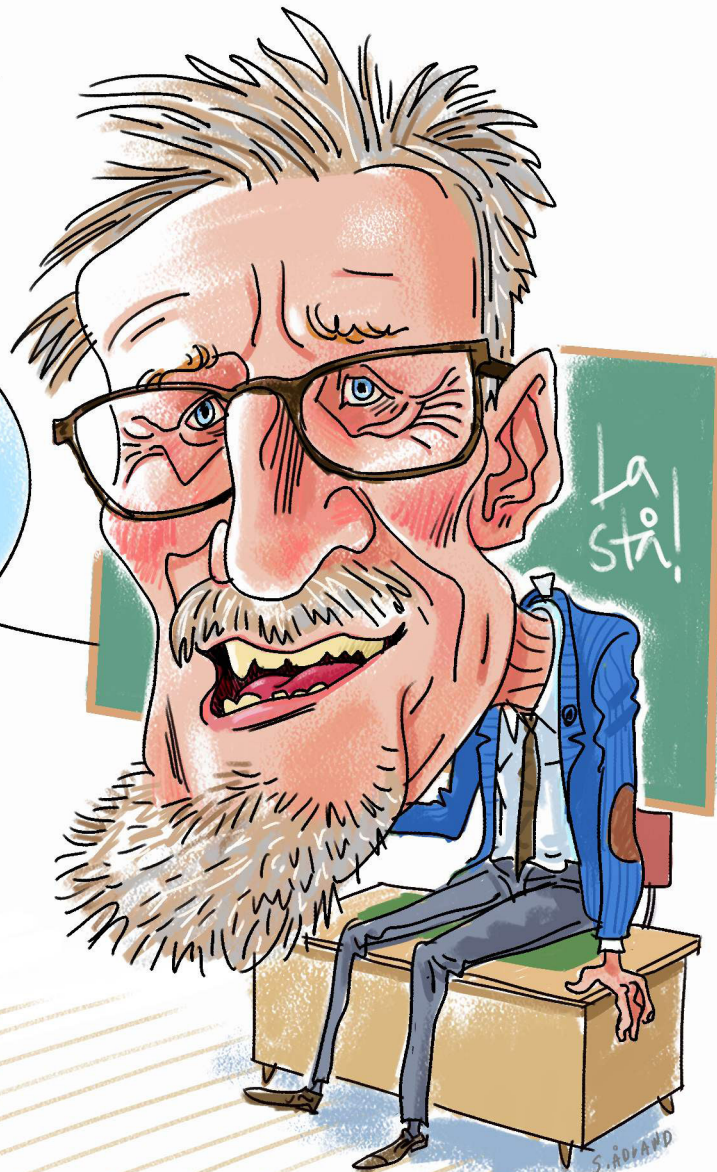


Skolehistorisk årbok

For Rogaland 2014

Tema:
Reform 94



SKOLEHISTORISK ÅRBOK for Rogaland 2014

Redaktør:

Sigmund Sunnanå

Redaksjonsnemnd:

Hege Stormark, Kjell Espedal, Marta Gudmestad, Ketil Knutsen,
Jan Selvikvåg, Stig Ellingsen

31. årgang

TEMA:

Reform 94

UTGITT AV

SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND

STAVANGER 2014

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2014

Grafisk produksjon: Omega Trykk – Stavanger

Lay-out: Kjell Espedal

Framsida: Illustrasjon av Ståle Ådland

ISSN 0801-2520

Innhold

Forord.....	5	Innføring av Reform 94 sett fra et yrkesfaglig ståsted	63
Problemløsning og løsningsproblemer		<i>Av Leif Gunnar Wikene</i>	
Om Reform 94 og Generell del av læreplanen	7	Reform 94 – tentative tilnærminger.....	69
<i>Av Gudmund Hernes</i>		<i>Av Ivar Walde</i>	
Reform 94 i historisk perspektiv.....	16	Bygningsmessige konsekvenser av Reform 94.....	76
<i>Av Ivar Bjørndal</i>		<i>Av Lars Tore Helgeland</i>	
Reform 94 i et internasjonalt perspektiv	23	Reform 94 som innholdsreform:	
<i>Av Ole Briseid</i>		Gode intensjonar, men med same veikskapar	
Yrkesopplæringa i håndverk og industrifag		som skolereformer flest?	81
før Reform 94 og noen synspunkter på reformen	31	<i>Av Finn Gabrielsen</i>	
<i>Av Nils Toft</i>		Den store skolepolitiske vekkelsen som hjemsøkte	
Forsøksverksemd på 1970-talet ved vidaregåande		vårt land (fritt etter Dag Solstad).	
skolar i Rogaland	36	Reform 94- lærersynspunkt	85
<i>Av Elen Lein</i>		<i>Av Knud Helliesen</i>	
Reform 94 – 20 år etter	43	Reform 94 fra en kritisk lærers ståsted, et	
<i>Av Magne Nesvik</i>		personlig essay	89
Reform 94 og gjennomføring av fag- og		<i>Av Stig Ellingsen</i>	
yrkesopplæring i Rogaland	53	Minne frå Rogaland off. landsgymnas på Bryne	
<i>Av Kjell-Reidar Hetland</i>		1955-59. Eit tidsbilete	94
«Dersom kompetanse blir for dyrt, prøv		<i>Av Anndi Lomeland Jakobsen</i>	
inkompetanse»	58		
<i>Av Øystein Langholm Hansen og Leiv Roald Thu</i>			

Kongsgård i 1950-årene – etterlevning av Kiellands Gift fra 1883?.....	99
<i>Av Inge Bø</i>	
Elev ved St. Svithun realskole og gymnas, 1946 – 1951.....	106
<i>Av Kjell A. Jensen</i>	
Ville lille Marius ha overlevd i Reform 94?	113
(Foredrag på ein utdanningskonferanse i Stavanger i 1995)	
<i>Av professor Jacob Jervell</i>	
Kort omtale av forfattarane.....	118
Årsmelding for 2013	121
Regnskap for 2013	122
Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland	124

Forord

I år kan vi markera 20 årsjubileum for Reform 94 (R94). Redaksjonsnemnda valde derfor denne reforma som tema for årboka i år.

Skolen er ein del av den generelle samfunnsutviklinga. Samtidig gir skolen barn og unge grunnlag for å utvikla samfunnet vidare. Dette betyr at skolen må vera i stadig utvikling og endring. Sett i historisk perspektiv er det likevel slik at i visse tidsperiodar har endringane vore meir omfattande enn i andre.

1990-talet var ein aktiv reformperiode i vårt land. Vi fekk reformer innan både grunnskole, vidaregåande opplæring, høgre utdanning og andre utdanningsområde. Til reformarbeidet innan vidaregåande opplæring låg det føre eit omfattande utgreiingsarbeid. For dette området var det særleg viktig å koma vidare og å ta dei nødvendige avgjerder. Statsråd Gudmund Hernes tok grep og fekk reforma gjennomført i praksis. I ein artikkel i årboka har han gjort greie for dei utfordringane han stod overfor og dei løysingane han valde.

Det er sjølvsagt ulike tilnærmingsmåtar til dette temaet, og det er sikkert område som skulle vore med eller vore dekkja betre. Vi har valt å få med artiklar som fortel om ulike sider av reforma både nasjonalt og internasjonalt, konsekvensar for yrkesopplæringa, korleis reforma vart motteken og gjennomført i Rogaland og om forskjellige syn som gjorde seg gjeldande både når det galdt sjølve reforma og gjennomføringa av den.

Rogaland var tidleg på banen for å reformera vidaregåande opplæring, og fylkeskommunen stod aktivt på for å gjennomføra Reform 94 i praksis. I årboka er det artiklar om arbeidet med å gjennomføra reforma på fylkeskommunalt- og skolenivå og samarbeidet med arbeidstakar- og arbeidsgivarorganisasjonane.

Skolereformer blir ikkje gjennomførte utan meiningsskilnad og strid. Reform 94 kravde store omstillingar for lærarane både når det galdt faginnhald, arbeidsmåtar og synet på kunnskap og elevane si læring. Eit par artiklar ser på Reform 94 frå lærarar sin synsstad.

Det har skjedd mykje innanfor vidaregåande opplæring dei siste femti åra. For å sjå utviklinga i eit visst perspektiv har vi fått med korleis elevar opplevde skoletida på 1950-talet.

Alexander Kielland vart berømt for boka «Gift» der han skildrar vesle Marius sitt møte med den gamle latinskolen. På ein utdanningskonferanse om Reform 94 som Statens utdanningskontor i Rogaland arrangerte i 1995, fekk professor Jacob Jervell den utfordrande oppgåva å halda fordraget: «Ville lille Marius overlevd Reform 94?». Foredraget vart trykt i Skolefokus nr. 1, 1996, og artikkelen er henta frå dette bladet.

Redaksjonsnemnda takkar alle som har skrive artiklar i årboka og som elles har vore med på å få årboka i stand. Vi vonar at artikklane vil vera av interesse.

Stavanger, november 2014

Sigmund Sunnanå

Redaktør

Problemløsning og løsningsproblemer

Om Reform 94 og Generell del av læreplanen

Av Gudmund Hernes

Den største boken er glemmeboken. Dét er et godt utgangspunkt for å diskutere Reform 94. For mange andre reformer ble gjennomført eller forberedt i den tiden jeg var statsråd i det som het Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: Utnevnelse av den første kvinnelige biskop, reform av grunnskolen, opprettelsen av ett forskningsråd, sammenslåing i høyskolesektoren, etableringen av UNIS på Svalbard og NTNU i Trondheim etc., men ingen har vært så kontroversiell i ettertid som Reform 94. Der er ikke uvanlig å møte det syn at reformen ødela det gode som var, ja, jevnt over forverret situasjonen for norsk ungdom. Låten til Ole Paus – «Alt var bedre under krigen» – kunne være dekkende også for dette syn.

I denne artikkelen vil jeg derfor gjøre tre ting. For det første minne hva utgangspunktet for Reform 94 var – altså situasjonen vi ville bort fra. Så vil jeg si litt om hva som ble gjort og hvor vi kom. For det tredje vil jeg knytte reformen til det kunnskapssyn som ble formulert i Generell del av læreplanen – for også den koplingen later til å ha gått i glemmeboken.

Problemene

Bare tre måneder etter jeg var tiltrådt som statsråd, kom en offentlig utredning om videregående opplæring på mitt skrivebord. Som skikk er, var den oppkalt etter lederen, Kari Blegen, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991:4). Blegenutval-



get beskrev strukturen som uoversiktlig, oppsplittet og ressurskrevende. Det var mange ulike opplæringsløp – i 1991 var det registrert elever på om lag 500 kurstyper. Av dem var 190 underlagt lov om fagopplæring i arbeidslivet. En grunn til at elevene ikke kom videre, var selve strukturen i videregående opplæring. Det var færre studieplasser på VK1 enn på grunnkurs, og færre på VK2 enn på VK1. På noen grunnkurs kom man inn bare dersom man hadde lærekontrakt. De som slapp inn, kunne ikke alle komme gjennom – årsakene var altså strukturelle. Mange av dem som ikke kom videre, begynte derfor å vandre på kryss og tvers – de startet på flere fag og avsluttet ingen. Blegenutvalget understreket problemene ved at 20.000 elever surret rundt mellom over 100 grunnkurs uten å komme videre, og utvalget fremmet flere forslag til reformer.¹ Både utvalgets diagnoser og forslag ble vurdert i en høringsrunde med organisasjoner og etater, siden i departementet. Der-

¹ For et sammendrag, se http://utdanning.mittarbeiderparti.no/-/page/print/4458_reform-94?ref=checkpoint

nest fremmet regjeringen sitt forslag, i St.meld. nr. 33 (1991-92) «Kunnskap og kyndighet», og Stortinget ga sitt syn i Innst. S. nr.200 (1991-92).

I ettertid er det lett å glemme begrunnelsene for en reform av hele videregående opplæring – i politikk er intet så kort som hukommelsen. Så i tråd med Blegenutvalget var de viktigste begrunnelsene for Reform 94: Den videregående opplæring favnet *for lite* og ga rom til for få. Mange unge fikk ikke plass, og de hadde ingen rett til videregående opplæring. Søkningen til yrkesfagene var for liten – de hadde lav prestisje og trenden var nedadgående. Det var for få læreplasser for dem som tok yrkesfag og mange som begynte på yrkesopplæring kunne ikke slutføre den med fagbrev. Læreplassene var stort sett forbeholdt voksne. Det resulterte i at mange unge flakket rundt uten å få noen form for bevis for den kompetanse de tross alt hadde ervervet seg.

Videregående opplæring kom *for sent*. Når det var konflikt mellom yngre og eldre søkere, kom 16-åringene sist. De kunne med det risikere å få hverken skole eller arbeid.

Videregående opplæring var *for dårlig*. Det faglige innholdet var dårlig tilpasset arbeidslivets og samfunnets behov. Læreplanene var til dels svake og bygget opp på ulike vis. Lærebøker manglet i mange fag og i mange andre var de ikke ajourført eller oppdatert. Yrkesrettingen av lærestoffet var i mange fag slett. De elevene som falt ut, ble ikke fulgt opp

Videregående opplæring var *for skjev* – mulighetene var skjevt fordelt geografisk, kjønnsmessig og sosialt.

Videregående opplæring var *for svak*. Allmennfagenes plass var for liten til tross for at kompetanse i allmennfag var etterspurt også i yrkeslivet. Grunnlaget for omskolering senere i livet ble for dårlig fordi det var for lite generell kunnskap å bygge videre på. Det var ikke tatt hensyn til at de som ble tatt opp i videre-

gående i 1994, skulle stå i norsk arbeidsliv fram til år 2050.

Videregående opplæring var *for stiv*. Læreplanene var ikke bygget opp med moduler – det var derfor vanskelig for voksne å legge et løp for å kvalifisere seg i etapper. Læreformene var for tradisjonelle og elevenes egen deltakelse, aktivitet og ansvar for dårlig.

Videregående opplæring var *for adskilt* og skillet for skarpt mellom allmennutdanning og yrkesutdanning. Behovet for allmennfaglig kunnskap – for eksempel i språk – var ikke innarbeidet i læreplanene. Mulighetene for å gå fra yrkesutdanning og få studiekompetanse var dårlige og varierte fra fag til fag. Innen yrkesfagene kunne man i liten grad ta med seg kompetanse fra ett trinn til det neste.

Videregående opplæring var *for uoversiktlig*. Det var hele 109 grunnkurs – og ikke alle ledet til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Ikke en gang yrkesveiledere og rådgiverne maktet å holde oversikten. Mange elever måtte stadig gå tilbake til ny start. Mange startpunkter førte verken til studiekompetanse eller fagbrev. Som nevnt: 20.000 ungdommer surret derfor rundt i systemet uten klar progresjon eller slutt-mål. En fjerdedel av kullet tok om igjen kurs på samme nivå, eller tok kurs som ikke bygget på hverandre fordi de ikke kom inn på kurs som ga progresjon. Ingen av de 109 grunnkursene fantes i alle fylker. Mange av dem overlappet uten at det var gjennomtenkt. Progresjonen fra grunnkurs til neste nivå fulgte ikke noe helhetlig opplegg og var dårlig samordnet.

Remediene

Hvilke grep ble så tatt – hva var botemidlene som ble foreslått? Punktvis var de disse:

- All norsk ungdom fikk en *lovfestet rett* til tre års videregående opplæring og videregående opplæ-

ring ble med det en del av den store norske folkeskolen. (Høyre og Frp. gikk mot denne retten). Retten måtte brukes i løpet av 4 år etter avsluttet ungdomsskole (man kunne ta et hvileår før eller underveis).

- Det ble etablert 13 grunnkurs som finnes nå i alle fylker .Retten til videregående opplæring ble *lik* i hele landet og all ungdom skulle kunne begynne på alle linjer. Etter grunnkursene ble fagene forgrenet først på VK 1, så enda mer til ulike yrker der lærlingeopplæringen skjer i bedrift. En grunn til å ha de 13 brede inngangene, er at det kan være vanskelig for en 16-åring å velge akkurat hvilket spesialisert yrke en skal gå inn i (de som går til universiteter og høyskoler foretar slike hovedvalg først når de er blitt 19 eller først i 20-årene).
- Alle fikk rett til å komme inn på et av de tre grunnkurs de satte høyest. I praksis har de aller fleste, om lag 90 prosent, kommet inn på sitt førstevalg. Ikke bare får alle plass, de fleste kan starte der de ønsker.
- Spesielle ordninger ble etablert både for å fange opp og støtte svake elever eller de som begynte å hoppe ut av opplæringen – bl.a. med utvidet rett til fem års opplæring etter sakkyndig vurdering.
- Alle grunnkurs fører enten til studiekompetanse eller yrkeskompetanse.
- Yrkesfagene ble styrket og faktisk likestilt med allmennfag.
- Allmennfagene ble styrket også i yrkesfaglige studieretninger.
- Alle fag fikk nye læreplaner etter samme lest.
- Læreplanene ble bygget opp på samme måte, med moduler, som også kunne brukes for etter- og videreutdanning av voksne.
- Med oversiktlige tilleggskurs kunne elever fra

yrkesfag få studiekompetanse etter å ha tatt fagbrev.

- Opplæringsformene ble endret, med mer vekt på elevenes egen innsats og på prosjektarbeid. Praktisk talt alle fag fikk nye lærebøker, også de som før ikke hadde hatt lærebøker, etter en gigantisk innsats fra forlagene.
- Det ble etablert en egen Oppfølgingstjeneste i alle fylker for å ta hånd om dem som kunne falle ut. De kunne nå få individuelt tilpassete tilbud.
- Det skjedde en formidabel økning i de ressurser som gikk til videregående opplæring fordi alle fikk rett til slik utdanning. Økningen er på flere milliarder per år.

Gikk det for fort?

En ofte gjentatt påstand er at reformen gikk for fort. Holder den?

