektet pekte styringsgruppa ut to ledere fordi de visste at den ene ville bli fraværende

i en periode. Den skolen som avvek mest fra prosedyren, lot elevene velge leder. For de øvrige pekte oppdragsgiver ut lederen, slik det var forutsatt.

Oppdragsgiver stod fritt i å be om informasjoner når det gjaldt framdriften av arbeidet i gruppene og kommentere de foreløpige resultatene (med utgangspunkt i milepælsplanene). Én konstaterer:

Roller som oppdragsgiver var spennende, men samtidig frustrerende i og med at jeg måtte gå ut av lærerrollen og ikke kunne veilede elevene i arbeidet. Jeg kunne bare forholde meg til det de presenterte som forslag, dvs. jeg kunne komme med innvendinger og forkaste ideer som jeg ikke hadde noen tro på eller ikke likte. En oppdragsgiver kan også legge føringer for utformingen av produktet, men jeg valgte å la elevene fullt og helt komme med ideene, og så fikk jeg heller ta stilling til hva de kunne bidra med. De hadde nok innimellom ønsket eller forventet veiledning, og oppfattet meg som utydelig når jeg stilte spørsmål og ikke kom med faglig veiledning (Bjørndalen).

Flere oppdragsgivere informerte gruppene om at de ikke skulle veilede, bare åpne for spørsmål om oppdraget. Enkelte forlot klassen og satt på arbeidsrommet, og forholdt seg kun til prosjektleder når skisser ble lagt fram – ikke til hele gruppa. Noen kalte dette milepælsmøter. Når en gruppe hadde møte med sin kunde, fungerte læreren som ekstern rådgiver. Ikke alle kommentarer falt i god jord. Medlemmer i enkelte grupper nektet å ta hensyn til rettingsforslagene fordi de selv mente skissene var flotte, og arbeidet videre med dem. Noen opplevde at grupper kjørte seg fast, men måtte nøye seg med kommentarer uten å veilede. En oppdragsgiver mente at dette var problematisk og skriver at «det blir på en måte som en flere uker lang eksamensoppgave hvor elevene skal vise hva de kan» (Vennstør) – noe vedkommende syntes rimte dårlig med fagplanenes intensjoner om prosess-evaluering.<sup>6</sup>

Erfaringene viste at rollen som oppdragsgiver på flere punkter skilte seg fra lærerrollen. Kanskje følte noen at man var tilbake til en sjefsrolle som ikke passet inn i dagens skolemiljø? For noen gjaldt det samme under utnevnelsen av prosjektledere, men her ble praksis smidigere og elevene fikk mer frihet. Størst rolleforskjell ble det når det gjaldt tilbakemeldinger underveis, flere vedgår at de var fristet til å gjenoppta sine funksjoner som veiledere – men som oftest nøyde de seg med kommentarer om hva de likte og ikke likte. Da arbeidet først var kommet skikkelig i gang, melder noen at de opplevde prosjektperioden som roligere enn vanlig.

### *Prosjektledelse*

Prosjektene skulle ha elevstyring, og det rapporteres om stort engasjement blant prosjektlederne. Fordi disse skulle rekruttere sine medarbeidere gjennom utlysning av stillinger, måtte de lage attraktive annonser. Ved skolen med det største antall grupper forteller prosjektlederne at de gjorde seg opp en mening om hva oppdraget krevde av kompetanse, og innhentet medarbeidere med de riktige kvalifikasjo-

ner for å få til et så godt produkt som mulig. Også samarbeidsevne og arbeidsmoral hos medlemmene i gruppene måtte de ta stilling til for å sikre seg at de kom i mål innen tidsfristen. Ved en annen skole fikk den prosjektlederen som først valgte sine medarbeidere en gruppe han var fornøyd med, men vedgår at han gjerne skulle hatt en av de andre lederne på sin gruppe. De øvrige gruppene ble da enige om hvilke elever som skulle tilhøre deres gruppe ved å trekke lodd. Selv om dette var et avvik, fikk alle prosjektlederne i hvert fall ett medlem de var fornøyd med. Noen gikk systematisk fram. En skriver:

Jeg bestemte meg for å ansette folk etter hvilket område de var spesielt flinke i. Jeg trengte noen som var teknisk dyktige på de programmene vi skulle bruke. Samtidig trengte jeg noen som jeg visste var gode til å drøfte og utvikle ideer. Jeg bestemte meg til slutt for Pelle og Stein (Bjørndalen).

På en mindre skole ønsket lederen å jobbe i tospann med en annen kompetent elev ut fra begrunnelsen «jo flere kokker dess mer søl». På en annen valgte gruppene sine prosjektledere, som dermed kunne hente sin autoritet fra med-elevs tillit. I sportsprosjektet syntes lederne at det var greit å bli utpekt, og signaliserte at de oppfattet sitt ansvar som stort.

På de fleste skolene ble oppgavene i gruppene fordelt av prosjektleder som styrte sine grupper uten noen innblanding fra oppdragsgiver. De lagde milepælsplaner og fulgte dem opp overfor medarbeiderne. De fikk den nødvendige myndighet, men særlig lederen av ei videogruppe rapporterte at medarbeiderne var frustrerte og ikke greide å samle seg om ett synopsis. Selve arbeidet avstedkom variasjoner. En skriver:

Jeg var litt oppgitt en periode og følte meg usikker på ideene våre, fordi jeg ikke visste hva oppdragsgiveren mente om skissene, og tilbakemeldingene var litt utydelige. Innad i gruppa hadde vi også en del diskusjoner underveis, men vi ble enige og samarbeidet bra. Denne måten å jobbe på var ny for oss, men det opplevdes spennende og utfordrende og føltes relevant i forhold til hvordan det er i arbeidslivet (Bjørndalen).