Hovedsvaret er nei. Svakheterne og problemene både Blegenutvalget og høringene avdekket, var så svære at konklusjonen ble enkel: *Dette kunne ikke fortsette!* Hvert år ble et tap for tusener av elever. Og samtidig ble problemene forsterket av ungdomsledigheten i begynnelsen av 1990-årene. For tusener var deres første møte med voksenlivet å bli arbeidsledig – slik det stadig er det for millioner av ungdommer rundt om i Europa. I ettertid er det verd å merke seg dette: Et hyppig brukt ord fra begynnelsen av 90-årene er så godt som forsvunnet fra det politiske vokabular i Norge: «Ungdomsgarantien» om skole eller arbeid. Grunnen er nettopp at vi i Norge, i motsetning til svært mange andre land, ikke lenger har noen ungdomsledighet

Man kan også legge til at Blegenutvalget hadde avgitt sin innstilling i februar 1991. Det ble brukt tre og et halvt år på å sette den igjennom, fra høsten 1994. Selvsagt skjedde det under stort trykk. Noen av dem

som senere klaget over at det gikk fort, fulgte kanskje ikke godt nok med: Hverken Reform 94 eller 97 var noen hemmelighet! Tvert i mot: Reform 94 var signalet om at reformen skulle gjennomføres i 1994 – ikke i 95 eller 96. En god del av dem som klaget over at det gikk for fort, begynte å aktivisere seg for sent.

Og hva hvis man spør: Hva er rimelig gjennomføringstid når man skal utdanne til et arbeidsliv i rask endring? Kan man vente i 5 år eller 10 år når landskapet man planlegger for i mellomtiden er endret?

Endelig var et annet argument for meg helt avgjørende. Statens penger blir ikke stående på bok – alle sektorer vil ha de frie midler som er tilgjengelig. Det som ikke blir brukt, blir tatt. Som statsråd gjelder det derfor *å gripe midler mens man kan få tak i dem*. I 1993 var det mulig å få overført midler som da ble benyttet til arbeidsledighetstiltak, særlig arbeidsmarkedskurs for dette og hint, men som ga lite sammenfelt eller sertifisert kompetanse. I striden om budsjettet for 1994 var det mulig å binde det som ellers ville vært tidsbegrensete midler til en grunnleggende reform av videregående opplæring. Og økningen i ressurser var formidabel – det var tale om en vekst i årlige utgifter på flere milliarder. Hadde jeg ventet, ville disse midlene ikke vært tilgjengelig, men gått til andre formål, og reformen ville vært tapt.

Gjennomføringen

Gjennomføringen gikk under tempo og under trykk, og mange gjorde en storslagen innsats – i departement, i forlag, i læreplangrupper, i fylker, på skoler og i bedrifter. La meg nevne et par enkeltheter.

For det første at jeg i 1993 var svært urolig for at det hele ville strande fordi mange av utkastene til nye læreplaner i førstninga var skrøpelige og dårlig formulert. Men én ga meg vissheten på at oppgaven var over-

kommelig: Den som kom fra matematikkgruppen, der professor Tom Lindstrøm hadde holdt i pennen, som var klar i strukturen og enkel i formen. Resultatet var vel organisert og vel tenkt. De andre gruppene fikk den planen som forbilde – og jeg må innrømme at jeg selv leverte bidrag til læreplanene i en del fag og grunnkurs, også på yrkesfag.

For det andre vil jeg nevne kompromisser med arbeidslivets organisasjoner førte til etablering av for mange kurs på VK1-nivå. Vi hadde forutsatt at det skulle bli om lag 40, men det ble mer enn det dobbelte. Nå på etterskudd er også partene i arbeidslivet kommet til at det ble for mange. Ikke minst fordi det betyr for dårlig dekning rundt om i fylkene, og dermed redusert rekruttering til mange yrker. Presset for flere VK1-kurs førte til at vi reproduiserte en del av skavankene som heftet ved de 109 grunnkursene vi hadde avskaffet. Men det var nødvendig å ha arbeidslivets parter med på de endringer som ble gjort.

Dette illustrerer samtidig et viktig poeng: En statsråd må også ha støtte i Stortinget. En statsråd er ikke suveren til alene å bestemme hvordan ting skal gjøres. Derfor er det en ting en statsråd må lære: Å telle. I Norge må en statsråd kunne telle iallfall til 85. Det er akkurat én over halvparten av antallet stortingsrepresentanter – så mange som må til for å få en sak gjennom vår folkevalgte forsamling. Da jeg ble statsråd hadde Arbeiderpartiet 63 representanter – det manglet 20 på rent flertall. Det betød at for å få noe som helst gjennom, måtte regjeringen ha tilslutning fra minst to andre partier – i praksis minst to av SV, KrF og SP. Sagt på en annen måte: Det var ikke mulig for utdanningsministeren å trumfe gjennom noe som helst. Hvert budsjett og hver lov måtte sonderes på forhånd og forhandles fram til et flertall. Det betød også at en rekke endringer ble forhandlet fram i Stortinget – for eksempel om KRL-

faget, om antallet grunnkurs i R94 osv. Og som nevnt, det sto strid også om andre ting: For eksempel kombinasjonen av 6 års skolestart og 10 års grunnskoleløp. Men til slutt sto det et flertall bak det som ble vedtatt.

Går man tilbake, vil man se at Reform 94 var en reform som partiene i Stortinget i all hovedsak sluttet seg til (et unntak var som nevnt lovfestet rett til videregående opplæring, som Høyre og FrP gikk mot). I alle de årene jeg var statsråd, hadde de andre partiene flertall på Stortinget. Med andre ord: Alt som ble vedtatt, skjedde med støtte fra andre partier.

Den som vil skrive historie, bør også få med seg dette: Etter ti år ble Reform 94 evaluert. Og det ble lagt fram en ny melding av en ny regjering og en ny statsråd, St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Da ble strukturen i videregående opplæring ikke endret.²

To andre ting bør understrekes. For det første: Reform 94 ga en *rett* til tre års videregående opplæring. Den gjorde ikke videregående opplæring *obligatorisk* – til forskjell fra grunnskoleutdanning. Det betyr at de som begynner har lov til å slutte.

2 Bare for at det skal være nevnt: I noen saker gikk jeg på ett tap i Stortinget. Et var forsøket på endringen av lærerutdanningen – en kopling av en innholds- og en personalreform. Da jeg ble utnevnt lå St.meld. nr. 53 for 1989-90 «Om lærerutdanning ved høyskoler og universitet» i Stortinget. Den trakk jeg for å foreslå en annen ordning: Fortsatt treårig grunnutdanning i stedet for 4-årig, men med rett til et helt års videreutdanning etter fem års praksis i skolen!

Det ville gitt lærerne anledning til å bygge på der de selv mente de trengte det mest etter å ha vært i skolen. En strøm av lærere med praktisk erfaring fra skolen tilbake til lærerutdanningene ville også ha måttet føre til en ombygging og betydelig forbedring av den, fordi lærernes praktiske erfaringer hele tiden ville føres tilbake. Mer enn det: Et slikt opplegg kunne også ha dannet mønster for en ny tilnærming til profesjonsutdanning i det hele – i en tid da kunnskapsbasen for profesjonene stadig endres og nye ferdigheter må annammes.

Til og med Finansdepartement – kanskje fordi det for en gangs skyld ikke så rekkevidden – hadde gått med på forslaget. Men altså: Den gang ei.

Jeg mener personlig at vi skal arbeide hardt for å få flest mulig til å gjennomføre. En grunn er at de som ikke tar videregående opplæring, stort sett begrenser sin egen frihet fordi arbeidsmarkedet for ufaglært arbeidskraft skrumper for hvert år som går. I ettertid er det en trøst at da Reform 94 ble innført øket gjennomstrømningen fra om lag 30 til om lag 60 prosent. Siden har andelen vært noenlunde stabil. Og det til tross for at nå begynner så godt som *hele* kullet – det var ikke tilfelle før 1994.

Jeg mener frafallet fortsatt er for stort, og har fremmet forslag til hvordan det kan gjøres i boken *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*.³ Problemet her er ikke at Reform 94 ble vedtatt, men at den ikke er ordentlig gjennomført.

For teoretisk?

En kritikk mot reformen er at den legger for stor vekt på «teori» – og at mange skoletrøtte elever heller burde få praksisplasser i arbeidslivet. Til dette er å si fire ting: For det første åpnet reformen for et mellomår etter grunnskolen – som kunne legges til arbeidslivet eller til for eksempel en folkehøyskole. Det var ikke nødvendig å gå rett til videregående med mer av det samme som i ungdomsskolen

For det andre – om noen skulle ha glemt det – er arbeidsmarkedet for 16-åringer uten yrkeskunnskaper stort sett fordampet. Situasjonen var en ganske annen da jeg selv gikk ut av folkeskolen for 60 år siden. Noen av mine klassekamerater den gang gikk omtrent rett til sjøs, andre fikk enkelt arbeid på lager eller som håndlangere på fabrikk. Noen jenter fikk enkelt tekstilarbeid, noen gikk til en huspost, andre som ufaglært

3 Gudmund Hernes, *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Oslo: Fafo-rapport 2010: 3). Nettutgave <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>

hjelp på aldershjem. Men nå er dette arbeidsmarkedet for ufaglært ungdom borte – det har man også bittært lært ute i Europa der ungdomsledigheten kan omfatte omtrent halvparten av all ungdom. Det blir heller ikke lettere å motivere unge til å komme seg opp når både mor og far har dratt på jobb og de unge selv er holdt våkne etter midnatt av oppslukende nettspill eller sosiale medier. Sagt på en annen måte: Ikke bare arbeidslivet, men også hjemmearenaen er en helt annen enn for 60 år siden. De som skal organisere videregående opplæring, kan altså ikke forutsette at samfunnet ellers forblir konstant.

For det tredje: Det nye yrkeslivet stiller i økende grad krav om generelle kunnskaper – selv i Lofoten fordres at bussjåførene kan engelsk for å kunne orientere turistene. Eller: Når jeg kjøper en bil, følger instruksjonsheftet med på norsk. Men for mange av dem er manualene for bilmekanikere på engelsk, og bilmekanikerne må kunne forstå dem. Men det er mange innganger til slik generell kunnskap og mange bruksområder når man først har fått den. Engelsk kan murere få en inngang til for eksempel som i denne videosnutten fra YouTube, «The Art of Laying Brick», <https://www.youtube.com/watch?v=IORIZ1shRIM>. Instruksjonen om håndgrep og teknikk gis på engelsk, ja det er faktisk også noen av fysikkens lover som demonstreres der (jeg tipper ellers at de færreste universitetsfilologer vet hva en murskje heter på engelsk). Det illustrerer hva yrkesrettet undervisning er og kan være. Men også her gjelder det at selv 20 år etter at Reform 94 ble innført, er yrkesretting ikke gjennomført! I stedet kommer det fra sentrale politikere og kommentatorer fordummende utsagn om «Hvorfor skal mekanikere slite med Shakespeare?!» Ingen har bestemt at de skal gjøre det!

Med fare for å virke både stivsinnet og hardnakket: Jeg er slett ikke sikker på at det er for *mye* teori på

yrkesfag, men jeg er temmelig sikker på at det er for mye *feil* teori – og for mye teori gitt på *feil måte*. Latin-skolen holder ennå for mye nakketak på allmenne fag, og til dels på studieretningsfag i yrkesopplæringen – ja, i de studieforberedende fag med.

Derfor vil jeg også legge til at det er for lite yrkesfag i fellesfagene på studieforberedende linjer. Det er greit å lære formler i fysikk. Men de som skal studere, bør også kunne forstå for eksempel hvorfor en langhøvel ble laget av hardtre. Også de såkalt teoristerke kan forduddes av utvendig læring om generelle ting.

For det fjerde: Et monn av generell kunnskap er nødvendig som grunnlag for å kunne gå over til andre yrker senere i livet – eller for å følge med i eget yrke ettersom det utvikles. Utstyret for jerndreiere er et helt annet i dag enn i 1994. Med andre ord: Elever og lærlinger må skoles for omskolering. Skal man makte det uten å gå tilbake til start, må man ha et monn av relevant generell kunnskap.

Jeg vil gjerne legge til et par andre punkter om teoretisering. For noen tror det var selveste ministeren som presset hardt for det. Da kjenner de dårlig hvordan læreplaner i yrkesfag blir til. For der kommer de såkalte «partene i arbeidslivet» med som entreprenører og bygningsarbeidere i byggfag, elektronæringen og elektrikere med i elektrofagene, osv. Da kan jeg røpe at statsråder av og til kommer i klemme, både mellom partene og mellom fagene. For i læreplanarbeid må mange kompromisser inngås. Jeg mente for eksempel at læreplanene i mekaniske fag ble overlesset. Men her var det konkurranse om ungdommen mellom «jern og metall» og «elektro og kraft». Begge mente at «IT og sann» var viktig, begge ville ha mye av det med i egne læreplaner for å friste elever og sikre dyktige fagarbeidere. Da ble det for mye. Men kompromisser måtte inngås, og ikke alle kompromisser er gode.



Reform 94 legger til rette for kombinasjoner av allmennfag og yrkesfag

De som kritiserer «teori», har ofte selv et teoretisk forhold til teori. En bygningsarbeider må vite noe mer når en takstol skal lages enn at taket skal være skrått. En murer må kunne forhåndsberegne hvor mange stein som går med til en peis. Den som skal sy en kjole, må vite hvor mye mer stoff en størrelse 54 krever i forhold til størrelse 36 (svaret er ikke 50 prosent mer). Teori kan presenteres på andre måter enn på universitetet. Det er for eksempel andre veier til engelsk enn Blindernveien.

Når det er sagt, må også dette legges til: Intet er så praktisk som en god teori. Men det betyr ikke at innføringen i teorien må være abstrakt, abstrus og fjern. Denne pedagogiske utfordringen er det som kalles «yrkesretting». Opplæringen i engelsk i mekaniske fag behøver selvsagt ikke være identisk med den som gis i allmennfag. På Gand videregående skole i Sandnes, der man utdanner sykkelreparatører, lot man elevene i 1994 gjennomgå salgskataloger og messekataloger på engelsk fra internasjonale bedrifter, for med det som utgangspunkt skrive brev for å bestille det de trengte

for å lage de syklene de konstruerte. Behovet for generell kunnskap (engelsk) følger av den praktiske oppgaven de stilles overfor (bestille deler) og er umiddelbart relevant for det de unge må kunne for å fungere bra etter utdanningen. - På Bodin videregående skole, der de hadde skipsførerutdanning, hadde de den gang fått tidligere elever til å sende kassetter med opptak av instruksene som gis skip i den engelske kanal. Disse brukte de i simulatoren for skipsførere.: De må skjønne språket for å kunne føre skipet.

Med andre ord: fjerner man slike generelle kunnskaper fra yrkesfagene, undergraver man elevene på arbeidsmarkedet. Mange fag og miljøer har kommet langt i yrkesrettingen – men selvsagt gjenstår mye å lære! Dette er som nevnt et område der Reform 94 ennå ikke er gjennomført. Som eieren av et bilverksted uttalte i Dagsavisen for en tid siden: «De vi skal gjøre til bilmekanikere, må kunne nok fysikk til å skjønne hvordan en firetakters motor virker før vi gir dem en skiftenøkkel. Det siste kan vi klare – det første har vi ikke noe opplegg for.»

Og en ting til: Min bestefar var tømmermann og snekker, og jeg vokste opp i snekkerbua hans. Der lærte jeg at en snekker må kunne mer enn å svinge en hammer – han må også ha blikk for linjer. Og han må stadig anvende kjente prinsipper for å løse uventede oppgaver. -En bilmekaniker må kunne mer enn å skifte dekk – hun må også kunne glede seg over musikken i motoren som sier «wrrrooommm» og skjønne hva som er feil hvis den sier noe annet. - En frisør må kunne mer enn å bruke saksen – for eksempel noe om farger og kjemi – og kunne skjønne engelsk for å forstå hvordan en utenlandsk kunde som stikker innom vil klippes.

Praktisk kunnskap i læreplanens Generelle del

Tenkingen rundt Reform 94 var forankret i det menneskesyn og det kunnskapssyn som ble artikulert i Læreplanens Generelle del, som jo ble knesatt året før, i 1993. I planens del om «Det skapende menneske», omtales tre store tradisjoner for skapende arbeid, søking og opplevelse:

- læring gjennom praksis og erfaring
- den elevene møter gjennom skolefag knyttet til teoretisk utvikling og prøvd gjennom fakta og forskning
- den kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans, der innlevelsessevne og uttrykkskraft forenes.

Det var ikke tilfeldig at læring i arbeid gjennom praksis og erfaring ble satt først. Og det som står, understreker den vekt som ble lagt på folks alminnelige arbeid – og på de ualminnelige innsikter og ytelser som gjennom det vinnes og nedfelles som ferdigheter som kan formidles. Det som er står, er verd å lese en gang til:

Den første [av menneskenes store tradisjoner for

skapende arbeid, søking og opplevelse] er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring. Mange av de ting som er en del av menneskenes velferd, er ikke resultat av store sprang, men av en lang serie forbedringer i små skritt, i alle slags hjelpemidler, redskaper og rutiner – fra skrivemaskiner til symaskiner, fra klokker til komfyrer, fra byggeskikk til arbeidsteknikk.

Samfunnets fremgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavede få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker. Gjennom igjen og igjen å møte de samme problemer har de gradvis utviklet godt håndlag og sikker praksis i bruk av redskaper og materialer. For å løse oppgavene bedre, har menneskene trinnvis forbedret teknologi, verktøy og maskiner. Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt framover gjennom generasjoners prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv. Det gjelder også sosiale oppfinnelser: konstitusjonelle styre-reformer, kollektive ordninger som fagforeninger eller lovverk om miljøvern. Viten om denne del av kulturarven og historien gir både trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandringer.

I de fleste virksomheter, også innenfor opplæringen, har slike erfaringer dels avsatt seg som taus kunnskap, som sitter i hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt.

Disse tre avsnittene er ikke bare en erkjennelse og anerkjennelse av den kunnskap som er knyttet til yrkesfagene og de ferdigheter som formidles av dem. De uttrykker også en kjærlighet til dem. De som tror at det kunnskapssyn som lå til grunn for Reform 94 bare var det abstrakte – det professorale eller latinskolens – har ikke fått dette med seg.

Derfor bør det også nevnes at den Generelle del av læreplanen sluttet med å beskrive de tilsynelatende motstridende mål om opplæringen har. Den delen ble kalt «Det integrerte menneske».

De som hevder at yrkesfag og praktiske ferdigheter ikke gjør bruk av teori, eller at teoretisk kunnskap vinnes gjennom arbeid eller systematiserer praktiske innsikter – eller til intuisjon og innlevelse, de står for det motsatte kunnskapssyn. De hevder at det er en motsetning mellom hodet og beina. Skal man gi et navn, kunne man kalle det «Det amputerte menneske».

Det billedlige uttrykk for dette kunnskapssyn er de torsoene som finnes rundt om i mange av verdens museer. De mangler både hode, bein og armer. I det integrerte menneske er både kropp og lemmer med. Det kommer til uttrykk både i sanser og i sinn, i logikk og intuisjon, i håndgrep og i kroppsbeherskelse, i redskaper og instrumenter, i teori og praksis som er forent.

For hele mennesker – og for en helhetlig skole – må dette sammenfelles i tenkingen om skolen og nedfelles i praksis i opplæringen. Det er det som ligger i det gamle begrepet om fostring: At læring består i å øve ferdigheter som ligger latent og hele tiden bli noe annet enn det man var.

En vellykket reform?

Man kan spørre: Var Reform 94 vellykket? Mitt svar ville være: Selvsagt ikke! Grunnen er at spørsmålet er feilstilt.

En reform er problemløsning. Men en reform gir alltid løsningsproblemer. Da er det relevante spørsmålet dette: Hva liker du best: De problemer du hadde eller dem du fikk? For min egen del liker jeg bedre de problemer Reform 94 skapte enn de problemer Blegentvalget viste at vi hadde. Det er for eksempel bedre at alle i et kull får rett til å prøve seg i videregående opplæring enn at store deler av et kull aldri slipper til. Frafallet ble faktisk mindre. Det er mer sammenheng i utdanningene. Men mye er ikke gjennomført. Frafallet er stadig alt for stort. Yrkesrettingen er alt for dårlig. Oppfølgingstjenesten følger ikke godt nok opp. Det er mange skavanker.

Alt dette vet vi. Men da er svaret på disse løsningsproblemene enkelt: Det har tatt altfor lang tid til å gå løs på dem! Så gyv løs!

Reform 94 i historisk perspektiv

Av Ivar Bjørndal

Våren 1992 la Gudmund Hernes fram Stortingsmelding 33 (1991-92) «Kunnskap og kyndighet». Dermed var veien banet for en ny og omfattende reform av den videregående opplæring. Det handlet om å gjøre opp status, omorganisere og gjøre et nytt framstøt for fullstendige opplæringsløp i skole og arbeidsliv. Reform 94 vil bli belyst fra mange sider i denne utgaven av årboka. Her kommer en kortfattet skisse av den historiske bakgrunnen.

Det begynte med Steen-komiteen

Et markant trekk ved 1960-årene var den økte tilstrømningen til alle former for videregående opplæring - realskoler og gymnas, verkstedskoler og handelssko-



Leder av Steen-komiteen: Reiulf Steen.

ler, husmorskoler, husflidskoler, landbruksskoler og sjøfartsskoler og det som ellers fantes av muligheter etter avsluttet folkeskole (som det het fram til 1969).

Årsakene var flere. De som var blitt voksne i 1930- og 1940-årene, ønsket at deres barn skulle få muligheter de selv ikke hadde hatt. De så en bedre utdanning som nøkkelen til et bedre liv.

Den merkbart stigende velstand virket i samme retning. Vanlige folk var ikke lenger avhengige av barnas inntekt. Det var slutt på den tiden da voksenlivet begynte med konfirmasjonen. Foreldrene hadde råd til å la barna få utdanning. Det var det moderne Norge som var på vei.

Etter hvert som den nårige skolen ble bygd ut over hele landet, fikk flere og flere grunnlag til å gå videre, og interessen økte. Men hvor mange elevplasser trengtes det, av hvilke slag og på hvilke nivåer? Hvordan skulle en møte denne nye situasjonen? Og hva ville følgene bli for den høyere utdanning? For å svare på slike grunnleggende spørsmål fikk Helge Sivertsen oppnevnt to komiteer i 1965, Skolekomiteen og Vide-reutdanningskomiteen (populært kalt «Distriktshøgskolekomiteen») med henholdsvis Reiulf Steen og Kristian Ottosen som ledere. Steen-komiteen leverte sin første og viktigste innstilling etter to års arbeid og heftige diskusjoner.

Kursen blir satt

Nå - nesten 50 år senere - tar forslagene fra Steen-komiteen seg ut som rene selvfølgeligheter, men den gangen var de radikale og lød som en fanfare, til begeistring for noen og til bekymring for andre:

Målet for utdanningspolitikken må være å bygge ut en allsidig videregående skole av tre års varighet med plass for alle som går ut av grunnskolen og med fritt valg av studievei for den enkelte.

Den nye skolen bør legge til rette for kombinasjoner av allmennfag og yrkesfag og gi alle mulighet til å oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

På alle trinn og i alle studieretninger skal det legges til rette for tilpasset opplæring for funksjonshemmede.

Alle videregående opplæringsstilbud samordnes under en felles lov med de samme overordnede mål og verdier.

I de to andre innstillingene drøftet Steen-komiteen en rekke konkrete sider ved den nye videregående skole (faglig innhold, timetall, arbeidsmåter m.m.) og la fram forsøksplaner for yrkesfag og allmennfag. Takket være Reiulf Steens evne til å lytte og finne samlende løsninger arbeidet komiteen seg fram til enighet på de fleste punkter. Det var om den første og mest prinsipielle innstillingen striden stod. Den toppet seg i diskusjonen om hvordan den nye skolen skulle organiseres og hvilken kompetanse den skulle gi.

Mindretallet (Arbeiderpartiets talsmenn) ville i utgangspunktet at den nye skolen skulle organiseres som en enhetsskole i likhet med ungdomsskolen og at alle som fullførte, skulle få studiekompetanse. Det borgerlige flertallet var sterkt opptatt av det faglige nivået og ville organisere skolen i tydelig atskilte studieretninger som tok hensyn til fagenes egenart og elevenes og arbeidslivets forskjellige behov. Kravene til studiekompetanse måtte ikke være mindre enn til examen

artium. Ellers ville vi få en nivåsenkning og både i den videregående skolen og i høyere utdanning.

Om disse to temaene fortsatte striden i årene etterpå. De fant sin løsning på helt forskjellig vis, studiekompetansen først med Reform 94. «Skolekomiteen er den mest spennende jeg har vært med i», sa Reiulf Steen til meg for ti år siden. Det sier ikke lite. Han hadde vært med i et utall av komiteer og utvalg i sitt særdeles aktive liv.

Steen-komiteens arbeid førte ikke umiddelbart til noen stor debatt. Det kom av at forslagene skulle følges opp med en forsøksperiode. En annen grunn var at det tok tid før det ble klart hvor store forandringene kom til å bli. Da ble det til gjengjeld skikkelig fart i debatten.

Gymnaset i støpeskjeen

Parallelt med Steen-komiteen drøftet Gjelsvik-komiteen hva slags allmennteoretisk og studieforberedende utdanning vil ville trenge i fremtiden. Med avviklingen av realskolen og innføringen av den niårige ungdomsskolen ville gymnaset bygge på et annet grunnlag enn realskolen, få en større og mye mer sammensatt elevmasse og trenge en reform uavhengig av hvordan det gikk med Steen-komiteen.

Gjelsvik-komiteen kom med sin tilråding i 1967 og foreslo i sin hovedmodell at den gamle strukturen med linjedeling fra første klasse skulle bli avløst av en smidigere modell bygd på fellesfag, ferdypningsfag og valgfag, slik Steen-komiteen hadde foreslått. Det første året skulle være felles. Gjelsvik-komiteen ville også ha en egen samfunnsfaglig linje og at en naturfaglinje med vekt på kjemi og biologi skulle bli et alternativ til reallinjen. Det skulle vise seg å være fruktbare ideer som var i samsvar tidens strømninger, det nye og store engasjementet i samfunn, politikk og miljø fra slutten av 1960-årene. De nye linjene fikk stor søkning og bidro

snart til at stadig flere jenter skaffet seg adgang til høyere utdanning.

En livlig forsøksperiode

Forsøkene med reformgymnas vakte stor interesse. Det samme gjorde de første kombinerte videregående skolene, likeså de toårige grunnkursene der elevene kunne kombinere det første året i allmenne fag med det første i en yrkesfaglig studieretning og bygge videre til studie- eller fagkompetanse. De to siste var Arbeiderpartiets hjertebarn. Begge ville legge til rette for mer faglig, kulturelt og sosialt fellesskap både på elev- og lærersiden. For å få fart på forsøkene ble Forsøksrådet, som til nå bare hadde vært engasjert i grunnskolen, koplet inn for å lage prøveopplegg for begge modeller.

Den første kombinerte videregående skolen startet på Bjørkelangen i 1971 i felles skoleanlegg og under felles ledelse. Skolen fikk linjer for allmennfag etter Gjelsvik-komiteens opplegg og med linjer for håndverk og industri, handels- og husmorfag, likeså toårige grunnkurs med allmennfaglig eller yrkesfaglig påbygging.

Aldri hadde det vært en periode med livligere forsøksvirksomhet i de videregående skolene. Det gikk en strøm av skolefolk og skolepolitikere til forsøksskolene. Vi trengte ikke lenger å dra til Sverige for å se noe nytt!

Veien gjennom Stortinget

Våren 1971 overtok Bjartmar Gjerde ledelsen av kirke- og utdanningsdepartementet. Han var en utpreget handlingens mann. På grunnlag av de nye utredningene fikk han utarbeidet en melding til Stortinget om forsøk med å bygge ut videregående skoletilbud. Innstillingen fra kirke- og undervisningskomiteen ble drøftet i Stortinget den 2. november 1971. Den sluttet seg i hovedsak

til Steen-komiteens prinsipper og retningslinjer. Det mest vriene punktet var igjen organiseringen. Arbeiderpartiet ønsket at enhetsskolen skulle legges til grunn for fylkenes planlegging. De borgerlige partiene ville stille fylkene fritt.

Olaf Kortner (V) som hadde vært formann i Norsk Lektorlag og kirke- og undervisningsminister i statsråd i Lyngs kortvarige regjering i 1963, tolket Arbeiderpartiets fraksjonsmerknad dit hen at enhetsskolen skulle være målet på *lang* sikt. Det var sentrumspartiene gjerne med hvis skolene ikke ble for store og miljøet ble tatt godt vare på. Kortners elegante kompromiss løste floken. Dermed kunne departementet straks begynne med lovarbeidet, og fylkeskommunene hadde fått startsignal til planlegging og utbygging. Det var spesielt viktig at de kunne gå sin gang uavhengig av den turbulente situasjonen i Stortinget som følge av EF-striden.

Uten å nøle startet alle fylkene med å lage utbyggingsplaner i samsvar med de retningslinjer Stortinget hadde sluttet seg til. Her ble det av stor betydning at hvert fylke hadde fått sin egen skoleadministrasjon og sin egen skolesjef fra 1. januar. Fylkesskolesjefene som straks begynte å utveksle ideer og erfaringer, ble en drivkraft i det videre arbeidet med utbyggingen av det videregående skoleverket. Med de nye og spennende oppgavene ble det et helt annet engasjement i fylkesskolestyrene enn tidligere.

Veien fram til en ny lov ble lang og kronglete på grunn av situasjonen i Stortinget. Denne gangen spilte Jakob Aano (Kr.F) en viktig rolle som saksordfører og bidro sterkt til å få loven i havn. Han sa ved avslutningen av debatten at dersom loven ikke ble vedtatt etter at tre forslag nå var utarbeidet, ville Stortinget bli til latter for hele folket. Den 21. juni 1974 ble Lov om videregående opplæring endelig vedtatt.

Iverksettingen av den loven ble likevel utsatt til 1. januar 1976. Stortinget ønsket en redegjørelse for den nye læreplanen og andre uavklarte spørsmål.

Omstridte spørsmål

Blant stridsspørsmålene i disse årene var skolenes rammetimetall, leseplikter i kombinerte skoler, femdagersuka, navn på det nye skoleslaget, innstilling og tilsetting av lærere mv. Det gikk til dels varmt for seg. Gymnasiaster over hele landet demonstrerte mot femdagersuka fordi de mente den ville true det faglige nivået og gjøre skoledagen altfor hard om undervisningstimen ble presset sammen på fem dager. Kampen om navnet på den nye skolen som skulle favne alle de tidligere skoleslagene, foregikk både i Stortinget og rundt om på det enkelte sted. Regjeringen hadde foreslått gymnasnnavnet, som svenskene hadde innført, men i Stortinget gikk SF og Høyre overraskende sammen og stemte for *videregående skole*, men med helt forskjellig begrunnelse. SF ville unngå at gymnasttradisjonen kom til å prege den nye skolen, mens Høyre ville reservere navnet nettopp for den tradisjonen.

Bratteli-regjeringen hadde i 1972 nedsatt et eget utvalg til å se på evalueringsformer, karakterer og innaksregler, altså det mest kompliserte og politisk følsomme tema i skolen. I den første innstillingen foreslo utvalget blant annet at antall karakterer i ungdomsskolen skulle skjæres ned, at annet fremmedspråk ikke skulle telle opptak til videregående skole, og at alder skulle telle mest. Forslaget vakte storm i Stortinget og i skolene, og da utvalget nektet å ta signalene og fortsatte i samme lei med sin neste innstilling, endte det med at hele utvalgsarbeidet havnet i skuffen, og der ble det liggende. «Den saken gikk helt galt», sa Gjerde senere.

Striden om enhetsskolen løste seg derimot så å si av seg selv i form av den kombinerte videregående

skolen. Denne skoleformen slo snart igjennom i alle fylker uansett politisk farge fordi den ble et utmerket redskap til å spre skoletilbudene over hele landet og opprettholde bosettingen i distriktene. Samlet man de vanligste skoleslagene under ett tak, kunne steder og distrikter med ned til 10-12 000 innbyggere, få sin egen videregående skole.

«Ro i skolen»

Etter at Stortinget hadde drøftet enda melding om videregående opplæring (Nr. 44. 74-75) kunne den nye loven settes ut i livet 1. januar 1976. Samtidig avløste Rådet for videregående opplæring de gamle sakkyndige rådene unntatt lærlingerådet. Dermed var det slutt på de politiske reformene i femten år fremover. I Arbeiderpartiet, som hadde vært drivkraften skoleutviklingen i mesteparten av etterkrigstiden og dermed blitt skyteskive for kritikk og misnøye, var slitasjen merkbar.

Men også i skolen var det et utbredt ønske om en reformpause. Skolens folk ville samle seg om skolens innhold. Da passet det at Kjølsv Egeland overtok roret i departementet. Han hadde vært en sterk pådriver for distriktshøgskolesaken, men han var ikke begeistret for de store forandringene i skolen og foreslo ingen nye. Dermed stilnet det på den politiske fronten, og det ble arbeidsro i skolen.

Vekst og utvikling

Men fylkeskommunene var på offensiven, og den videregående skolen gikk i 1974 inn i en spennende tid både når det gjaldt den fysiske utbyggingen og den faglige og pedagogiske utviklingen før nye grep måtte tas. 15 år fram i tid så bildet slik ut:

En enorm vekst hadde funnet sted. Fra høsten 1975 til høsten 1990 hadde elevtallet blitt nesten fordoblet - til 210 000! Den videregående skolen hadde

blitt utbygd hele landet. Nesten uansett hvor i landet en bodde, fantes det opplæringstilbud innen rimelig rekkevidde. Mulighetene var langt flere enn femten år tidligere. Det var ikke bare blitt langt flere elevplasser. Nye linjer og fag var kommet til, sosial- og helsefag, idrettsfag, oppdrettsnæring, transportfag, petroleumsfag og databehandling, for å nevne noen eksempler. For funksjonshemmede hadde det gradvis blitt utviklet så mange elevplasser at Stortinget kunne lovfeste fortrinnsretten i 1987. Det var en milepæl for denne delen av ungdomsflokken. Unge som befant seg på sosiale og medisinske institusjoner og i fengsel, hadde fått muligheter, nye innvandrere likeså. Rådgivningstjenesten var blitt utbygd, og rådgiverne ble brobyggere mellom miljøene i de kombinerte skolene og mellom de videregående skolene og grunnskolen.

I 1981 hadde vi fått den nye Lov om fagopplæring i arbeidslivet, og i de 7-8 årene som fulgte, ble stadig flere fag ført inn under loven og antall læreplasser økte både i privat og offentlig sektor.

Men også manglene var tydelige, spesielt innenfor yrkesopplæringen: for mange grunnkurs, for tidlig spesialisering, for få videregående kurs og dermed for dårlig gjennomstrømning. Generelt var det for svake koplinger mellom skole og arbeidsliv, reglene for generell studiekompetanse var kompliserte og dårlig tilpasset behovene i en mer mangfoldig videregående skole, fagopplæringen var fortsatt konjunkturavhengig og antall lærlingplasser gikk merkbart ned igjen ved slutten av 80-årene. Når arbeidsmarkedet var svakt og lærlingplassene trengtes mest, tok bedriftene inn færre i stedet for flere lærlinger. Sist men ikke minst: den individuelle retten til opplæring i skole eller bedrift, som lenge vært et mål, var ikke hjemlet i lov. Før det kunne skje, måtte et nytt krafttak til i fylkene, særlig for å få flere elevplasser på videregående nivå i yrkesfagene.