Prosjektlederrollen bød på utfordringer, eller, som en skriver: «Oppgaven som prosjektleder var ganske krevende, jeg måtte passe på at alle gjorde sin del av jobben samtidig som jeg fikk gjort min, og vi hadde dessuten problemer med datamaskinen som var ute av funksjon i nesten to uker» (Bjørndalen). Ved en større skole opptrådte lederen i henhold til egen oppfattelse av myndighet og brifet gruppene uten at samtlige elever hadde gitt sin tilslutning til hennes lederskap. Også i sportsprosjektet framstod lederen med myndighet overfor gruppen og utenforstående og delegerte oppgavene med fast hånd.

Bruk av prosjektleder ga visse gnisninger i to samarbeidende elevgrupper. Hun fikk mange tilbakemeldinger og hevdet at det gav henne en sterkere identitet som leder. Likeledes var hun til tider autoritær ved å skjære igjennom diskusjoner og uenigheter som truet framdriften. Dette ble tatt opp som et problem i evalueringen, og det ble konkludert med at det ikke var handlingene som var feil, men

måten hun styrte det hele på. Behovet for prosjektleder ble imidlertid ikke kritisert. Heller ikke andre steder var det uproblematisk å være leder. Ettersom alle gruppe-medlemmene ikke tok rollebyttet like alvorlig, verken for seg selv eller medelever, ble de langt fra lette å lede. En av prosjektlederne opplevde sin rolle som vanskelig fordi han manglet sanksjonsmuligheter overfor gruppe-medlemmer som ikke gjorde jobben.

Manglende sanksjonsmuligheter mer generelt førte til at prosjektlederne påtok seg produksjonsoppgaver i større omfang enn det som var forutsatt. I stedet for å mase på medarbeiderne, syntes de det var enklere å utføre arbeidet selv og dermed få saken ut av verden. I tillegg utførte de oppgaver de mente å beherske bedre enn medarbeiderne, for å kvalitetssikre produktet. Med andre ord: de klarte ikke bare å være prosjektledere. Om en av dem sies det at

hun var i utgangspunktet ei beskjeden og forsiktig jente, men tok oppdraget alvorlig og markerte seg på en vennlig og tydelig måte. Hun var mer aktiv i prosessen enn forventet, og har overrasket seg selv på en positiv måte (Gauteset).

På Vennstør sa lederne at de lærte mye og fikk bruk for sin kreativitet. Men evalueringen viste også at de hadde engasjert seg mest i idéarbeid og problemløsning, mens det praktiske arbeidet ble jevnere fordelt. Lederne syntes at opplevelsen i hovedsak var positiv og godt kunne gjøres om igjen. De er likevel mindre fornøyd med resultatene – antakelig fordi de er flinke og mener de kunne levert et bedre resultat på egen hånd enn når de måtte trekke med seg resten av gruppa.

### *Medarbeidere*

En del elever opplevde arbeidssituasjonen som uvant. De måtte velge ut ideer, bearbeide dem og beskrive prosessen i en framdriftsplan. Omfanget ble tilpasset underveis, og det var ikke lett å holde de tidsfrister som var satt. Medarbeiderne la fram skisser hvor responsen fra oppdragsgiver av og til var heller lunken – noe elevene oppfattet som ønske om alternativer. Så var det bare å ta blyanten fram på nytt.

Vi hadde hele tiden små deadlines, samtidig som vi hadde en dato da alt måtte være ferdig. Vi baserte produksjonen på å ha mange skisser, for så å velge og slå sammen flere til ett produkt. Jeg føler jeg har lært en god del om å planlegge arbeidsprosesser ved bruk av framdriftsplaner mens vi har hatt dette prosjektet, skriver en medarbeider (Bjørndalen).

En annen konstaterer at valg av gruppe-medlemmer tok tid som de heller burde ha brukt på prosjektet, mens arbeidet i gruppa gikk veldig bra og alle frister ble overholdt. Vedkommende synes at det hele var morsomt og konkluderer med at gruppa har lært mye om hvordan prosjekt fungerer ute i arbeidslivet.

Fra Saga sier en av gruppene at samarbeidet fungerte godt fordi de fikk velge medlemmer først, og at antallet passet. De gjorde logo i verktøyprogrammet Illus-

trator og brevark i InDesign, og mestret begge deler bra ut fra tidligere erfaringer. I en annen fylte lederen ut skjema for prosjektbeskrivelsen sammen med de to medlemmene. Han gjorde det meste i programmene på datamaskin mens de andre tegnet og korrigerste. De fikk derfor til tider lite å gjøre, og lærte heller ikke så mye om teamarbeid i prosjektet. For en tredje gruppe voldte skjemaet for prosjektbeskrivelse besvær – elevene forstod ikke helt begrepene i rubrikkene. De strevde med å formulere mål og beskrive innholdet. I denne grunnkursklassen var det også vanskelig å lage en milepælsplan, ikke minst fordi elevene manglet forkunnskap om enkelte produkter og hvor lang tid det ville ta å lage dem. De hadde brukt enklere skjema tidligere, og opplevde tidspress når det gjaldt å legge fram skisser. I grunnkursklassen var vurderingene sprikende og noe umodne. Elevene kom med ris og ros for flere av produktene til de andre gruppene. Selv var de veldig fornøyd med resultatet, de så sjelden feil og kom ikke med spørsmål. To grupper vedgår at det burde vært brukt mer tid på idéstadiet, medarbeiderne hadde det for travelt med å gjøre ferdig selve produktet, for eksempel skisserte de direkte i designprogrammet i stedet for først å tegne på papir.