Veien videre mot ny reform

Etter at den nye loven om videregående opplæring var trådt i kraft i 1976, hadde det vært enighet om de store linjene. Erfaringene hadde blitt drøftet trinn for trinn i meldinger til Stortinget. Vi hadde i denne perioden hatt syv forskjellige statsråder, men det hadde vært enighet om hovedsaken.

Ved slutten av perioden kom spesielt tre dokumenter til å legge grunnlaget for nye reformer, en ny stortingsmelding, en felleserklæring fra partene i arbeidslivet og en ny og grundig utredning.

I *Stortingsmelding nr. 43 (88/89) «Mer kunnskap til flere»* ble de svakhetene vi har gitt eksempler på, grundig drøftet, og det ble satt opp nye mål for opplæringen i skole og arbeidsliv: Studie- eller fagkompetanse for alle, forenklet struktur, bredere grunnkurs og flere videregående kurs i de yrkesfaglige studieretningene, flere veier til høyere utdanning- også gjennom yrkesfagene - og bedre modeller for samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Meldingen fikk bred oppslutning i Stortinget og la det politiske grunnlaget for en ny reform.

I *Felleserklæringen* om opplæring i skole- og arbeidsliv fra NHO og LO høsten 1990 ga de to organisasjonene støtte til stortingsmeldingen. Fagopplæringen burde normalt bygge på to års grunnopplæring i skolen og minst ett år i bedrift. En bred kunnskapsforståelse måtte legges til grunn. Den nye arbeidsledigheten blant de unge hadde kommet brått og gjort et sterkt inntrykk. Per Gunnar Olsen i LOs utdanningspolitiske utvalg uttrykte seg slik: *«Hvordan skulle de unge få en sjanse dersom de ikke fikk en bredere plattform av kunnskaper å stå på?»*

Endelig fikk vi året etter en egen utredning ved Blegen-utvalget *«Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle»* (NOU 1991:4). Utvalget påviste ved å gå igjennom lærlingestatistikken at flertallet av de

som fikk lærlingplass, allerede hadde *to* års videregående opplæring i skole bak seg. Vi var med andre ord på god vei til en 2+2-ordning fram til svenneprøve og fagprøve.

Utvalget foreslo også en løsning på den gamle striden om generell studiekompetanse. At den kunne oppnås på to måter: Enten ved tre års på studieforberevende linje som før eller ved fagbrev eller svennebrev med tillegg av 6 felles allmenne fag.

Knapt noe politikkområde var bedre kartlagt. Det var ingen mangel på kunnskap. Det som nå trengtes, var et samlet grep på hele sektoren for å få omsatt kunnskapen til politisk handling. Det ble oppgaven til Gudmund Hernes. Den kunne minne om den oppgaven Bjartmar Gjerde hadde stått overfor da den nye loven skulle loses i havn. Gjerde hadde vært en nøktern og handlekraftig politiker, men noen analytiker og tenker var han ikke. Hernes var begge deler.

Fra ord til handling – Reform 94

Formålet med denne artikkelen er å sette Reform 94 inn i et historisk perspektiv. Hovedinnholdet i reformen er gjengitt i egen ramme. Om gjennomføringen nøyer jeg meg derfor med følgende.

Fordi det forelå et grundig forarbeid, kunne Hernes uttrykke seg meget kort og prinsipielt da han la fram Stortingsmelding 33 «Kunnskap og kyndighet» i mars 1992. Han håpet å få reformen raskt på plass ved at Stortinget konsentrerte seg om hovedsaken og ikke hengte seg opp i detaljer. Det gjaldt også «å kjøpe den beleilige tid». Ved å handle raskt kunne han håpe å få beholde i opplæringssystemet de store summene som de siste årene var blitt overført til de videregående skolene i kampen mot ungdomsarbeidsledigheten. Målet var at reformen skulle settes ut i livet allerede ved skoleårets begynnelse 1994, derav navnet.

Det gikk som Hernes håpet. Det skyldtes ikke minst at han hadde sikret seg mektige støttespillere, utenfor Stortinget i Karl Glad i NHO og Yngve Haagenen i LO, innenfor Stortinget Jon Lilletun (Kr.F) som var leder av kirke- og undervisningskomiteen. Lilletun kom dermed til å spille en rolle som minner om Jakob Aanos i 1974-75. Lilletuns hjertesak var at Stortinget skulle gi all norsk ungdom en lovfestet rett til en fullverdig videregående opplæring og mest mulig i samsvare med deres egne interesser og ønsker. Han ble også den statsråden som ved slutten av århundret la fram den første evaluering av reformen.

Ingen store endringer blir gjennomført uten strid. Hernes greide ikke å få til et samarbeid med lærernes organisasjoner som følte seg parkert på sidelinjen og mente at det kom altfor mange forandringer på altfor kort tid, at det var altfor liten medvirkning fra skolens folk, at informasjonen var for dårlig og at etterutdanningen kom for sent. På noen punkter var kritikken forståelig - behov for deltaking og medinnflytelse er blitt en del av den norske væremåten. Det har ikke minst skolen medvirket til! Det kan ikke overses uten at misnøyen blir kraftig. På andre punkter var kritikken overdrevet og urimelig.

Hernes greide å få fylkeskommunene med på et nytt krafttak for at det skulle bli mulig å lovfeste den individuelle skoleretten. Store beløp ble investert i bygninger og utstyr og i etterutdanning av lærere og av instruktører i fagopplæringen. Det var en spennende og krevende tid for fylkeskommunene og skolene.

Den nye generelle læreplanen som Hernes fikk ferdig i 1993 og som langt på vei var hans personlige verk, må nevnes spesielt. I dette dokumentet - felles for grunnskolen, videregående opplæring, fagopplæringen i arbeidslivet og voksenopplæringen - er skolens overordnede mål og grunnverdier videreført, konkretisert

og aktualisert på en helt ny måte. Dokumentet skildrer de seks egenskapene som kjennetegner «det integrerte menneske», som det er skolens og opplæringssystemets oppgave å fostre. Jeg ser for meg at en ny debatt om den generelle læreplanen vil bli avgjørende for norsk skoles kurs fremover.

Jeg mener det er dekning for å konkludere slik: Om vi ser alle forandringene under ett, er Reform 94 den mest omfattende reform av den videregående opplæring til nå, og i all hovedsak har den vært vellykket. Men reformen har en achilleshæl: Mangelen på lærlingplasser. En av tre elever som tar grunnopplæringen i skolen, får fremdeles ikke lærlingplass. Det svekker interessen for yrkesfag, og for mange faller fra. Der ligger hovedutfordringen fremover.

Hvem tenkte stort?

Når ny kurs blir satt og når store forandringer finner sted, er det alltid spennende å spørre: Hvor fins spirene? Hvem tenkte nye tanker? Hvem hadde visjoner som pekte langt framover?

Jeg foreslår at vi går tilbake til 1945 og de politiske partienes fellesprogram. Der finner vi disse formuleringene:

- *Alle unge i Norge, uten omsyn til hvor i landet de bor og hva slags kår de er født inn i, må få muligheter til å skaffe seg en utdanning avpasset etter behov og evner.*
- *Hele vårt utdanningsvesen bør bindes sammen til en helhetlig organisasjon fra barnehage til høyskole, fra yrkesskoler og fagskoler til de teoretiske allmennskoler.*

Disse setningene gjenspeiler krigstidens samhørighet, frigjøringstidens optimisme og en kreativ og fremtidsrettet tenkning om landets fremtid. I etterkrigsårene ble ideene til konkrete politiske mål og deretter omsatt til virkelighet, først med den niårige grunnskolen (sener tiårig), deretter med den treårige videregående opplæring for alle og fagopplæringen i arbeidslivet og endelig med en storstilt utbygging av den høyere utdanning. Den siste tredjedelen av 1900-årene er utdanningsrevolusjonens epoke i Norge. Den er av større betydning enn noe annet, oljeeventyret medregnet. I den sammenhengen hører Reform 94 hjemme.

Reform 94 i et internasjonalt perspektiv

Av Ole Briseid

Norsk utdanningspolitikk påvirkes fra mange hold, ikke minst fra internasjonale utdanningspolitiske og pedagogiske bølger som kommer og går. Det kan være vanskelig å avgjøre hvor bølgene oppstår. Men de kommer som oftest til syne i internasjonale organisasjoner der Norge deltar i utdanningssamarbeidet. Det gjelder særlig i Nordisk Ministerråd, OECD, EU, Europarådet og ILO. Til en viss grad kan også UNESCO inkluderes. Men siden denne organisasjonen har sitt hovedfokus på de fattige landene i verden, har den ikke hatt den samme sterke innflytelsen på norsk utdanningspolitikk heller ikke på Reform-94. Det er særlig impulsene fra OECD og EU som har vært de mest avgjørende.

Den internasjonale tenkningen på 1980–90-tallet

Reform-94 ble i stor grad støpt i rammen av det som var de mest sentrale internasjonale utviklingstrekk innenfor OECD-området på 1980- og 90-tallet. Påvirkning fra det internasjonale samfunnet var imidlertid ikke den direkte årsaken til at reformen ble igangsatt. Den kom primært fordi norsk yrkesopplæring var i dyp krise, både strukturelt og innholdsmessig. Mangel både på elevplasser i skole og læreplasser for ungdom i bedrift var et stort problem i siste halvdel av 1980-tallet. Dårlige muligheter for store grupper unge til å komme inn i og gjennomføre videregående opplæring, særlig innen-

for yrkesfagene, hadde utviklet seg til en stor politisk hodepine. Noe måtte gjøres. Reform-94 ble svaret.

Måten reformen ble utformet på, var i stor grad overensstemmende med det som var den rådende internasjonale tenkningen på den tiden. De viktigste trekkene i denne tenkningen var:

- Utdanningens store betydning for økonomisk og sosial utvikling var satt i høysetet. «Humankapitalen» ble et kjent begrep også i utdanningskretser. Denne «kapitalen» ble framstilt som viktigere enn noe annet for økonomisk vekst og utvikling. Utdanning var en forutsetning for at den kunne foredles og komme maksimalt til nytte.

NB! En konsekvens av dette, ble følgende parole en gjenganger i de internasjonale organisasjonene som arbeidet med utdanning: Fullført videregående opplæring for alle! Innenfor OECD-området hadde omtrent alle land gjennomført obligatorisk grunnskole til og med ungdomstrinnet. Nå var tiden inne for videregående opplæring. Trykket internasjonalt var ikke primært på at dette burde være en individuell rettighet eller gode for den enkelte. Hovedbegrunnelsen var at dette var viktig for økonomien. Og det ble særlig understreket at det var yrkesopplæringen som nå måtte prioriteres. I de fleste land var dette utdanningsområdet en stor utfordring. Dette gjaldt også Norge.

- Målsettingen var at alle skulle få tilgang til og helst fullføre videregående opplæring. Frykten for stor arbeidsledighet blant ungdom var stor. Derfor var det ikke nok bare å få de unge inn i videregående opplæring. De måtte også få mulighet til å fullføre utdanningen. Følgelig ble det økt trykk på å få til en fleksibel pedagogisk og faglig tilrettelegging for den enkelte. Drop-out problematikken ble sterkt aktualisert. Det ble utviklet såkalte «second-chance» modeller for de som av forskjellige grunner falt ut av utdanningsløpet før de hadde fullført. Differensiering og fleksibilitet ble nøkkelbegreper.
- De internasjonale organisasjonene var også sterkt opptatt av hvilke kompetanser framtidens arbeidsliv ville kreve. Det var betydelig enighet om at det var svært vanskelig å spå på dette området. Men det var ganske klart at den eksponentielle teknologiske utviklingen ville føre til stadig hurtigere forandringer i samfunns- og arbeidsliv. Dette ville føre til behov for ny kompetanse i økende tempo. Hvilke spisskompetanser det ville bli behov for og hva slags yrker som ville forsvinne for å bli erstattet av nye, var det få som kunne se for seg. Løsningen måtte være å utdanne også for yrker som ikke eksisterte og som man visste lite eller ingenting om. Spesialiseringen burde derfor skyves lenger og lenger ut i utdanningsløpet. Vekten ble lagt på å definere et sett av brede kompetanser som ville overleve de raske endringene og som kunne danne basis for stadig «omskolering» gjennom hele yrkeslivet.

Den internasjonale diskusjonen om forholdet mellom bredde og spesialisering var særlig knyttet til yrkesopplæringen. I løpet av 1980-årene utviklet det seg en internasjonal forståelse av at yrkesutdanningene generelt var for spesialiserte til å møte framtidens behov. Man risikerte å utdanne til arbeids-

ledighet i stedet for det motsatte. Det oppstod derfor en økende erkjennelse av at basisferdigheter innenfor matematikk, morsmål, samfunnsfag, naturfag, fremmedspråk og informasjonsteknologi måtte få en noe større plass i yrkesutdanningen for å kunne takle framtidens utfordringer. Men også de spesifikt yrkesfaglige praktiske og teoretiske kompetansene måtte bli bredere og mer bestandige mot teknologiske og andre samfunnsmessige forandringer. Ellers kunne det fort bli en utdanning til arbeidsledighet.

- Innenfor EU foregikk det også en interessant diskusjon i løpet av 1980- og 90-tallet. Det gjaldt utdanningens betydning for det som på engelsk ble kalt «social cohesion», ofte oversatt til «sammenhengskraft» på norsk. Det handlet om hvilken vekt man skal legge på utdanningen som «samfunnets lim» slik at samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt, kan holdes sammen og fungere som en bærekraftig og solidarisk enhet uten for mange konflikter og spenninger. Kravene om mer vekt på verdilæring, sosial kompetanse, demokratisk kompetanse, samarbeidslæring og kulturkompetanse ble mer og mer tydelige. Dette gjaldt også for den yrkesfaglige opplæringen. Behovet for en bred kompetanseforståelse i skole og fagopplæring som basis for en god generell samfunnsutvikling var rimelig akseptert. Dette var ikke bare tanker som lå til grunn for EUs tenkning. Også Europarådet, Nordisk Ministerråd og UNESCO forfektet de samme tankene. (OECD har blitt tydeligere på det samme de senere årene)
- Fag- og yrkesopplæringen var med visse unntak (eksempelvis Tyskland og Østerrike) en hodepine for de aller fleste land, både innenfor OECD-området og globalt. Mange land hadde svake tradisjoner

for et formelt og organisert samarbeid med partene i arbeidslivet om yrkesopplæringen. Lærlingetradisjonen var i mange land veldig svak. Derfor ble yrkesopplæringen i stor grad organisert i skolen, med noe utplassering i bedrift. I mange land hadde yrkesfaglig opplæring meget lav status både blant de unge og blant foreldrene. Den videregående opplæringen var generelt sett sterkt akademisk med relativt vanntette skott mellom den allmennfaglige utdanningen og den yrkesfaglige. Finansieringen av yrkesfaglig utdanning var også en stor utfordring. Dette på grunn av behovet for små klasser i skolen og sterkt økende krav til dyrt oppdatert utstyr som skolene stadig måtte skifte ut i takt med den teknologiske utviklingen. På 1980- og 90- tallet var det derfor en tydelig bølge av interesse i en lang rekke land for å finne gode modeller for yrkesopplæringen, både strukturelt, innholdsmessig og organisatorisk. Dette var særlig tydelig i EU/EØS-samarbeidet.

Også en annen trend hadde utviklet seg internasjonalt i tiårene før Reform-94. Den gikk ut på det vi kan kalle «nedbygging av grenser». Bakgrunnen var at en stadig større del av barne- og ungdomskullene beveget seg gjennom den obligatoriske grunnskolen, via videregående opplæring (der målsettingen var at hele ungdomskullet burde være), inn i høyere utdanning og over i kontinuerlig etter- og videreutdanning resten av livet (i alle fall arbeidslivet). Behovet for et sømløst system uten unødvendige hindringer for å komme videre fra det ene nivået til det andre, og der man kunne gå på tvers og gjøre omvalg underveis uten tap av for mye tid, ble stadig mer påtrengende. Dette gjaldt også overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning. Tilhengerne av mer smidige og mer enkle overganger mellom yrkesfaglige utdanninger og høy-

ere utdanning ble stadig flere. Kritikken av de strenge akademiske kravene for inntak til universiteter og høyskoler som i praksis hindret ungdommer fra yrkesfaglige utdanningsretninger fra å komme inn, økte. Dette ble forsterket av at grensene mellom hva som kunne kalles yrkesfaglig utdanning og hva som var allmennfaglig, ble mer og mer diffuse i mange land. Mye gikk over i hverandre. Det utviklet seg derfor ideer om hvordan utdanningsløpene i videregående opplæring kunne organiseres og moduleres slike at ungdommer som tok utdanninger som var hovedsakelig yrkesfaglige, kunne få direkte inntak til høyere utdanning. Båstenkningen allmennfag på den ene siden og yrkesfag på den andre kom i stadig større miskreditt internasjonalt.

Det var også en annen internasjonal bølge under oppseiling som var tydelig om enn relativt svak på den tiden da Reform-94 var på tankestadiet ved slutten av 1980-tallet. Det gjaldt utdanningsløpets lengde. I høyere utdanning var diskusjonen i gang med tanke på å kutte ned på lengden innen en del akademiske fagområder. Når det gjaldt lengden på grunnopplæringen (grunnskole og videregående), var ikke diskusjonen så eksplisitt som i høyere utdanning. Men kimen til en slik diskusjon internasjonalt var til stede. Det hadde sin årsak i tanken om større bredde og mindre spesialisering i grunnskolen og særlig innenfor yrkesfagene i videregående opplæring. Det innebar at spesialiseringen i større grad burde overføres til arbeidslivet. Som en konsekvens av dette, kunne det være et visst grunnlag for å vurdere en nedgang i antall år fram til fullført videregående.

Reform-94 i det internasjonale bildet

Det er ikke særlig tvil om at Reform-94, da den ble satt ut i livet fra 1994, på vesentlige områder bar preg av sentrale trekk i den internasjonale tenkningen. Av for-

skjellige grunner kom Norge i en situasjon på slutten av 1980-tallet der hele den videregående opplæringen måtte gjennomtenkes på nytt. Ikke mange andre land fikk en slik anledning. Det var særlig den vanskelige situasjonen for den yrkesfaglige opplæringen som var utgangspunktet. Men siden grensene mellom de forskjellige utdanningsveiene innenfor videregående opplæring også i Norge begynte å bli mer diffuse og fordi det utviklet seg et behov for å se utdanningsløpet under ett fra barnehage/grunnskole til arbeidslivets slutt, kom hele videregående opplæring i støpeskjeen.

Det mest ideelle ville selvsagt ha vært at grunnskolen ble gjennomgått før videregående. Men behovet for reformer i yrkesopplæringen var så akutt mot slutten av 1980-tallet, og presset fra arbeidslivets parter så stort, at det var bare å sette i gang. Relativt stor arbeidsledighet på den tiden var også medvirkende. Nedgangen i årskullene gjorde det også mulig å frigjøre de nødvendige ressurser til en slik reform. Og den internasjonale tenkningen ble en viktig del av grunnlaget for reformen selv om den selvsagt måtte tilpasses norske forhold.

De delene av Reform-94 som ganske klart var i **relativt stort samsvar** med den rådende internasjonale tenkningen rundt 1990, var disse:

Alle unge som ønsket det, skulle få mulighet til å komme inn i og fullføre videregående opplæring. Dette var i overensstemmelse med den kanskje sterkeste internasjonale utdanningspolitiske føringen på det tidspunktet: Videregående opplæring for alle! Responsen på dette i Norge var at alle unge ble gitt en individuell rettighet til videregående opplæring. Som en konsekvens av dette, måtte særlig de yrkesfaglige utdanningsløpene bygges ut slik at det faktisk var mulig å fullføre. Og her var det store hull og mangler som måtte tettes og rettes.

Det måtte settes inn tiltak som, ved siden av at

løpene gjorde det mulig for alle å komme fram til en fullført utdanning, kunne forhindre frafall. Dette var noe alle land i OECD-området var spesielt opptatt av. **Oppfølgingstjenesten** som alle fylkeskommuner ved lov ble forpliktet til å ha, skulle ha en slik rolle. Tjenesten skulle aktivt oppsøke ungdom med rett som ikke søkte videregående opplæring eller som var i ferd med å droppe ut eller faktisk gjorde det. Gjennom lovfestede rettigheter ble det lagt klare føringer på at de unge skulle komme nærmest mulig sitt første ønske om utdanningsvei. Tanken var at dette ville bidra til større motivasjon og dermed mindre frafall. Rammen for uttak av den individuelle retten ga rom for at unge kunne ta en pause for deretter å komme tilbake og fullføre utdanningen uten å miste retten, en variant av det som internasjonalt ble benevnt som en «second chance». Alt dette var i tråd med det nærmest alle land var opptatt av: stimulere, motivere, legge til rette for, «presse» alle unge til å søke og gjennomføre videregående opplæring.

På yrkesfaglige utdanningsveier ble det lagt til rette for større breddekompetanse i opplæringen. Den arbeidslivsrettede spesialiseringen ble skjøvet lenger ut i opplæringsløpet til de som best kunne ta seg av akkurat denne delen av opplæringen: bedriftene i privat og offentlig sektor. I Norge ble løsningen å redusere antallet grunnkurs (1.året) meget sterkt. Det samme gjaldt, men i noe mindre grad, det som ble kalt videregående kurs 1(2.året). En slik tilnærming var klart i overensstemmelse med ambisjonene i de fleste land. Dessuten ble det en viss, men forholdsvis beskjeden, styrking av fag som norsk, engelsk matematikk og samfunnsfag. Tanken var at breddekompetansen ville gi den helt nødvendige plattformen for stadig etterutdanning, omskolering og skifte av yrker i et sterkt omskiftelig og internasjonalt yrkesliv. Sterk spe-

sialisering uten breddekompetanse ville vanskeliggjøre nødvendige omstillinger i arbeidslivet og dermed føre til betydelig strukturell arbeidsledighet i framtida.

Det ble lagt bedre til rette for at elever som startet på yrkesfaglige studieretninger, kunne komme over i høyere utdanning om de ønsket det. Og uten for mye tap av tid. Dette skulle kunne skje under opplæringsløpet eller dersom de fikk behov for høyere utdanning på et tidspunkt senere i livet. En slik fleksibilitet var en sentral ingrediens i den internasjonale tenkningen. I Reform-94 ble dette søkt løst ved at de felles allmenne fagene på yrkesfag ble modulert slik at de kunne bygges videre på uten unødig tap av tid dersom ønsket om høyere utdanning skulle dukke opp på et eller annet tidspunkt. Det ble også utformet et eget 3. påbyggingsår for de på yrkesfaglige utdanningsløp som valgte å gå direkte i retning av høyere utdanning etter to yrkesfaglige år. (Beklageligvis ble i Norge dette 3. året i stor grad en «nødløsning» for elever som ikke fikk læreplass etter to år i skole og som heller ikke var motivert eller hadde forutsetninger for det. Her har arbeidslivets parter mye å svare for som ikke skaffet det nødvendige antall læreplasser som de hadde forespeilet og nærmest lovet da Reform-94 ble utformet og iverksatt). Dessuten ble en del yrkesfaglige utdanninger bygget opp i et treårig løp som førte til en viss yrkeskompetanse og samtidig studiekompetanse. Det er trolig riktig å si at den internasjonale trenden om å skape større fleksibilitet og muligheter innenfor yrkesfagene for inntak til høyere utdanning, bare til en viss grad ble reflektert på en tilfredsstillende måte i reformen. Større integrasjon mellom de yrkesfaglige og de allmennfaglige studieeveiene kunne ha vært utnyttet bedre, særlig siden de aller fleste skoler i Norge på det tidspunktet var såkalte kombinerte skoler.

Den internasjonale ambisjonen om å få alle inn i

og gjennom videregående opplæring var en meget krevende oppgave i stort sett alle land i OECD-området. Det stilte blant annet svært store krav til pedagogisk tilrettelegging og differensiering slik at flest mulig, helst alle, kunne komme fram til fullført kompetanse eller eventuelt kompetanse på et lavere nivå. Og uten at de droppet ut og landet i arbeidsledighetskøen. Mange land hadde svake tradisjoner for denne typen tilrettelegging i skolen, både innenfor yrkesfaglige og allmennfaglige løp. Her var nok Norge bedre stilt enn de fleste. Likevel var det klart da Reform-94 ble utviklet og iverksatt, at den pedagogiske tilretteleggingen ville bli den mest krevende delen av reformen. Bortsett fra kravet om at elevene skulle lære å arbeide med prosjekter (noe partene i arbeidslivet var opptatt av med tanke på senere arbeidsliv. Det var dessuten en arbeidsform som den internasjonale pedagogiske forskningen hadde funnet gir meget godt læringsutbytte), ble det lagt få eller ingen normative pedagogiske eller metodiske føringer for skolenes eller bedriftenes arbeid med opplæringen. Dette ble overlatt til skolene, bedriftene og lærerne som et profesjonelt ansvar.

Derimot ble det lagt ned et betydelig arbeid for å støtte skolene og bedriftene i deres pedagogiske og metodiske bestrebelser. Det ble utarbeidet en rekke metodiske veiledninger innenfor diverse temaområder. En god del etterutdanningstiltak ble satt i verk med samme formål. Det ble lagt betydelig vekt på å støtte lærerne på yrkesfaglige studieretninger med å koble felles allmenne fag til den praktiske delen av yrkesopplæringen. Og det ble satt av betydelige beløp til differensiering, det såkalte «differensieringsprosjektet.» I et internasjonalt perspektiv er det ganske klart at den satsingen som ble gjort på dette feltet i implementeringen av Reform-94 var betydelig.

I tråd med den internasjonale tenkningen ble et

bredt kompetansesyn lagt til grunn for Reform-94. Formålsparagrafen med sin vektlegging av både faglige, verdimeslige og sosiale mål skulle ikke være sovende men levende i skolens praksis. Et slikt bredt kompetansesyn i tråd med Stortingets mandat for skole og fagopplæring ble lagt inn i de konkrete læreplanene så langt det var mulig. Det ble laget en ny generell del av læreplanene, enstemmig vedtatt av Stortinget, som omfattet både grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Internasjonalt var dette et unikt dokument som vakte internasjonal oppsikt og ble oversatt til en rekke språk, inklusive spansk, kinesisk og russisk. Dokumentet ble ikke verdsatt internasjonalt bare fordi det var et godt skrevet og layoutmessig sett en flott trykksak. Først og fremst syntes det å sette ord på det som de aller fleste land mente burde være det overordnede mandatet for et lands utdanningssystem.

På enkelte områder var løsningene i Reform-94 **noe avvikende i det internasjonale bildet**: Den såkalte 2+2 modellen som ble valgt som hovedmodell i Norge for det yrkesfaglige løpet, var ganske unik i internasjonal sammenheng. En modell der de brede kompetansene i praktiske og teoretiske ferdigheter ble lagt til skolen mens den yrkesspesifikke spesialiseringen ble lagt til bedrift etter skoleløpet, var spesiell. Det vanlige internasjonalt var opplæring i skole med noe utplassering i bedrift. Eller i noen ganske få land en veksling mellom skole og bedrift gjennom hele løpet, slik som i blant annet i Tyskland. Filosofien bak 2+2 modellen var at skolene ville være best egnet til å ta de generelle og brede praktiske og teoretiske kompetansene. På grunn av oppdatert utstyr og menneskelig spisskompetanse, ville bedriftene være best egnet til å ta seg av spisskompetansen i form av en lærlingordning. Dette ville også være en modell som var finansielt bære-

kraftig siden bedriftene ville besitte den kontinuerlig oppdaterte spisskompetansen og utstyret som skolene vanskelig kunne makte. Den vekselmodellen mellom skole og bedrift som noen land praktiserer, var vanskelig for Norge som en hovedmodell, særlig på grunn av det spredte bosettingsmønsteret og den store tyngden av små og mellomstore bedrifter.

Det tette og formaliserte trepartssamarbeidet mellom det offentlige, arbeidstakerorganisasjonene og arbeidsgiverorganisasjonene er på ingen måte ukjent internasjonalt. Det som er noe spesielt for Norge, og som klart kom til uttrykk i samarbeidet om Reform 94, var den måten staten gjennom lover og finansiering engasjerte seg i dette samarbeidet. Internasjonalt er det relativt uvanlig at det offentlige tar et direkte finansielt ansvar for yrkesopplæringen i bedrift. De betydelige tilskuddene som staten bidrar med til bedrifter som tar lærlinger, er relativt ukjent. Vanligvis dekkes dette av bedriftene selv, ofte ved hjelp av fondsordninger som alle bedrifter må betale inn til enten de tar lærlinger eller ei. Det er vel riktig å si at uten det sterke engasjementet fra arbeidslivets parter, og den tette forbindelsen til det offentlige, hadde det vært vanskelig å få til den omfattende gjennomgangen av yrkesopplæringen som Reform-94 var. Kanskje det største problemet med den løsningen som partene og myndighetene ble enige om, var at det ble en frivillig sak for arbeidsgiverne om de ville stille læreplasser til disposisjon eller ei. I realiteten var dette en undergraving av retten for mange ungdommer til å få fullført yrkesopplæringen innenfor 2+2 modellen. Når en såpass stor del av årskullene som søker lære plass ikke får det, er det ikke rart at mange dropper ut etter to år i skole. Det er etter de to årene i skole at hovedtyngden av frafallet finner sted innenfor de yrkesfaglige utdanningene. Mangel på lære plasser

er trolig den viktigste årsaken til det store frafallet på yrkesfag. Den internasjonale ambisjonen om fullført videregående opplæring for alle er utopisk for Norge dersom det ikke innføres en formell rett til læreplass med en tilsvarende forpliktelse for arbeidslivet til å skaffe det nødvendige antall plasser.

At Norge i forbindelse med Reform 97 besluttet at lengden på opplæringsløpet fra påbegynt grunnskole til avsluttet videregående skulle være 13 år (for de som tar 2+2 modellen, 14 år), er i strid med den internasjonale trenden på dette området. Praktisk talt ingen land har et så langt løp fram til fullført videregående. Det er derfor betimelig at Norge stiller seg spørsmålet om det kan være formålstjenlig å gå ned til 12 år og heller bruke innsparte ressurser til kvalitetstiltak. Trolig ville dette også bidra til mindre frafall. Det ville dessuten furnere arbeidslivet med et helt årskull arbeidskraft ett år tidligere, noe det trolig kan være behov for i framtida. Omgjort til kroner og øre vil dette også tilføre det norske samfunnet betydelige finansielle ressurser ved en styrket arbeidskraftbase.

Et kort tilbakeblikk 20 år etter at reform-94 trådte i kraft

Etter 20 år kan det være grunn til å spørre om de internasjonale trendene som i betydelig grad var med på å prege Reform-94, fremdeles lever. Til det vil jeg si følgende: Det store bildet er at trendene ikke bare lever, men at de generelt sett er blitt styrket i løpet av disse 20 årene. Den internasjonale tenkningen, særlig når det gjaldt yrkesopplæringen, var i større grad fremtidsrettet og visjonær for 20 år siden enn man kunne forutse på det tidspunktet. I Norge er de store grepene i Reform-94 i svært stor grad beholdt. Det gjelder både struktur, lovhjemler, innhold og pedagogikk. Endringer

har det vært. Men de må karakteriseres som nødvendige tilpasninger etter hvert som tiden har gått. Det har vært bemerkelsesverdig få store nye grep til tross for skiftende politiske regimer.

Det ene store unntaket fra dette generelle bildet er at det brede og helhetlige kunnskapssynet som lå til grunn både for Reform-94 og Reform 97, nedfelt i formålsparagraf og læreplanens generelle del, er blitt betydelig svekket i **praksis**. Dette er ikke synlig bare i Norge, men i de fleste land innenfor OECD-området. Hovedårsaken til dette er den nyliberalistiske bølgen som svømmet over utdanningssystemene fra begynnelsen av 1990-tallet, men som ikke nådde Norden og Norge før vel 10 år senere. Denne bølgen definerte litt karikert sagt basisferdighetene lesing og matematikk (og til en viss grad naturfag) som grunnopplæringens eneste oppgave. Da denne snevre definisjonen av skolens oppgave ble lagt til grunn for internasjonale tester, som igjen avfødte nasjonale tester, og det hele ble utsatt for konkurranse mellom land og skoler, ble det et så stort press på å prestere i disse ferdighetene at de mange andre av skolens fastsatte fag og mål i stor grad ble nedprioritert og usynliggjort.

Det mest interessante ved denne utviklingen er likevel at **retorikken** om betydningen av et bredt kunnskapssyn fortsatt er sterk, både internasjonalt og i Norge. Selv OECD er i ferd med å se at det ikke bare er basisfagene som er viktig for økonomisk vekt og utvikling. Stortinget vedtok for bare få år siden en ny formålsparagraf som definerer et meget omfattende samfunnsmandat basert på et bredt kompetansesyn for norsk grunnopplæring. Læreplanens generelle del står fremdeles ved lag formelt sett. Da Stortinget nylig diskuterte behovet for en ny generell del av læreplanene, ble det lagt klare føringer for en bred kompetansefor-

ståelse mye på linje med det som lå til grunn for læreplanens generelle del fra 1993. Den politiske retorikken er den samme som da Reform-94 og Reform-97 ble utformet. Men i praksis er det de såkalte basisfagene som blir målt, veid, synliggjort og lagt til grunn for vurderingen av om et land eller en skole har en god eller

dårlig kvalitet i utdanningen. Dette er en helt utilbørlig innsnevring av grunnopplæringens samfunnsmessige mandat. Internasjonalt er det i ferd med å bygge seg opp en motbølge mot denne innsnevringen og den liberalistiske markedstenkningen. Denne bølgen er også i ferd med å komme til syne i Norge.

Yrkesopplæringa i håndverk og industrifag før Reform 94 og noen synspunkter på reformen

Av Nils Toft

Da jeg sannsynligvis er en av de siste gjenlevende av de «gamle» rektorene fra starten av yrkesskolene i landet vårt, har jeg behov for å gi uttrykk for en del synspunkter på Reform 94 og følgene av den for yrkesopplæringen i dagens videregående skole. I 1951 ble jeg tilsatt ved yrkesopplæringen i Alta og arbeidet ved Alta yrkesskole/Alta videregående skole til jeg ble pensjonist i 1991. Fra 1952 til jeg ble pensjonist var jeg rektor. Jeg har dessuten arbeidet med spørsmål som gjelder yrkesopplæring og andre utdanningsområder både lokalt, regionalt og nasjonalt.

Litt historikk

Før 1940 hadde vi en rekke lover om opplæring i praktiske fag som landbruksfag, husflidfag, fiskerifag, læringskole m. fl. En ny yrkesskolelov ble vedtatt før Stortinget ble oppløst i 1940, men den ble lagt død til etter 1945 da krigen var slutt. Fra 1946 og utover ble det satt fart i planlegging og utbygging av yrkesskoler i hele landet – først i byene og senere i større bygdesenter. Det ble blant annet vedtatt at det skulle oppnevnes yrkesskoleutvalg i hvert fylke, som skulle legge planer for utbygging av fylkenes yrkesskoler. Dette var den første yrkesskolereformen i landet vårt, og den teoretiske undervisningen ble lagt opp som tidligere i læringskolen.



Alta videregående skole

På grunn av nedbrenningen av Finnmark og Nord-Troms under krigen kunne ikke utbyggingen i Finnmark skje like fort som i Sør-Norge. Da krigen var slutt i 1945, hadde ikke den evakuerte befolkningen noe å reise hjem til. Myndighetene overtok da den store tyskerleiren i Harstad, og innlosjerte mange finnmarkinger der den første vinteren. Det ble satt i gang en rekke kurs, fortrinnsvis i de yrker som befolkningen ville få bruk for når de kom hjem og skulle ta fatt på gjenrei-

singen. Ikke alle fulgte myndighetenes råd. De fikk tak i byggematerialer og båter for transport, så de kunne starte gjenreisningen tidligere enn planlagt.