Gauteset-gruppa syntes det var befriende å bestemme arbeidstiden selv uten innblanding fra lærer. De jobbet effektivt, og skulle gjerne hatt mer tid. Diskusjonen med oppdragsgiver skjerpet bevisstheten om hva de arbeidet med, og læreren merket seg at de benyttet den nye terminologien (jfr. fig. 1 og 2) under samtalen. I noen grupper var medlemmene frustrerte og usikre fordi prosjektet ikke var tilstrekkelig koordinert i tid, og arbeidsfordelingen ble opplevd som skjev. På de samarbeidende gruppene tegnet medarbeiderne skisser for hverandre og vurderte resultatene sammen. Alle elever her beskriver den profesjonelle prosjektversjonen som den mest hensiktsmessige for sitt konkrete opplegg. Den gav oversikt og lettet progresjonen (Ankernes).

Ved Åsvangen startet gruppene med motivasjonen på topp. De var spent på arbeidsformen og nevnte tidlig at dette var uvant for dem. En gruppe opplevde treg start fordi medlemmene ikke likte mandatbeskrivelsen, ei heller var de innstilt på å jobbe med den vinklingen av reportasjen som ble forlangt. Den låge arbeidsmoralen holdt seg i mange dager, og lederen signaliserte tydeligere retningslinjer fra oppdragsgiver, gjerne ved møte med alle lærerne. Motivasjonen sank – de jobbet fordi de følte de måtte. I ett tilfelle ble innlevering av oppgave til en lærer i allmennfag prioritert fremfor å overholde prosjektplanens milepæler, for å unngå anmerkning. Det resulterte i forsinkelse og planrevisjon, noe denne eleven ikke evnet å se; han visste at jobben ble gjort av andre, og følte at egne gjøremål var viktigere. Medarbeiderne ønsket en tydeligere lærerstyring og hadde problemer med oppgaver hvor de fritt kunne velge tilnæringsmåte ut fra den pålagte vinklingen. De hadde ingen klar forståelse av hvilket konkret spørsmål de skulle besvare ut fra mandatet, og hadde vanskelig for å tenke utradisjonelt. Selv de kunnskapsrike søkte trygge løsninger. Antakelig har disse elevene hatt suksess i å løse oppgaver med fasitsvar, og greide ikke å slippe seg løs på grunn av karakterpresset de følte. Dessuten utfordret det deres autoritet å ha en med-elev som leder.

I Aremark syntes de modellen var spennende og morsom, ikke minst det å jobbe under press. «Man lærer mer av å gjøre det i en ordentlig sammenheng, i stedet for å late som hele tiden», skriver en. De lærte mer om samarbeid, men noen kunne ønsket seg bedre delegering av ansvar slik at alle kunne vite hva som skulle gjøres, og én klager på den ujevne arbeidsbyrden. Hun ønsket dessuten at lærerne hadde vært mer enn oppdragsgivere. Flertallet av medarbeiderne aksepterte at ledelsen fulgte opp planene, men bemerkninger som «ikke mas sånn, mamma» kunne høres. Det var også problem med en elev som ignorerte beskjeder gitt av lederen, og i starten hoppet en annen elev av prosjektet på grunn av konflikt med lederen.

På Vennstør mente elevene at de fikk bruke sine kunnskaper og utvikle seg faglig, like mange at de har lært mer om å samarbeide i grupper – og flere av dem nevner at de forstår hvor viktig planer, budsjett, logg, tidsbruk og kostnader er som styringsmidler i arbeidslivet. Gruppemedlemmene ser ut til å være fornøyd med prosjektlederne, både som administratorer, konfliktløser og motiverende kraft. De var enige om at lederen var viktig for å lykkes, selv om det er noen enkeltbemerking til arbeidsfordelingen. Å arbeide selvstendig over en lengre periode opplevdes nærmest som et rollespill.

### *Foreløpig konklusjon*

I startfasen later det ikke til å ha vært motstand mot den prosjektversjon som ble presentert. Ved noen skoler ble det snarere uttrykt entusiasme blant elever og lærere for å prøve en profesjonell modell slik den ofte blir praktisert i mediebransjen. Det viste seg at modellen bare ble gjennomført som forutsatt i gruppene på to skoler, i de øvrige ble det nødvendig å foreta varierende grader av tilpasning. Utprøvingen gav derfor ikke et tilfredsstillende resultat. Den ble snarere en bekrefteelse på at heller ikke i mediefagene ser prosjektmetoden ut til å innebære noen fornyelse av arbeidsmåten – selv om den har økt omfanget av gruppeprosesser. Utsatt for mishagsyrtinger og indirekte motstand, er det imidlertid ikke rart at oppdragsgivere og prosjektledere valgte å tilpasse modellen etter de rådende forhold. De ville ikke risikere at et så omfattende arbeid ble mislykket, særlig ikke der det var eksterne kunder involvert. De foretrakk å være smidige og følge modellen så langt det gikk uten at det planlagte resultatet ble truet.