I Finnmark ble fylkestinget fort enig om at en skulle planlegge 2 yrkesskoler, en i Øst- og en i Vest- Finnmark. I Øst- Finnmark var det et enkelt valg da bedriften Syd-Varanger lå i Kirkenes og var en stor bedrift. I Vest- Finnmark var det verre da det her var 2 store kommunesenter, Alta og Hammerfest. På den tiden var Hammerfest byen for vest-fylket da at all båttrafikken møttes der. Veiene var dårlige og bilene få. Derfor var det naturlig at Hammerfest ble sentralhavn for båttrafikken i vestfylket. Folketallet i Alta var derimot mye større enn i Hammerfest. Og da ble det kamp. Saken ble behandlet i 2 fylkesting der fylkesordføreren brukte sin dobbeltstemme i siste møte. Vedtaket gikk ut på at det skulle satses på midlertidige yrkeskurs i Alta samtidig som yrkesskolen skulle bygges opp i Hammerfest. Samtidig ble utstyret fra Trondenesleiren fordelt mellom Alta og Hammerfest. På den måten fikk vi 2 yrkesskoler i Vest - Finnmark enda om skolen i Alta fikk navnet yrkeskurs.

I Alta vart det i 1947 bygget opp en brakkeleir for Statens off. gymnas, Alta realskole og Yrkeskursene i Alta. Alle skolene kom i gang høsten 1948. Det var en primitiv skoleplass med utedo, kullfyring, mangel på vann og sanitæranlegg. Det eneste til elevenes beste var et felles kantinekjøkken der elevene fikk varm middagsmat. Gymnaset ble drevet av staten, mens realskolen og yrkeskursene ble drevet av Alta kommune. Det viste seg snart at yrkeskursene i Alta hadde størst elevsøkning/vekst av de 3 yrkesskolene i fylket. Skolen ble drevet som yrkeskurs fra 1948 til 1957. Etter direkte kontakt med departementet i 1957, fikk skolen fast status og navnet: *Alta yrkesskole*.

Ny lov om videregående opplæring ble iverksatt fra 1976 og skulle gjelde:

- Gymnas, fag- og yrkesskoler skulle slås sammen til ett skoleslag med ulike studieretninger.
- Yrkesutdanningen skulle styrkes.
- Yrkesutdanning og allmennutdanning skulle kombineres.
- Alle skulle ha rett til 3 års videregående skolegang.
- Undervisningen skulle tilpasses den enkelte elevs forutsetninger.
- Mangelfull utdanning skulle kunne utfylles.
- Utdanningsveier skulle være frie og uavhengige av tidligere skoleprestasjoner.

Lovens intensjoner ble lite fulgt opp i praksis. De gamle skoleslagene, gymnas, handelsskoler, husflidskoler osv. levde sitt mer eller mindre isolerte liv innenfor en kombinert skole. Det var ofte liten kontakt mellom lærere og elever i de forskjellige studieretningene. Det var heller ikke fagplaner som omfattet flere studieretningsfag, enda om innholdet kunne være likt. I de ulike studieretningene kunne det være forskjellige lengder på timene og skoledagene. Yrkesutdanningen ble heller ikke styrket, snarere tvert imot. Studieretningen for håndverk og industri fikk færre timer i allmenne fag enn i den tidligere yrkesskolen. Retten til 3 – 4 års videregående opplæring for yrkesskolelever ble ikke fulgt opp.

Arbeidsgruppe nedsatt av Rådet for videregående opplæring

Mange mente at teorifagene måtte styrkes i yrkesopplæringen. Rådet for videregående opplæring nedsatte i januar 1982 en arbeidsgruppe som skulle vurdere struktur og faglig innhold i studieretning for håndverk-

og industrifag. Som medlemmer i arbeidsgruppen ble disse oppnevnt:

Rektor Arne Johansen, formann.
Rektor Nils Toft.
Sekretær Frank Olsen.
Direktør Hans Bjertnes – Tangen.
Lektor Else Ramstad
Studieinspektør Inger Zimmermann
Elev Carl B. Christensen.
Undervisningsinspektør Eivind Vassnes ble arbeidsgruppens sekretær

Arbeidsgruppen fikk et omfattende mandat. Den skulle blant annet drøfte fagkrets, fag - og timefordeling og kompetansegivende valgfagsblokker, modeller for ulik fordypning med sikte på å bygge opp både yrkeskompetanse og studiekompetanse over 3 år m. m. I sitt arbeid kunne gruppen bygge på erfaringer og rapporter som gjaldt kombinerte skoler, kjennskap til internasjonal utvikling innen yrkesopplæringen og nye krav til denne opplæringen som følge av den generelle samfunnsutviklingen.

Gruppen mente at yrkesopplæringen måtte styrkes både når det gjaldt praktiske ferdigheter og det yrkesteoretiske og allmennteoretiske området. Spesielt måtte elevenes kommunikasjonsferdigheter i vid forstand styrkes, og de måtte lære om bedriftenes forhold til samfunnet og om konstruktiv bruk av fritid og datateknologi. Siden den videregående skolen skulle ivareta også mange andre oppgaver enn å gi yrkesopplæring, mente gruppen at valgfagblokkene burde økes. Dette hadde som konsekvens at en burde forlate ordningen med at 3 års skolegang som normalordning ga full fagopplæring. I stedet foreslo gruppen at det skulle gis et visst fradrag i læretid for hver uketime elevene hadde hatt arbeidsteknikk og obligatoriske teorifag (læringlekurser).

Gruppen delte seg i et flertall (4 medlemmer) og et mindretall (3 medlemmer) når det gjaldt fellesfaga.

Flertallet som besto av

Bjertnes-Tangen,
Christiansen,
M. Johansen
Toft

foreslo følgende timetall:

4 uketimer norsk
2 uketimer engelsk
2 uketimer samfunnslære

Flertallet mente en burde være forsiktig og ikke kreve for mange timer i teorifag første året, da de fleste elevene kom fra en teoretisk grunnskole og mange var skoletrøtte. En burde heller øke teoritimene i videregående kurs. Alle medlemmene i flertallet hadde betydelig erfaring fra yrkeslivet.

Mindretallet som besto av:

A. Johansen,
Ramstad
Zimmerrmann

foreslo følgende timetall:

6 uketimer norsk
5 uketimer engelsk
2 uketimer samfunnslære
4 uketimer matematikk
3 uketimer naturfag

I begge forslagene kom det i tillegg forskjellige yrkesfag/yrkesrettede fag etter framlegg fra opplæringsrådene. Generell studiekompetanse for elever fra studieretning for håndverk og industri skulle knyttes til en kjernefaggruppe som besto av:

10 uketimer norsk
5 uketimer engelsk
4 uketimer matematikk
5 uketimer naturfag og/eller samfunnsfag/samfunnslære
Alle medlemmene i mindretallsgruppa hadde hovedfagsutdanning.

Flertallsforslaget ga rom for 30 uketimer til studieretningsfag på grunnkurset og 30 uketimer på VK1. Mindretallsforslaget ga rom for 20 timer på grunnkurset og 23 timer på VK 1. Mindretallet mente at den videregående skolen skulle gi både yrkeskompetanse og studiekompetanse. Flertallet var uenig i dette, og regnet med at mange skoletrøtte elever ville slutte i skoleåret. Det mente at teorifagene måtte styrkes, men at hovedsaken for opplæringen var å utdanne dyktige fagarbeidere i håndverks og industrifag. For å få studiekompetanse måtte en ta tilleggsfag senere, særlig med tanke på ingeniørutdanning. I mitt 40-årige liv i yrkesskolen har jeg sett nokså mange ungdommer som har grunnkurs og senere har tatt tilleggsfag slik at de kunne ta høgskoleutdanning, særlig i ingeniørfag. Flertallet håpet at det ble satt i gang forsøk etter flertallets forslag, men slike forsøk kom ikke i gang.

Erfaringer med reform 94.

I Reform 94 ble mindretallsforslaget lagt til grunn for yrkesopplæringen. Hovedmodellen ble 2 år i skole og 2 år i bedrift. Dette reduserte timetallet i yrkesfag til omtrent det halve av det en hadde hatt tidligere. Samtidig skulle det i grunnkurset undervises i opptil 6 – 8 fagområder. På den måten ble grunnkursene ikke lenger en grunnleggende yrkesopplæring, men i beste fall en yrkesorientering. Elevene som hadde inntil 9/10

års teoretisk skolegang bak seg, måtte etter dette nye systemet få 2 nye år med teori. Det var en forutsetning at teorifagene skulle rettes inn mot yrket, men dette viste seg vanskelig å få til i praksis.

For mange elever ble dette for mye teori. Etter å ha fullført en grunnskole med relativt mye teori, ønsket mange å få praktiske utfordringer. Etter min mening burde en tatt utgangspunkt i praktisk yrkesopplæring og knyttet teorien til praktiske opplegg. Da ville teorien blitt mer meningsfull og motiverende for elevene. Det sterke teoretiske opplegget i grunnkurset og VK 1 gjorde at mange elever kom til kort og mistet motivasjonen for skolen. Mange slutter og jeg tror at en med dette systemet har mistet mange elever som kunne blitt gode fagarbeidere. Det var denne utviklingen flertallet advarte mot i sitt flertallsforslag, og som nå yrkesopplæringen i den videregående skolen må lide for. Det er ikke bare en ulykke for de unge det gjelder. Uten utdanning får de ikke arbeid og ender ofte opp som klienter i NAV-systemet.

Til slutt vil jeg fortelle hvordan yrkesopplæringa foregikk i min tid som rektor ved Alta videregående skole. I den tiden var det alltid for få praksisplasser. For å bøte på dette, opprettet vi i flere fag VK 2 kurs som ble avsluttet med fagprøve. Ved hjelp av dyktige faglærere rekruttert fra Kongsberg våpenfabrikk, fikk vi i flere år plassert mange elever i denne bedriften. Denne mangelen på praksisplasser er ennå verre etter reform 94, da vi nå har så dårlig grunnopplæring. Ved vår skole hadde vi 3 klasser i bygg/tømrerfag, 2 klasser i elektrofag og 1 klasse i rørleggerfag. Med disse klassene bygget vi 3 eneboliger hvert år. Hver klasse fikk om høsten en ferdig grunnmur som de bygget et trehus på. Når byggene var reist, møtte elektriker- og rørleggerklassene opp og fullførte de tekniske anleggene. På den måten fikk elevene være med og fullføre et bolig-

hus og var stolte av sitt arbeid. I dag ser vi at bygg/tømmerklassene er tilfreds om de greier å bygge en hytte på 6-8 m2. De får ikke oppleve å utføre et praktisk og meningsfylt arbeidsoppdrag

Reform 94 må ha vært en svært kostbar reform. Først skulle en skaffe skolene alt undervisningsutstyr som ville kreves til de mange ekstraragene en skulle undervise i. Etter dette skulle det lages fagplaner og lærebøker, og til slutt en omfattende etterutdanning av lærere. Her er det sikkert gått med mange millioner kroner som skoleverket kunne brukt på en langt bedre måte.

Det er nå 20 år siden Reform 94 ble innført. For yrkesopplæringen er det kommet mange forslag om å rette opp de fatale feilene som ble innført, men en har ikke greid å stoppe flukten fra yrkesfagklassene. Media melder om at ca. 40 – 50 % av elevene slutter i yrkesfagklassene uten å fullføre skoleåret. Det er ikke vanskelig å tenke seg hva dette betyr psykisk og

økonomisk for både elever og foreldre. Når dette nå er blitt et nasjonalt problem, er det rart at det ikke for lenge siden har ringt varselsklokker hos våre politikere. Her burde en for flere år siden funnet andre løsninger. *Hvorfor er det for eksempel ikke satt i gang forsøk med flertallets forslag fra arbeidsgruppa fra RVO som er beskrevet foran!*

Som pensjonert rektor får jeg ofte klage på at elevene fra grunnkurs har så lite kunnskaper at arbeidsgiverne må skolere dem før de kan ta dem inn i arbeid. Slike henvendelser hadde vi aldri før.

Når vi pensjonerte rektorer møtes en sjelden gang, så er samtaleemnet alltid at Reform 94 har ødelagt yrkesopplæringen i landet vårt. Jeg er glad for at jeg ble pensjonist før reformen ble innført, og således ikke har vært delaktig i å føre denne ulykka over staute ungdommer som hadde fortjent et mye bedre yrkesopplæringstilbud enn Reform 94.

Forsøksverksemd på 1970-talet ved vidaregåande skolar i Rogaland

Av Elen Lein

Starten på reforma i vidaregåande opplæring

Eit omfattande forsøks- og reformarbeid i skoleverket for aldersgruppa 16 – 19 år starta etter utgreiingar frå Gjeldsvikutvalet, Om reform av gymnaset, og Skolekomiteen av 1965, Steenkomiteen, om felles vidaregåande skole for alle. Forsøk med reformgymnas kom i gang hausten 1969 og forsøk med kombinasjon mellom allmennfag og yrkesfag i form av toårige grunnkurs hausten 1970. Utpøving av ordning med kombinerte vidaregåande skolar og samordna tilbod i eit par regionar var og ein viktig del av forsøksverksemda. Etter kvart kom det og i gang utpøving av ny struktur og innhald i dei yrkesfaglege tilboda mellom anna etter Schönbergutvalet sine forslag.

Hovudstruktur og regelverk for den vidaregåande skolen vart slegen fast ved Lov om vidaregåande opplæring i 1974, og sett i kraft frå 1976. Forsøka med hovudstrukturen vart dermed avrunda, men arbeidet med innhald og struktur på ein del yrkesfaglege tilbod heldt fram mellom anna for å byggje opp treårige løp. Eit eksempel på dette var studieretning for sosial og helsefag.

Struktur og innhald hadde stort sett vore uendra frå midt på 1930-talet, og var overmodent for revisjon no 40 år seinare. Den neste hovudjusteringa av struktur og

innhald kom så med Reform 94 i 1994 etter 20-25 års praktisk erfaring, og dessutan forskingsmessig evaluering av strukturen og innhaldet som vart fastlagt på 1970-talet. Det låg og føre ein del nye utgreiingar, og ein del nye tilbod var prøvde ut i løpet av 1980-talet av



Forsøksrådet for skoleverket 1971-74 sit i rådsmøte: Framme frå venstre: forsøksleiar Hjalmar Seim, rådsmedlemmene Trygve Bull og Alfred Oftedal Telhaug, nestleiar i sekretariatet Elen Lein, rådsmedlem Kjell Wiig. Bak frå venstre: formann i rådet Olaf Larsen, sekretær Ingebjørg Johannessen, rådsmedlemmene Thorleif Christoffersen, Otto Hernes, Odd Johnsen, Margrete Lygre.

Rådet for vidaregåande opplæring.

Kyrkje- og undervisningsdepartementet hadde gjeve Forsøksrådet for skoleverket ansvaret for gjennomføring av reformarbeidet, og departementet la fram årlege meldingar om forsøksverksemda til Stortinget. Det er

verd å merke seg at dette rådet, som måtte ta standpunkt til både strukturelle spørsmål, innhald i generell læreplan og i fagplanar, hadde ei brei samansetjing av skolefolk. Rådsmedlemmene hadde erfaring frå grunnskole, vidaregåande opplæring: som gymnas, yrkeskole for handverk og industri og yrkeskole for handel og kontorarbeid, og frå lærarutdanning og universitet. Fleire hadde og politisk bakgrunn og administrativ erfaring. Eg hugsar mange grundige og spanande diskusjonar i rådsmøta.

I departementet var det og mange kyndige skolefolk i embetsverket, og vi i sekretariatet var ofte innkalla til informasjons- og drøftingsmøte. Det var og god kontakt mellom rådsleiinga til dømes Hjalmar Seim og den politiske leiinga i departementet, som statsråd Bjartmar Gjerde og statssekretær Hans Østvold, for å drøfte viktige prinsipielle spørsmål for eksempel i samband med lovarbeidet og dei økonomiske tilhøva ved skolane.

I sekretariatet blei det innbeordra dyktige skolefolk som hadde bakgrunn frå området det skulle drivast forsøk med. Denne oppbygginga med fagfolk på fleire nivå i fag og styringsstruktur er eit apropos til dagens utvikling der det er mest økonomar, samfunnsvitarar og juristar i departement og direktorat. Etter mi meining er det behov for fleire fagfolk med erfaring frå skole i den sentrale styringsstrukturen i dag.

Aktiv forsøksverksemd i Rogaland på 1970-talet

Reformgymnas

Forsøk med reformgymnas kom i gang ved 4 gymnas i landet hausten 1969, mellom dei var *Stavanger katedralskole*. Interesserte gymnas hadde og i skoleåret 1968-69 delteke i delforsøk med nye arbeidsmåtar, med rådgjevingsteneste og ein del lærarar var med i

arbeidet med å få fram nye fagplanar i dei ulike faga. Nytt innhald kravde og nye lærebøker, det var behov for etterutdanningskurs for lærarane, og ein del lærarar kom med i utforming av nye lærebøker. Dei første skolane gjorde ein stor innsats og det var lagt inn reduksjon i leseplikta for å kompensera meirarbeid med faga, men og fordi det var jamleg rapportering. Fagseksjonane ved skolane skildra erfaringane dei gjorde og kom med forslag om endringar til Forsøksrådet for skoleverket, som hadde ansvaret for å vurdere og styre forsøksverksemda.