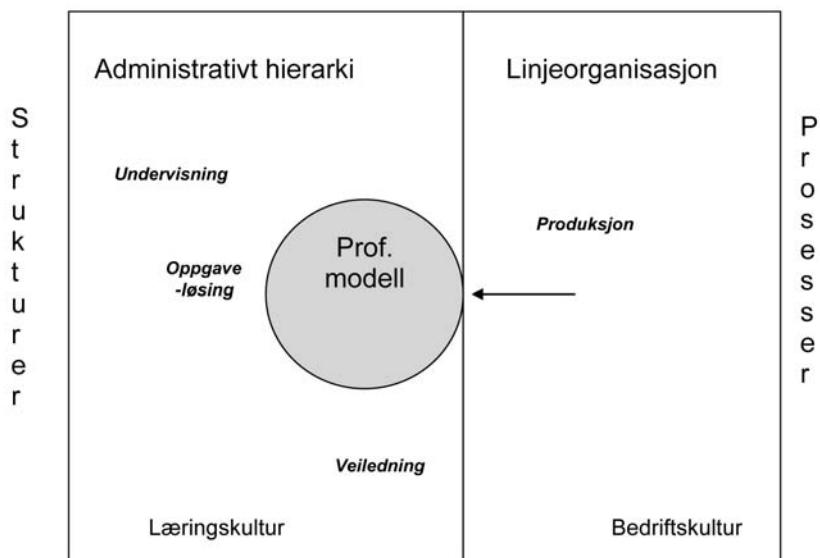
## Forsøket sett i et organisasjonsteoretisk perspektiv

Forsøket har i grove trekk handlet om å organisere mennesker i arbeidsfelleskap med tanke på produksjon. Utgangspunkt for drøftingen er teorien om human kapital, en kapital som representerer et individs kunnskaper og ferdigheter. Sentralt står formell utdanning, men personlige egenskaper og kvalifikasjoner er like viktige (Becker 1993). Den sentrale intensjonen bak bestemmelsen om obligato-



riske prosjektarbeider (jfr. s. 29) har god dekning i teorien, hensikten var blant annet å lette overgangen fra utdanning til arbeidsmarked. Human kapital regner utdanning og erfaring som midler til å øke produktiviteten både individuelt og kollektivt. Ved å investere i bruken av profesjonell prosjektmetode, ville en kvalifisere elevene slik at de ble mer attraktive på arbeidsmarkedet. Argumentet om en slik konsekvens av forsøket har åpenbart stimulert lærere og elever til å prøve. Målet ble dermed todelt: å prøve ut modellen samtidig som en bestemt oppgave ble fullført. Evalueringen av de produkter som ble resultatet er foretatt lokalt, og her kan en bare slå fast at gruppene nådde sine mål ved hjelp av en rimelig ressursbruk. Også selve utprøvingen av modellen har vært påvirket av lokale forhold, men siden omfanget bare begrenser seg til en håndfull skoler, vil en her nøye seg med å ta det empiriske materialet opp til en teoretisk generalisering.

Hva kan årsakene være til at den profesjonelle versjon så vanskelig lar seg gjennomføre fullt ut i den videregående skolen? Forskjellene mellom skole og arbeidsliv gir ulike forutsetninger når det gjelder å organisere prosjektarbeid. Det gjelder i første rekke strukturene som fremstår på skissen nedenfor.



Figur 3. Basisorganisasjoner som ramme for forsøket

### To typer organisasjoner

I disse organisasjonene arbeider mennesker målrettet sammen innenfor strukturer som uttrykker bestemte interesser og oppfatninger. I den ene står læring i sentrum, i den andre effektiv produksjon. Begge basisorganisasjonene er på hver sin måte hensiktsrasjonelle, og samme hensikter vil også prege de prosjekter som blir

organisert innen deres rammer. Forsøket var ikke fritt og uavhengig – det hadde fortrinnsvis mening i forhold til annen virksomhet i basisorganisasjonene, for eksempel undervisning og veiledning i medier og kommunikasjon. Et profesjonelt prosjekt skal imidlertid ikke inngå i denne organisasjonens løpende drift. Det skal stilles utenfor og ikke følge vanlige arbeidsmønstre (Nylehn 2002).

Som organisasjon er den videregående skolen en blandingstype. Den har enkelte trekk av linjeorganisasjon i seg ved at det fins en leder, mellomledere og arbeidstidsbestemmelser. På grunn av regelverket vil noen heller kalle den et administrativt hierarki bestående av elever og autonome profesjonelle som er noe fristilt i forhold til oppgavene de utfører.<sup>7</sup> Industribedrifter er hierarkiske linjeorganisasjoner der prosjekter betyr et midlertidig brudd med organisasjonsmønstret. I profesjonelle versjoner er strukturen forholdsvis fast og formell, med detaljerte planer. Linjeorganisasjonen gir vanligvis avkall på noe av sin kontroll når den setter bort et arbeid til en gruppe; da må den også ha tro på at gruppen klarer det (Nylehn 2002). Slik er det ikke på denne studieretningen i den videregående skolen. Den har riktig nok kultur for autonomi, og læreren gir fra seg initiativet til elevene, så forutsetningene for å kjøre prosjekter skulle være gode. Men her finner arbeidet sted innenfor et fag med samme navn, der elevene nær sagt daglig arbeider i grupper og team som sendere i massekommunikasjon, under betegnelsen prosjekt. Derfor er det mer tale om kontinuitet enn om brudd med basisorganisasjonen. I skoleprosjekter er strukturen nokså løs; alle medlemmer i gruppa er elever på samme alder som kjenner hverandre, mens læreren er veileder. Skriftlige planer har minimumsstandard med tittel på oppgaven, spørsmål eller problemstilling – samt navn på deltakerne i gruppa. I flere grupper under utprøvingen ble overgangen fra arbeidet i en prosjektorganisasjon deltakerne var vant med til modellen, opplevd som betydelig. Siden prosjekter foregår innenfor basisorganisasjoner, får alle deltakerne en dobbel tilhørighet. Mye tyder på at forsøkspersonene i mindre grad enn ønskelig har maktet å løsrive seg fra sin skoletilhørighet.