Timetordøingen blir da slik:

		1. klasse	2. klasse
Obligatoriske timer	Allmennfag:		
	Norsk	4	4
	Religion/etikk	1	1
	Engelsk	4	3
	Samfunnsfag { Historie	3	4
	Samf.kunnsk.		
	Geografi		
	Naturfag { Biologi	0	2
	Kjemi	2	0
	Naturgeografi	0	1
	Kroppsøving	3	3
Sum allmennfag		17	18
Yrkesfag/specialfag		13-14	13-14
Matematikk, tysk eller andre valgfag		5	4
		35-36	35-36

Reformgymnasa hadde ein hovudstruktur med felles første år og så val mellom tre studieretningar: naturfagleg, samfunnsfagleg og språkleg. Innan studieretningane var det og mogleg med ulike fagval og eleven kunne ha sterk eller svak fordjuping innan si studieretning. Ein av skolane, Oslo katedralskole, hadde ein forsøksmodell som likna meir på det gamle

Skole	Primær- søkere	Aktuelle søkere	Begynt i klas- sen	Antall opptatte pr. skole
Sandnes:				
Handel og kontorarbeid	75	58	55	55
Jern- og metallarbeid	20	12	12	
Bygg og anlegg	25	18	14	
Tegneassistenter	27	18	14	
Elektro-svakstrøm	44	27	14	
Elektro-sterkstrøm	11	11	12	
Husstell	37	21	12	78
Musikklinje	27	22	21	21
Stavanger:				
Handel og kontorarbeid	124	124 ¹	26	26
Kjole- og draktøm	20	20 ¹	6	
Jern og metall	19	19 ¹	14	
Tegning og forming	24	24 ¹	14	
Elektro-svakstrøm	32	32 ¹	12	46

Skole	Antal klassar		Linjer	Søkjartal 1. kl. 1975/76	Opptatt 1975/76	Samla elevtal	Merknader
	1. kl.	2. kl.					
Sandnes handelsskole	3	3	Handel og kont. Musikk	120	82	167	3. påbyggingsår: Samfunnsfaglig linje (13) Musikklinje (14)
Sandnes yrkesskole	3	3	Svakstraum Husstell Tekn. teikning Sterkstraum Maskin og mek. Bygg og anlegg	154	76	157	3. påbyggingsår: Bygg og anlegg (2) Maskinmek. (4)
Stavanger yrkesskole	2	2	Elektro svak- straum Kjole og drakt- saum Maskin og mek. Teikning og form.	139	53	100	
Stavanger handelsskole	2	2	Handel og kont.	71	58	117	
Rogaland fylkeshusflidsskole	1	1	Husflid	43	24	48	

linegymnaset. Dei første elevane ved reformgymnasa tok eksamen artium våren 1972.

Frå hausten 1971 kom *Sandnes gymnas* med som reformgymnas som ein lekk i forsøk med samordna tilbod i Sandnes regionen. Sandnes fylgde hovudmodellen med studieretningsval. Det var frå denne hausten 12 skolar med reformgymnas på landsbasis.

Toårige grunnkurs

Dei toårige grunnkursa var ein kombinasjon av eittårig grunnkurs i yrkesfag og allmennfaga norsk, religion/etikk, engelsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og kroppøving med tilsvarende innhald som i dei to første åra i reformgymnaset. Fordjupingsfag og valfag frå reformgymnaset var ikkje med i desse toårige kursa. Her var det yrkesfaga som utgjorde den faglege fordjupinga.

Oversyn over timefordelinga nedanfor er ein kopi frå Melding om forsøk i skolen 1971.

Denne kursmodellen var eitt av dei nye forslaga frå Steenkomiteen som førte til ein god del diskusjon, og der det var behov for forsøk. Fleire skolar i Rogaland hadde meldt interesse for å bli med på desse forsøka. Hausten 1970 kom desse med: *Sandnes yrkesskole for handverk og industri*, *Sandnes yrkesskole for handel og kontorarbeid* og *Sandnes kommunale musikkskole*. Det var og samarbeid med *Sandnes gymnas* om allmennfaga. I *Stavanger* deltok *yrkesskolen for handverk og industri* og *handelsskolen*.

Fagkombinasjonane som kom i gang var:

Tabellen ovanfor er eit utdrag frå Melding om Forsøk i skolen for 1972 og gjeld skoleåret 1971-72. På landsbasis var det da i alt 775 elevar i forsøk med toårig grunnkurs, og vi ser at 226 av desse var i Sandnes og Stavanger. Det var tilsvarende inntak skoleåret 1970-



På landsbasis var 775 elevar med i forsøk med to-årig grunnkurs. Av desse var 225 i Sandnes og Stavanger.

71, så totalt hadde desse skolane i Rogaland i det toårige grunnkurset om lag 450 elevar skoleåret 1971-72. Hausten 1972 kom og Rogaland fylkeshusflidsskole med i desse forsøka med husflidslina.

Eit heilt nytt og spesielt fagtilbod, som i 1970 blei godkjent i Sandnes, var toårig grunnkurs med musikk. Det hadde vore musikkline i gymnaset på nokre skolar, men musikken var mest teoretisk og var ikkje ei fagutdanning i musikk. Sandnes kommune hadde vore aktive når det gjaldt musikkskole og ivra for å kome med i forsøka med vidaregåande fagutdanning i musikk gjennom strukturen toårig grunnkurs med påbygging. Enno i slutten av juni var det ikkje avklara om kursa skulle i gang mellom anna fordi det var høge krav om kompensasjon frå lærarorganisasjonane. Forsøksrådet sine folk blei innkalla til møte hos statsråd Kjell Bondevik (den eldre) for å gå gjennom situasjonen. Skolane venta på avgjerd, Forsøksrådet hadde tilrådd start i august. Statsråden avgjorde på møtet at dei toårige grunnkursa

skulle startast hausten 1970. Eg deltok i dette møtet, og opplevde da vi kom ut i forrommet til statsråden at der satt Kåre Opdal, som var rektor i musikkskolen i Sandnes, og som hadde vore primus motor for å få i gang toårig grunnkurs med musikk. Han var storglad. Eg trur nok at han bidrog til å få i gang musikktilbudet ved å informere sine politiske kontaktar.

Tabell nedanfor viser korleis kurstillbodet hadde utvikla seg til skoleåret 1975-76. Grunnkurstillboda er stort sett dei same, men påbyggingssår på 3. års nivå er under utvikling ved skolane i Sandnes. Elevtalet i grunnkurs har auka til 586.

Kombinererte skolar og samordna regionforsøk

Det hadde vore eit skarpt skilje mellom allmennfagleg og yrkesfagleg utdanning. Det gamle systemet med gymnas og ulike typar yrkesskolar kvar for seg, gjorde at det ikkje var berre lett å få forståing for at dei kunne samlast under same tak. For å få politisk avklaring på ein del spørsmål i samband med reformarbeidet hadde Forsøksrådet bede departementet om å fremme ei eiga stortingsmelding om reformarbeidet, der dei ulike sidene ved forsøket vart grundigare handsama enn i det som hadde vore teke opp i dei årlege stortingsmeldingane om forsøksverksemda generelt. St. meld, nr. 91(1969-70) vart lagt fram våren 1970 under Kjell Bondevik som statsråd. Den blei behandla hausten 1971 og skapte lite politisk strid. Det var full semje i Stortinget om at det vidaregåande skoleverket skulle organiserast som ein friviljug 3-årig skole for alle elevar som hadde gått gjennom 9-årig skole, og regjeringa fekk i oppdrag å forma ut ein felles lov for eit allsidig vidaregåande skoleverk.

I stortingsmeldinga stod m.a.: *For forsøkene som planlegges startet fra skoleåret 1971-72 ønsker Forsøksrådet å få en realistisk prøve på etablering av et videregående skoleverk som i enkelte regioner tar imot*

alle elever i aldersgruppen 16-19 år som ønsker videregående utdanning. Forsøksrådet mener en bør ta sikte på etablering av regioner som kan ta imot ca. 90 pst. av 16-åringene og tilby disse videregående utdanning hovedsakelig etter deres eget ønske. Det primære må være å få en realistisk prøve på prinsippet skolerett i videregående skoler.

To kombinerte skolar som skulle ha kapasitet til å ta inn elevar frå sitt omland i tråd med ovannemnde krav, blei vald ut: Kragerø i Telemark og Bjørkelangen i Akershus. Sandnes og Nord-Gudbrandsdal, med svært ulike geografiske tilhøve, blei vald ut for å tilby eit samordna tilbod i sin region. Forsøksrådet hadde til dømes forhandla med Rogaland fylkeskommune om mellombels avgrensing av Sandnes region for å gjere det mogleg med inntak av opptil 90 % av elevmassen. Seinare, i Melding om forsøk i skolen for 1973 (side 60), går det fram at Rogaland fylkeskommune var skeptisk til Sandnes som skjerma region med opent inntak.

Forsøk på det yrkesfaglege området

Skolekomiteen av 1965, Steenkomiteen, hadde og lagt fram forslag til oppbygging av tilbodet innan yrkesfaglege område på vidaregåande nivå. Scønbergutvalet hadde kome med forslag om samordning av grunnkurs i yrkesfaglege tilbod. På mange område hadde det til no berre vore tilbod om grunnkurs og ikkje kurs på 2. og 3. års nivå. Føresetnaden i Lov om vidaregåande opplæring som vart vedteken i 1974 var ein 3-årig vidaregåande skole for alle. Det var behov for gjennomgang av dei yrkesfaglege studieretningane for vurdering av om det skulle utviklast tilbod på 2. og 3. års nivå, eller om det etter første året t.d. var tilstrekkeleg med lærlingordning på nokre fagområde.

Skolane i Rogaland var også med på utprøving av innhaldet i dei yrkesfaglege studieretningane. Eksem-

pelvis kan nemnast at i St. meld nr 63 (1973-74) går det fram at Sandnes yrkesskole prøvde ut vidaregåande kurs i mekaniske fag og i byggfag, og vidare om korleis elevlar frå 2-årig grunnskurs med slike vidaregåande kurs kunne takast inn i teknisk fagskole. Skolen hadde og eit samarbeid med 6 ulike industribedrifter om utvikling av vidaregåande kurs i industriell elektronikk. Skolen var og med i forsøka med felles grunnopplæring i elektronikk dvs at svak- og sterkstrøm hadde felles grunnskurs.

I St. meld. nr. 99 (1976-77) vises det til at Stavanger handelsskole dreiv forsøk med økonomisk line på 3. års nivå i studieretning for handel og kontor. St. meld. nr 34 (1978-79) fortel at Bergeland vidaregåande skole i Stavanger deltok i forsøka med felles grunnskurs for kokk/servitør/husstell og at skolen også hadde vidaregåande kurs i kokkutdanning (2. år).

Dette er berre nokre eksempel. Omfanget på forsøka innan dei yrkesfaglege tilboda var nok fleire. Studieretning for sosial- og helsefag kom på slutten av 1970-talet inn med mange forsøk både på grunnskurs og vidaregåande nivå.

Fagleg og pedagogisk utviklingsperiode

Fylkesplanlegging

Den nye strukturen i vidaregåande opplæring som vart endeleg fastlagt ved Lov om vidaregåande opplæring i 1974 gjorde at fylkeskommunane som hadde ansvaret for vidaregåande skolar i fylka måtte gå gjennom og planlegge framtidig skolestruktur. Forsøksrådet gav rådgivande uttalar til fylke som ønska det. Kva skulle byggjast ut av kombinerte skolar, og kvar skulle det vere samordning av tilbodet som til dømes i Sandnes. Forsøksrådet sine folk var rundt på alle skolane i fyl-



*Forsøksrådet
informasjonshefte
om reformgymnas
og 2-årig kombi-
nerte grunnskurs.*

ket. Først ein runde i nordfylket, og deretter i sørfylket, der eg var med fordi eg kjende forsøksskolane rimeleg godt. Eg hugsar vi var på 17 vidaregåande skolar i sørfylket saman med folk frå fylkeskommunen med fylkesskolesjef Gunnar Leiro i spissen. Fylket sine folk la fram tankar om utvikling, skolane presenterte seg, byggmassen og rekrutteringsgrunnlaget i området vart vurdert og alternative framtidsmodellar drøfta. Forsøksrådet gav si tilråding skriftleg og fylkeskommunen utarbeidde så endeleg plan. Dette var ein nyttig prosess for begge partar, slik eg opplevde det.

Involvering av skolane gav inspirasjon til vidare utvikling

Utvalsgreiningane på 60-talet hadde medført interesse for utviklingsarbeid både fagleg og pedagogisk på dei skolane som søkte om forsøk. Gjennom forsøksperioden vart lærarane og leiinga på forsøksskolane invol-

vert i planleggings- og vurderingsarbeid. Nokre vart med i fagplanarbeid eller andre arbeidsgrupper i regi av Forsøksrådet. Andre fann ut at det var behov for å delta i arbeidet med å få fram nytt lærestoff. Forsøksrådet sine folk besøkte skolane for å ha drøftingar med fagseksjonane på skolane. Vi var og på timebesøk i klassar for å få elevane sine synspunkt, og enkelte elevar til dømes frå Stavanger katedralskole deltok i plangrupper i Forsøksrådet. Fagseksjonane på skolane skreiv rapportar om kva som fungerte bra og kva som burde endrast i fagplanane, noko som var nyttig i revisjonsarbeidet. I forsøksmeldingane til Stortinget finn vi til dømes namn som rektor Torleif Henriksen ved Sandnes yrkesskole og Erling Simonsen ved Sandnes handelskole. Per Tungland ved yrkesskolen var og involvert i fagarbeid på yrkessektoren. Rektor Kjølsv Egeland ved Stavanger katedralskole var interessert og søkte om forsøk, men før skolen kom i gang som reformgymnas var han i 1969 tilsett som direktør ved distriktshøgskolen i Rogaland. Men han fekk med seg ein seinare del

av forsøka i vidaregåande som statsråd frå 1976-79, og da hadde formannen i Forsøksrådet ,Per Kvist, og eg som forsøksleiar drøftingar med han.

På alle fagområda med fornying av faginnhaldet var det kurs for lærarar. Det var og kurs for nye stillingsgrupper som rådgjevar og kontaktlærar, og møte for leiarar som rektor og forsøksinspektør. Dette medførte kontakt og ideutveksling på tvers av landet til inspirasjon for vidare utvikling både for skolane og for oss som arbeidde med reforma i Forsøksrådet. Fylkesskolesjefane hadde vi og jamleg kontakt med, og dei var pådrivarar for planarbeid i eige fylke.

For meg som også fekk følgje Reform 94 som utdanningsdirektør i eit anna fylke, var det klart at hadde det ikkje vore for det vidfemnande forsøks- og utviklingsarbeidet på 1970- og 1980-talet, hadde ikkje tilhøva vore mogne for reforma på 1990-talet. Takk!! til alle som les dette og som var med på pedagogisk og fagleg forsøksarbeid på 1970-talet i Rogaland.

Reform 94 – 20 år etter

Av *Magne Nesvik*

Det skulle vært faner og flagg som satte sitt preg på skolestart sensommerdagene i 2014. I stedet dominerte streikende lærere både skolegårdene og avissidene. Det var et punkt i den nye arbeidstidsavtalen som var blitt forhandlet fram av Utdanningsforbundet og Kommunenes sentralforbund (KS) som lærerne ikke kunne godta. Det handlet om mer tid til samarbeid med kolleger og elever og samfunnet rundt skolen. Tid som nå skulle tas fra lærernes bundne tid, ikke fra den delen av lærerstillingen som lærerne disponerer selv, det som kalles ubunden tid. Dette var dråpen som skulle til for at begeret fløt over, ble det sagt. Bak lå mange års gryende mistillit blant lærerne til deres arbeidsgivere, til rektorer, skolesjefer, rådmenn, kommunale- og fylkeskommunale politikere – og KS, som representerte alle disse.

Hvor langt tilbake i tid går misnøyen? Begynte det å røyne på alt høsten 1994? Det hadde ikke blitt noen stor feiring av 20-årsjubileet for R 94 uansett lærerstreik. Reform 94 (R94) ble ikke mottatt med begeistring den gang den kom, og siden har nær sagt det meste som har gått galt i videregående opplæring blitt begrunnet med R 94.

«Teorifagene på yrkesfag; kan det være nødvendig at tømrere og omsorgsarbeidere skal lære SÅ mye teori?»

«Brede grunnkurs: skal ikke unge som vet de vil bli frisører få frisere fra første dag, må de vente til Vg 2?»

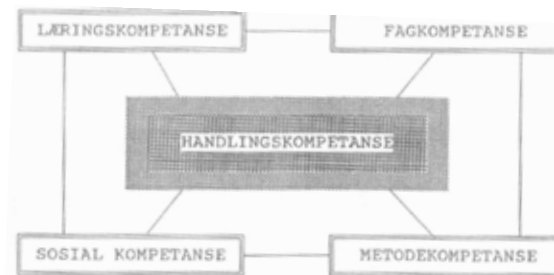
«Skal hvem som helst få gå på studiespesialiserende nå, stilles det ingen krav til forkunnskaper?»

«At mange dropper ut av videregående må systemet ta skylda for. De det gjelder vil heller jobbe.»

Inn i dette koret hører vi også enkelte lærerstemmer: «Det blir mye å gjøre utenom jobben. Jeg skal være lærer, ikke sosialarbeider eller sjelesørger. Jeg har mine fag – og skal formidle mine kunnskaper i faget. Flerfaglighet og prosjekter på tvers er merarbeid og blir bare «klipp og lim».

Handlingskompetanse og helhetlig kompetanse

Jeg møtte R 94 for første gang i 1992. NOU-en 1991-4, «Veien videre» var blitt presentert på et møte på Distriktshøgskolen som det den gang het. En av hovedlærerne ved Randaberg vg. skole der jeg var inspektør, hadde vært på møtet og kom tilbake med denne illustrasjonen som ingen av oss hadde sett før:



Figur 62.51 Handlingskompetanser

Slik skulle skolen bli: Elevene skulle oppnå «handlingskompetanse» og det var langt mer enn den kunnskapen som vi tradisjonelt forbandt med oppgaven vår i skolen. Sosial kompetanse, metodekompetanse og læringskompetanse – sammen med fagkompetansen utgjorde handlingskompetansen. Dette ville få konsekvenser for alle lærere og alle fag. Vi skulle se hele eleven, vi skulle ikke være fornøyd før han eller hun kunne realisere kunnskapen, enten det var den yrkesfaglige eller den mer akademiske.