### *Faktorer av betydning for human kapital*

Det er slått fast av flere at trivsel i arbeidslivet avhenger av faktorer som selvbestemmelse, anerkjennelse og meningsfylt arbeid (Thorsrud & Emery 1969: 216). Særlig betyr selvbestemmelse mye for motiveringen. En person som har indre motivasjon, engasjerer seg av egen interesse og blir tilfreds av å yte noe til løsningen av en oppgave. Når handlinger er selvbestemt, opplever personen å ha et reelt valg, men når de er kontrollert, kan opplevelsen arte seg som større eller mindre grad av tvang (Deci 1996). I skoleprosjekter skjer gruppedannelsen som regel uten formaliteter. I forsøksmodellen ble medlemmene utpekt etter kompetanse, gruppene ble ledet av én person og oppdraget var gitt. Dette falt flere tungt for brystet; de hadde ikke hatt gruppeledere og var vant med skoledemokrati som overlater til elevene selv å bestemme hvem de skal arbeide sammen med – eller hva de skal gjøre i gruppa. Bedriftsdemokrati gav dem ikke samme valgmuligheter. Bare tolk-

ningen av mandatet og arbeidsfordelingen ser ut til å ha vært gjenstand for forhandlinger. Denne innsnevringen av selvbestemmelse har vært utfordrende og skapt frustrasjon og nedgang i motivasjonen hos flere deltakere. I tillegg til begrenset autonomi kan det blant gruppe-medlemmene også ha gjort seg gjeldende forsvarsrutiner, pga. frykten for at andre vil finne feil ved egne resonnementer (Argyris & Schön 1978). En del elever har opplevd engstelsen for å avsløre egen tenkning omkring framgangsmåter fordi de har vært vant til å løse oppgaver som har fasitsvar.

Anerkjennelse har virkning på trivsel og arbeidsglede og bidrar således til å styrke den humane kapital. Hvordan den har kommet til uttrykk under prosessen, vet vi lite om – vi ser derimot at den har vist seg i dannelsen av grupper. Her var deltakernes kompetanse inngangsbillett; oppdragsgivers utpeking av leder var et uttrykk for anerkjennelse. Når prosjektleder i sin tur rekrutterte medarbeidere, var det også bevis på at deres faglige og sosiale kompetanse ble anerkjent. For de utvalgte ble ikke trivselen noe problem. Men det vil alltid være deltakere som blir dyttet inn blant de andre, det er et personalpolitisk problem både i skole og arbeidsliv (Nylehn 2002). Hva skal en gjøre med elever som ingen prosjektleder vil ha i sin gruppe? Det var plussvariantene som først ble valgt til medarbeidere, resten ble fordelt. I den siste gruppen ble det negative reaksjoner over mangelen på anerkjennelse, og et par tilfeller viser at muligheten til å si nei også ble benyttet. Den er alltid til stede i profesjonelle prosjekter, men her støter den mot oppfatningen om at deltakelse i skoleaktiviteter er obligatorisk for medlemmene av organisasjonen. I praksis reduseres frivilligheten til et valg mellom klassekamerater en ønsker å arbeide sammen med.

Et prosjekts organisatoriske rasjonale er å løse problemer og oppgaver som vertsorganisasjonen ikke er innrettet på å løse rutinemessig. Dette er felles utgangspunkt for prosjektversjonene. Utfallet av forsøket var i noen grad avhengig av at deltakerne opplevde det hele som meningsfullt arbeid. Skoleprosjekter genereres i mindre grad av behov, mer av læreplan og pensumskrav, og deltakerne definerer gjerne sin oppgave selv. I utprøvingen ble oppgaven beskrevet gjennom mål eller mandat. Fordi fokus hele tiden var på oppgaven, ble rekrutteringen også farget av tanken på å skaffe et kompetent mannskap til å fullføre den. Usikkerhet om hvordan saken skal gripes an, er et generelt trekk ved prosjekter (Nylehn 2002). Heller ikke i forsøket unngikk en den, men en kunne observere at den i flere grupper ble suksessivt redusert gjennom planleggingsfasen der prosjektlederne var særlig aktive (Christensen & Kreiner 1994). Usikkerheten skyldtes også at deltakerne fra vanlig skolearbeid var vant med å løse oppgaver ved hjelp av en kjent algoritme og hadde erfaringer med fri formulering av problemstillinger. Her var de bundet. En kan gjerne si det slik at oppgaven var relativt entydig, men svaret var åpent – hvor meningsfullt dette ble opplevd, vet en ikke.

### *Læring av formelle strukturer*

Offisielt er lærernes rolle under prosjektarbeid «ikke bare å formidle kunnskaper, men også i solidaritet med elevene å fungere som igangsettere, inspiratorer, grensetter, veiledere og konsulenter» (KUD 1994:1). Beskrivelsen går langt ut over det som vanligvis menes med rolle: «et tilbakevendende atferdsmønster hos mennesker i en viss kategori» (Westlander 1993: 91). Modellen rommer ingen lærerrolle, og overgangen fra beskrivelsen ovenfor til rollen som oppdragsgiver, opplevde flere som et langt skritt. Ut over å ønske noe levert, behøvde de ikke være aktive i arbeidsprosessen. Det var i deres egen interesse at de formet sine ønsker forholdsvis klart, ikke av hensyn til elevene. Et par fikk også anledning til å aksle rollene som medlemmer av styringsgruppe og ekstern rådgiver samtidig som de var oppdragsgivere, begge med funksjoner som lå nærmere deres tradisjonelle lærervirksomhet.

Forsøket viste at nesten alle lærerne villig gikk inn i rollen som oppdragsgivere – utfordringen bestod i første rekke å bli der så lenge prosjektet pågikk. De hadde ikke samme forutsetning som oppdragsgivere vanligvis har i profesjonelle prosjekter ved å befinne seg på avstand fra prosessen. Selv om noen av dem skjermet seg ved å sitte på arbeidsrom og kontor, var de så ofte i kontakt med de øvrige deltakerne at rollen ble utydelig.

Læreplanens generelle del beskriver elever som legger planer, tar ansvar, er kreative og gjør seg umak (KUD 1993: 11, 16, 27), alt sammen idealer som harmonerer med virksomheten som deltakere i et profesjonelt prosjekt og som dokumenterer human kapital. Når en vurderer rollebyttet, må en imidlertid ha det klart at den praktiske overgangen for elevenes vedkommende er å forlate uoffisielle elevroller og gå over i roller som arbeidstakere. Slike roller karakteriseres med merkelapper som «Gutteromsgutten», «Soseren», «Nerden», «Jålejenta» o.a. i ungdomsskolens prosjektarbeid (Lyng 2002). I denne prosjektmodellen var det ingen elevrolle, og overgangen fra atferd med slike karakteristikker til ulike voksenroller ble vanskelig. Størst endring fra uoffisielle elevroller opplevde prosjektlederne. De var i utgangspunktet dyktige elever som fikk sin status hevet og en autoritet som var ny for dem. Anerkjennelsen gav økt selvtillit, men også økt ansvar og arbeidsbyrde. De fikk myndighet til å sanksjonere brudd på opptreden som ikke var forenlig med kollegarollen. Tilbakemeldinger tyder på at denne delen av rollen av og til falt vanskelig å utøve.

Overgangen fra uforpliktende elevroller til å være kollega har vært brå for mange. De levde tydeligvis ikke opp til hva en forventer seg av kolleger, de konsentrerte seg i mindre grad om den felles oppgaven. Det ble derfor diskusjoner om hvordan samhandlingen skulle foregå. At gruppene skulle styre seg selv lik voksne arbeidstakere og vise tilsvarende disiplin, ble et problem for enkelte medarbeidere. Når oppdragsgiveren forsvant ut av synsfeltet, hadde de lett for å falle tilbake i roller de hadde hatt i tidligere gruppearbeid og prosjekter, der formålet var å lære noe uten å anstrenge seg for mye.

Selv om de lengste prosjektene varte 4–7 uker, synes det ikke å ha gitt grunnlag for noen varig identitetsdannelse hos de ulike rolleinnhaverne. Bare i et fåtall grupper klarte medarbeiderne å holde rollen hele perioden ut, i de øvrige ble den mer eller mindre influert av den gamle elevrollen de kjente fra tidligere gruppearbeid og prosjekthybrider. Hos flere har spørsmålet om de kunne opptre som det passet dem, hele tiden ligget på tunga.

### *Prosessuelle likheter*

Prosessene i prosjektorganisasjonen vil aldri flyte fritt, de reguleres av flere strukturelle forhold som beskrevet foran. I de fleste gruppene ble det en del uenighet om tolkningen av mandatet, noe som er vanlig i prosjekter (Christensen & Kreiner 1994). Ledelse utøves for at aktiviteten skal skje planmessig og sammenhengende. Den kan være kollektiv som i skoleprosjekter (og gruppearbeider) eller utføres av en oppnevnt. Mange fikk medvirke i de beslutninger som ble tatt underveis, men det fantes også dem som klaget over at prosjektlederne tok avgjørelser alene. Det er ikke uvanlig i profesjonelle prosjekter der administrative beslutninger, for eksempel tilgang på ressurser, må tas i samråd med oppdragsgiver. Det samme gjaldt til en viss grad fordeling av arbeid og justeringer etter kundens ønske.

Skolearbeid i sin alminnelighet er preget av det strategiske mål å utvikle kunnskaper og ferdigheter hos medarbeiderne. Selv om dette ikke ble trukket direkte inn i diskusjonen under utprøvingen, må det ha ligget i underbevisstheten hos både lærere og elever. Som vanlig i prosjekter konsentrerte medarbeiderne seg om å nå de operasjonelle mål, dvs. å frembringe tilfredsstillende produkter. Det var også betydelig bevissthet i flere grupper omkring det administrative mål å implementere modellen i sin helhet. En kan si at oppmerksomheten hos deltakerne pendlet mellom operasjonelle og administrative mål, noe som ikke er uvanlig under forsøk.

Kommunikasjonen i gruppene later til å ha styrket samhandlingen, men ikke alle lederne klarte å få medarbeiderne til å forstå nødvendigheten av de beslutninger som ble tatt. Noen bemerker at lederens opptreden ikke har styrket motivasjonen, mens andre i samme grupper så det effektive i at noen var informert, skjønte sammenhengene og prioriterte det som var viktig. Forskjellen kan bunne i at de første har følt det usedvanlige i å blir kommandert. I noen tilfeller overtok lederen jobber fra medlemmer fordi de manglet kompetanse eller ikke klarte å utnytte den, hvilket neppe har bedret trivselen. PC-stans var en støykilde i et par grupper.

Selv om den generelle del av læreplanverket slår fast at «opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv» (KUD 1993: 5), har ikke skolen hatt noen tradisjon for å produsere. Læreplanene mangler i stor grad et vokabular som peker i retning av produktivitet (Dahl 2004). Målene går mest på læringsaktiviteter, men i denne yrkesfaglige studieretningen disponerte elevene utstyr og programvare på linje med mindre bedrifter i mediebransjen, slik de også hadde det under utprøvingen. Produksjonsprosessene ble derfor nokså sammenfallende.

Prosjektmodellen endret samhandlingsmønsteret mellom elevene. Det oppstod overordnet–underordnet-linjer, noe som ble en kilde til konflikt i enkelte grupper. Selv om alle var opptatt av oppgaveløsningen, ble det vanskelig å koordinere samhandlingen; særlig utfordrende ble det å utnytte ulikhetene mellom deltakerne på en positiv måte.

Kultur kan ikke skisseres skjematisk på samme måte som strukturer. Den rådende organisasjonskulturen er systemer av oppfatninger, normer og verdier som setter sitt preg på medlemmenes standpunkter og atferd. Både bedrifter og andre arbeidsorganisasjoner er særpregede på ulike vis (Dawson 1992: 29–35). Selv om prosjektene stammer fra to typer basisorganisasjoner, var den videregående skolens læringskultur omgivelser for begge under hele utprøvningsperioden. Min empiri viser hva som skjer når en prosjektorganisasjon utviklet i bedriftskulturer blir prøvd i en læringskultur. Riktig nok kan forskjeller i kultur være fruktbare, fordi de tydeliggjør alternative måter å tenke og handle på. Men i denne utprøvingen har et betydelig antall lærere og elever oppfattet læringskulturens måte å gjøre ting på som normal, mens de synes atferden som deltakere i et profesjonelt prosjekt til tider har virket kunstig. På enkelte skoler har slike kulturelle forskjeller resultert i konflikter.

## Konklusjoner

Betyr prosjekt en profesjonalisering? Det er avhengig av om aktørene ser modellen og finner det regningssvarende å gjennomføre den. Ti år med obligatorisk prosjektarbeid har ført til tretthet blant elever, og usikkerhet om hvor mye resultatene vil telle på karakteren kan ha redusert læringsutbyttet ved å delta i et eksperiment. Utprøvingen var ikke starten på en bevisst overgang til en profesjonell prosjektversjon, og gav heller ikke noe entydig svar på om en slik forståelse er på vei. Det var et lærestykke der erfaringene har påvist klare ulikheter både med arbeidet i basisorganisasjonen og virksomheten som hittil har gått under navnet prosjekt. Det var ikke satt ordinære mål for hva som skulle læres, og heller ikke lagt opp til bestemte læringsforløp; erfaringsbasert læring ble det teoretiske grunnlaget utprøvingen av modellen fant sted på. Gruppemedlemmene utviklet praksisfelleskap, den sosiale prosessen skapte til en viss grad identitet og gav den enkelte større kunnskaper (Wenger 1998). Selv om prosjektperioden ikke var lang, fikk deltakerne oppleve forskjellen mellom organisasjonen slik den ser ut på papiret og hvordan den arter seg i praksis. Samspillet mellom disse dimensjonene ble selve læringsarenaen. Flertallet av gruppene kommer med utsagn som tyder på at de har opplevd forskjellen – måten å arbeide på i forsøksmodellen skilte seg klart ut fra tidligere mønstre. Et hinder for profesjonaliseringen er at prosjekter innenfor basisorganisasjonen foregår som kollektive tiltak. Læringskulturens «alle skal»-prinsipp innebærer at basisorganisasjonen i klassen erstattes av en prosjektorganisasjon der prosjektmetodens ideer bare i begrenset grad legges til grunn for arbeidet. Ved

den lokale skole finner det sted innenfor et fag der grupper og timetall utgjør strukturelementer. Alle driver på samme tid med samme tidsfrister og noenlunde samme ressurser, fordi dette passer best med skolens fordelingsprinsipper og med timeplanen. Også ved oppgavene som ble løst i dette forsøket var rutinepreget lettere synlig enn det unike, og flere grupper organiserte seg som bransjetypiske team. Utprøvingen viser at det i første rekke er strukturen som skiller skoleversjoner fra profesjonelle prosjektversjoner. De er utviklet i forskjellige kulturer og basisorganisasjoner, mens prosessene på flere punkter er like når det gjelder å utforme og innkode budskap i forskjellige mediekkanaler, enten det nå skjer som team, gruppearbeid eller prosjekt.

Å finne fram til alternative måter å lede eller organisere et arbeid på, er å gå inn i en annen tenkemåte og reise tvil om eller forkaste skoleprosjektet. Denne omstillingen kaller Argyris og Schön (1978) *læring av annen orden*, altså å revurdere eget handlingsgrunnlag. Det var dette som falt så vanskelig i enkelte grupper under forsøket – ja, kanskje i hele skolen. Det vil neppe bli noen fortgang i profesjonaliseringen av metoden før denne læringsprosessen er kommet bedre i gang.

**Asle Gire Dahl**, dr.polit.  
Høgskoledosent, Høgskolen i Buskerud  
e-post: asle.gire-dahl@hibu.no

## NOTER

- 1 Osebakken videregående skole, Porsgrunn, hadde samarbeid med Norsk Hydro som var godkjent av RVO (Rådet for videregående opplæring).
- 2 Progressivismen var en dominerende del av reformpedagogikken i USA, som også ble kjent i mange andre land.
- 3 Tylers vektlegging av mål–middel–tenkningen i planlegging av undervisning har fått dette navnet.
- 4 De deltakende lærerne var Jon Espesæter, Ruth Grønningen, Anita Harridsleff, Øyvind Høie, Kirsti Krohn, Thor I. Pedersen, Jørgen Rogne, Roy Svarstad, Paul Sætrang og Thor H. Wegener.
- 5 Betegnelsen omfatter også mediekunnskap, som er fag på allmenn og økonomisk-administrativ studieretning.
- 6 I flere fylker er det mappevurdering på studieretningen. Elevene velger ut noen arbeider fra sin mappe og forsvare dem muntlig, uten at det blir satt karakter på arbeidenes kvalitet.
- 7 Prof. Børre Nylehns karakteristikk av skolen som organisasjon, under samtale på ADH, januar 2005.

## Referanser

- Andersen, Erling, Kristoffer Grude og Tor Haug (1993): *Måltrettet prosjektstyring*. 3. utg. NKI- forlaget.
- Argyris, Chris & Donald Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley, Reading.
- Becker, Gary (1993): *Human Capital. A theoretical analysis*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Berthelsen, Jens, Knud Illeris & Sten C. Poulsen (1987): *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo. Sitert i Nasjonalt læremiddelsenter 1994.
- Bjurstrøm, Roy (2002): *Prosjektarbeid i læreplan VKI. Hva var intensjonen, og hvordan blir det gjennomført?* Høgskolen i Buskerud.
- Bjørndal, Bjarne & Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring*. Aschehoug forlag.
- Busch, Tor (1993): *Overføring av læring*. Doktoravhandling, Trondheim Økonomiske Høgskole.
- Christensen, Søren & Kristian Kreiner (1994): *Prosjektledelse i løst koblede systemer*. København.
- Dahl, Asle Gire (2002): *Prosjektarbeid som innovasjon i den videregående skolens metodikk. Om lærernes beredskap for å implementere metoden*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Dahl, Asle Gire (2004): *Kompetanse for entreprenørskap*. Rapport nr. 50, Høgskolen i Buskerud.
- Dawson, Sandra (1992): *Analysing Organisations*. Macmillan Press.
- Deci, Edward (1996): *Self-determined motivation and educational achievement*. Oslo.
- Dewey, John (1915): *Schools of To-Morrow*. New York.
- Elstad, Eyvind (1995): *Om sosialøkonomistudenters kunnskapsoverføring*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Erstad, Ola, Trude Frølich, Vibeke Kløvstad & Guri Vestby (2000): *Den langsomme eksplosjonen*. ITU, Universitetet i Oslo.
- Hauge, Arthur & Signe Jenssen (1996): «Prosjektarbeid i skolen et spørsmål om menneskesyn?». *Skolefokus* nr. 11.
- Holmberg, Ulla & Lars-Olof Næssén (1997): *Prosjektstyring. Praktisk og måltrettet prosjektarbeid*. Oslo.
- Illeris, Knud (1981): *Modkvalifiseringens pædagogik. Problemorientering, deltakerstyring og eksemplarisk indlæring*. København.
- Innst. O. nr. 80 (1992–1993).
- Kilpatrick, William H. (1918): «The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process». *Teachers College Record* vol. 19, no. 4.
- Knoll, Michael (1991): «Europa – nichts Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702–1875». *Pädagogische Rundschau* 45.
- KUF (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del*. Oslo.
- KUF (1993): *Reform '94. Nye læreplaner*. F 3039.
- KUF (2001): *Læreplan for medier og kommunikasjon*. Studieretningsfagene i videregående kurs i medier og kommunikasjon – Poo2. Felles mål for studieretningsfagene. Lærings-senteret.



- Kvale, Sigmund (1997): *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Lyng, Selma T. (2002): *Ansvar for egen identitetsforvaltning: en studie av ungdomsskoleelevers selvpresentasjon i klasseromsundervisning og prosjektarbeid*. Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- McNeil, John (1996): *Curriculum. A comprehensive introduction*. HarperCollins, Los Angeles.
- Miles, Matthew & Michael Huberman (1994): *Qualitative Data Analysis*. London.
- Nasjonalt læremiddelsenter (1994): *Prosjektarbeid. Metodisk veiledning*. Oslo.
- NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.
- NORD 2002:7 *Opplæring i entreprenørskap. Omfang, kvalitet og nasjonale forskjeller. En nordisk kartlegging*.
- Nylehn, Børre (1999): *Organisasjon og ledelse*. Kolle forlag.
- Nylehn, Børre (2002): *Prosjektorganisering*. Fagbokforlaget.
- Posten Norge (2005): *Postavisen* nr. 16.
- Rolstadås, Asbjørn (1997): *Prosjektstyring*. Oslo.
- Sjöström, Ulla (1994): «Hermeneutikk – att tolka utsagor och handlingar». I Starrin, Bengt och Per-Gunnar Svensson (red.): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund.
- Solbrække, Kari N. (2002): «Synlig bransje – usynlig makt», i *Den usynlige hånd. Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 4 (1992–93) Regjeringens langtidsprogram 1994–97.
- St.meld. nr. 43 (1988–89) Mer kunnskap til flere.
- Sørensen, Bjørg Aase, Gøril Seierstad & Asbjørn Grimsmo (2005): *Tatt av ordet: medienes forspill til framtidens arbeidsliv*. AFI.
- Thorsrud, Einar & Fred Emery (1969): *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Tanum.
- Tvedt, Dagfinn (2002): *Medier og kommunikasjon. Lærerens mareritt eller utfordring?» Tilt* nr. 1.
- Tyler, Ralph (1949): *Basic Principles for Curriculum and Instruction*. Chicago.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge.
- Westhagen, Harald (1994): *Prosjektarbeid i praksis*. Oslo.
- Westlander, Gunnela (1993): *Socialpsykologi. Tankemodeller om människor i arbete*. Göteborg.