Blant yrkesfaglærerne på lærerrommet var det mange som ikke skjønnte hva som var nytt. Slik hadde de alltid oppfattet lærerrollen. Blant noen av akademikerne spredte det seg en uro: Var dette nok et angrep på vår tradisjonelle undervisningsform; samlingen rundt lærerens monologer supplert med tavle og kritt, eller mer moderne plastprodukter på over-head-prosjektoren? I Rogaland skulle det bli en omfattende debatt om lærerrollen og om hva som skulle til for at flere elever skulle lære mer, men først av alt måtte reformen på plass.

Helhetlig kompetanse, læreplanens generelle del

Da R 94 ble lansert var handlingskompetansen blitt erstattet med helhetlig kompetanse. Den nye generelle del av læreplanen viste hvordan helheten skulle forstås; her var ikke en læreplan for hånden og en for ånden; teori og praksis var ikke to ulike sider ved virkeligheten. Det var langt flere fellestrekk ved yrkeskompetanse og studiekompetanse enn hva som var særtrekk.

Reform 94 var virkelig en reform, i synet på læring og i synet på elevenes og lærenes roller i læringsarbeidet. Samtidig tok reformen tak i et stort samfunnsproblem, ungdomsledigheten, og lot skolen bli en del av løsningen. Reformen utfordret mange lærere og

skoleledere. For noen gikk utfordringen på elevsynet i reformen, for andre på deres oppfatning av lærerrollen og for atter andre hva som skulle være skolens rolle i samfunnet.

Retten til videregående opplæring må være den rettigheten som har betydd mest for unges oppvekstvilkår de siste hundre år. Da Reform 94 ble lansert, var allerede arbeidsmarkedet endret. Det var ikke en ledig jobb til alle og enhver. Selv ikke en tur til sjøs var innenfor rekkevidde for alle. Stadig flere jobber forutsatte forkunnskaper i form av utdanning eller praksis.

I flere år hadde køene til videregående opplæring økt. Hver høst brakte avisene tåredryppende historier om ungdom som ikke hadde noe å gjøre, som så gjerne ville, men som ikke kom inn på noe av det hun eller han hadde søkt. Det var ingen jobb å få heller. Resultatet var lediggang – og det er som kjent roten til alt ondt. Situasjonen var uholdbar; staten gjorde sitt ved å pøse inn midler til såkalte ekstraklasser i videregående skoler. Hele skoler er blitt bygd av penger fra ekstraklasseordningen. I løpet av noen hektiske uker hver høst fikk ytterligere hundrevis av ungdommer en skoleplass – om enn ikke den de drømte om. Så begynte vandringen på tvers av systemet. Et nytt grunnkurs neste år – og så enda ett. Det var ikke sammenheng og system før R 94 ble innført.

Nå fikk alle unge rett til videregående opplæring, de fikk rett til å komme inn på ett av sine tre prioriterte ønsker og de fikk rett på et videregående kurs som bygde videre på grunnkurset. For skolene ble denne delen av reformen en stor utfordring. Alle kom inn; alle hadde en rett. De unge, ferske fra ungdomstrinnet tok plassene på elektrofagene fra unge-voksne med allmennfaglig eksamen fra før. På hjelpepleierutdanningen kom døtrene inn før sine mødre som etter mange år hjemme ville ha en utdanning som de kunne benytte

som yrkesaktive. De elevene som ikke fulgte opp skolearbeidet sitt, som ble utvist eller sluttet av eget valg, dukket opp igjen året etter. Retten varte i fem år og de hadde fått rett til omvalg dersom det de begynte på viste seg å være et feilvalg.

Reformen tok ungdommens parti; skolen representerte et tilbud til de unge, og kunne ikke stille krav. I Rogaland valgte politikerne å innføre fritt skolevalg for alle elever i fylket. Det betydde i praksis fritt skolevalg for de flinkeste. I alle fall til oversøkte tilbud. I mange fylker går diskusjonen om fritt skolevalg eller geografisk, sonevist inntak fortsatt. Ulempen med fritt skolevalg er selvsagt at mange får en lengre skolevei enn de hadde hatt hvis de fikk gå på sin nærscole. Inntaksforskriften slår riktignok fast at det skal være karakterbasert inntak. Elever med svake karakterer skal bakerst i køen, men kanskje hadde det vært lettere også for dem hvis de i alle fall fikk gå på samme skole som venner fra samme bydel eller samme grunnskole. Når det aldri ble noen debatt om dette i Rogaland, skyldtes det nok at det var bred politisk oppslutning om prinsippet, eller sagt med andre ord; at også Arbeiderpartiet støttet prinsippet, og har gjort det siden.

Det var også mange fordeler med fritt skolevalg. Først og fremst skapte konkurransen om de beste elevene en intern konkurranse mellom skolene som fremmet kvaliteten og kreativiteten. Også elevene skjerpet seg i 10. klasse vel vitende om at de måtte konkurrere seg inn på den skolen de hadde som sitt første ønske. Sist, men ikke minst, skolene i distriktene som absolutt var mest utsatt for svak elevsøknad, måtte skjerpe seg og bevise for alle i sitt eget nærområde at de drev en skole fullt på høyde med – ja endog bedre enn – det som ventet elevene i byen.

Oppfølgingstjenesten

Oppfølgingstjenesten (OT) var en ny institusjon innenfor det offentlige videregående utdanningssystemet. OT var omtalt i NOU-en fra 1991. Rogaland ble ett av seks fylker i forsøk, og jeg ble hentet fra inspektørstolen på Randaberg til prosjektlederjobben i fylket.

OT skulle ta ansvar for de unge som til enhver tid falt ut av det tilbudet de hadde fått. OT begynte med de som ikke hadde søkt fra ungdomsskolen; hva hadde de tenkt å gjøre? Når en elev ikke møtte førte skoledag var OT på pletten; hvor blir du av? Av onde tunger ble OT karakterisert som en forfølgelsestjeneste. I Stortingsproposisjonen som presenterte reformen, var OT beskrevet som en tjeneste det skulle være frivillig for fylkene å innføre, men da meldingen ble behandlet i Stortinget ble tjenesten lovfestet og har siden vært en viktig del av helheten.

I Rogaland valgte vi å organisere oppfølgingstjenesten som en skolebasert tjeneste. Ti av de videregående skolene fikk OT-veiledere som hadde et kollegafellesskap på skolen, men gjerne kontor et steinkast fra skolebygningene. Hver OT-veileder hadde ansvar for ungdommer innenfor et definert geografisk område. Fordi Rogaland hadde fritt skolevalg, var det mange ungdommer som måtte forflytte seg ut av sin kommune for å komme til den videregående skolen der de hadde fått plass. Dette var nok ofte en årsak til at elevene sluttet tidlig på grunn av lang skoleveg og bare nye klassekamerater.

Oppfølgingstjenesten har blitt evaluert og reorganisert flere ganger siden 1994, men oppdraget står ved lag. OT skal være agenter for de unge som ikke finner seg til rette, som er skoletrøtte og umotivererte. Også disse har rett til videregående opplæring og OT skal stå på for dem. OT har reddet mange unge fra lediggang. Tjenesten skulle ikke være en ny Pedagogisk psyko-

logisk tjeneste (PPT, ikke skrive sakkyndige uttalelser og legge til rette for enkeltvedtak). Her var «hands on» parolen og oppgaven var å finne gode alternativ, gjerne i samarbeid med andre ungdomstjenester i kommunen eller arbeidsmarkedsetaten, dagens NAV. Det gjaldt om å få ungdommen i tale; lirke og lure hun og han på bedre tanker. OT kunne friste med en praksisplass og en snau hundrelapp for dagen et par dager i uka hvis ungdommen fulgte opp med å følge opplæring i grunnleggende ferdigheter i norsk og regning. OT viste at reformen var en ungdomsreform. Oppfølgingstjenesten skulle gjøre seg selv overflødig. Slik gikk det ikke, mer om det senere.

2 + 2 modellen

2+2 modellen ble lansert med R 94. To år i skole og to i bedrift er fortsatt hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring i Norge. Modellen hadde brei oppslutning fra første dag, ja den var vel egentlig et resultat av godt samarbeid mellom partene i arbeidslivet og reformskrivene i departementet i god tid før reformen ble lansert. (Felleserklæringen NHO-LO, oktober 1990). I Norge hadde vi mye og god fagopplæring også før reformen. Forskjellen var kanskje først og fremst at fagopplæringen nå ble en integrert del av utdanningssystemet med de krav til felles løsninger som dette stilte. Vi kunne ikke fortsette med ulik læretid fra fag til fag. Når deler av fagopplæringen skulle foregå i skole, måtte både læreplaner og timetall samkjøres. Læretiden ble like lang for de aller fleste fag; det var 2 + 2 og innenfor hvert av de to skoleårene ble timetallet bestemt i forskrift.

På et punkt hadde ikke reformforberedelsene gitt et fullgodt resultat: Elevene som hadde valgt yrkesfag, som hadde kommet inn og fullført sine to år på skole, var ikke sikret læreplass. Det skulle være opp til bedrif-

tene å opprette læreplasser, og de skulle ha full rett til å si ja eller nei til kvalifiserte elever som søkte læreplass. Til denne dag har dette vært R94s akilleshæl.

I NOU-en fra 1991 ble problemet med nok læreplasser behørig kommentert, men også løsningen: »Dei som blir tatt inn til ei utdanning som skal avsluttast med lærlingkontrakt, må vere sikra dersom det ikkje er mogeleg å skaffe vedkommande lærekontrakt. Det må derfor finnast tilbod om vidaregåande kurs II innan den utdanninga der ein er tatt inn eller alternative tilbod» NOU, 1991: 70.

I 2013 var det 18506 søkere til lærlingeordningen, av disse ble 13110 tilbudt lærlingeplass og 532 ble tilbudt alternativ Vg 3 i skole. Hvor ble det av de 3854 som hadde søkt og ble tatt inn til yrkesfaglig utdanning, men som ikke fikk tilbud om læreplass? (Skoleporten).

Planen var å dimensjonere tilbudene i skole slik at det var læreplasser nok når elevene var klare for læretid. Det kunne ha vært en god modell, men lot seg i praksis ikke gjennomføre. Behovet for lærlinger varierte mer enn forutsatt, men viktigere enn det var elevenes rett til å komme inn på ett av sine tre ønsker. Fylkene måtte dimensjonere med utgangspunkt i elevens valg. Dermed ble det for mange kandidater i en bransje og alt for få i en annen.

I Rogaland ble det tidlig etablert et godt samarbeid mellom Yrkesopplæringsnemnda og det politiske utvalget som hadde ansvar for videregående opplæring, opplæringsutvalget. Vi hadde god tilgang på læreplasser, men så tydelig at elevenes rett til ett av tre grunnkurs gjorde det vanskelig for ikke å si umulig å utdanne ungdom til yrker der det var ledige jobber. Rogaland søkte da også om å få et forsøk der elevene skulle føre opp fire ønsker, ikke tre. Søknaden ble avslått. Elevens rett til å velge var overordnet fylkets mulighet til å dimensjonere.

Nødutgangene Vg 3 i skole og 3. påbygg

I reformen var det skrevet inn to «nødutganger»: Elever som ikke fikk læreplass skulle få et tilbud om Vg 3 i skole, eller tilbud om et tredje påbyggingsår som ville gi dem studiekompetanse.

Vg 3 i skole ble aldri en suksess. Fra alle hold ble dette elementet «snakket ned». Bedriftene mente at et ettårig tilbud i skole ikke ga like dyktige fagarbeidere. Fylkeskommunene fryktet at oppretting av slike tilbud ville dempe presset på bedriftene til å opprette læreplasser. Både fylkeskommuner og partene i arbeidslivet fryktet at skolene skulle benytte anledningen til å anbefale elevene sine Vg 3 i skole som ville gi flere lærerarbeidsplasser med mange motiverte elever. Elevene selv var nok heller ikke kravstore nok når det gjaldt å få imøtekommet retten til å få fullføre videregående opplæring. Det var nok et lite nederlag å være den fra klassen som ikke fikk plass. Dessuten var ett år til med skolefag og uten lærlingelønn det siste de ønsket seg akkurat nå.

Så gikk ukene og månedene etter skolestart i august. Noen søkte ufortrødent videre og kanskje kom det en læreplass i november. Andre tok imot et tilbud fra OT om praksisplass i samarbeid med NAV, mens atter andre ga opp karrieren og fant seg en jobb i en helt annen bransje.

Den andre utvegen ble imidlertid en kjempesuksess, sett med elevens øyne. Tredje allmennfaglige påbygg til studiekompetanse var ment som en utveg for elever som i løpet av to år på yrkesfag fant ut at de heller ville studere enn å fullføre fagbrevet. Fenomenet var velkjent; fagutdannede elektrikere ble ingeniører og hjelpepleiere ble sykepleiere. Nå skulle det åpnes for en veg som sparte samfunnet og den enkelte for et par år på skolebenken eller som lærling.

Kombinasjonen to år på yrkesfag og et tredje år på



Elevene skulle oppnå handlings-kompetanse. Seinere ble det til helhetlig kompetanse.

allmennfag ga generell studiekompetanse og muligheten for å søke alle studier som hadde generell studiekompetanse som inntakskrav. For mange var dette tydeligvis en god løsning. Videregående opplæring ble noe nytt etter årene i grunnskolen. Nye fag, mer praksis, små klasser, andre lærere, en annen kultur, det var rett og slett mer trivelig på yrkesfag. Læretid og fagarbeiderstatus var nok en del av vurderingen når de søkte, men den beslutningen kunne de jo vente to år med å ta. Rådgiverne i ungdomsskolen likte ordningen. Den ga både de unge og deres foreldre en mulighet for å utsette det definitive valget mellom fagarbeider eller studier.

Påbygg ble en god løsning for mange, og redningen for de fylkene der næringsliv og offentlig forvaltning ikke maktet å skaffe nok læreplasser og heller ikke fikk etablert et bærekraftig system for Vg 3 i skole. 1. oktober 2012 var det 14320 elever som tok påbygg. Tallet hadde steget jevnt og trutt fra ca. år 2000 da antallet lå like under 6000. Men det var et problem: Nærmere 50

% av elevene strøk til eksamen. Det kunne ikke ansvarlige skolemyndigheter sitte rolig å se på. Det var to muligheter; enten begrense muligheten for elever til å ta påbygg ved å redusere antallet tilgjengelige plasser slik at bare de med best karakter kom inn, eller sette inn pedagogiske differensieringstiltak overfor elevene som gjorde at flere bestod.

I Rogaland valgte vi den første løsningen. Elevene som hadde valgt yrkesfag skulle styres mot læreplassene som var tilgjengelige. Fylkeskommunen skulle gjøre sitt for å sikre rekruttering til bransjer som ikke fikk rekruttert tilstrekkelig arbeidskraft fra det hjemlige markedet. Til gjengjeld innførte Rogaland «Rogalandsretten» som ga alle som hadde fullført videregående opplæring med fagbrev rett til også å skaffe seg studiekompetanse. Denne rettigheten ble gjort gjeldende for alle fylker etter en lovendring i 2013. Gjennomføringsbarometeret for 2014 tyder på at Rogaland har lyktes: Fylket har laveste andel elever på påbygg, 13,3% og den klart høyeste andelen overgang til lære-plass, 48,2%.

Nå, i reformens 20.år gjøres det forsøk som skal fornye påbyggingsåret. Det er utskjelt av mange, men fortsatt foretrukket av mange elever. Muligheten for et tredje påbyggingsår gjorde at mange søkte seg mot yrkesfag. Nå, når tallet på søkere til yrkesfag faller, kan det være at nettopp større volum av plasser på 3. påbygg og en fornyelse av både innhold og didaktisk praksis kan gjøre at flere igjen vender interessen mot yrkesfagene. Så blir det opp til bransjene å gjøre seg lekke for elevene de to årene de er på skolen og sikre seg nok elever til ledige lære-plasser. De er tross alt nærmere en lære-plass når de er på et yrkesfaglig utdanningsprogram enn hvis de alt fra 1. klasse velger et studieforbereende program.

Alt for mange slutter

Reformen skulle demme opp for ungdomsledigheten, og vi får aldri vite hva som hadde skjedd om vi ikke hadde fått en lovfestet rett til videregående opplæring i 1994. Men det ble ikke en løsning som fungerte for alle. Oppfølgingstjenesten registrerte skolesluttere og analyserte årsakene. Det ble satt i gang tiltak i alle fylker, noen lokalt initiert, andre som ledd i nasjonale satsinger.

Mange skyldte på feilvalg og det ble satset kraftig på rådgivningstjenesten. Rogaland deltok aktivt i flere prosjekter på 90-tallet. Først handlet det om å få flere jenter til å søke «gutfefag» – og omvendt. Deretter om hvordan rådgivningstjenesten kunne styrkes gjennom å bli delt. De sosialpedagogiske oppgavene økte dramatisk i skolen og rådgiverne fikk aldri tid til å drive yrkes- og utdanningsveiledning. Etter hvert ble den delt; en del med hovedsakelig sosialpedagogiske oppgaver, en med oppgaver knyttet til yrkes- og utdanningsveiledning. Det ble satt i gang et omfattende videreutdanningsprogram som gjør at vi i dag kan si at vi har en godt kvalifisert rådgivningstjeneste, både på det sosialpedagogiske og det yrkesrelaterte området.

I grunnskolen ble faget utdanningsvalg innført. Det skulle gi elevene bedre oversikt over tilbudene i videregående. Som en del av ungdomstrinnreformen kommer nå et tilbud om arbeidslivsfag som valgfag. Det ble og blir helt sikkert færre feilvalg av alt dette, men andelen som slutter forandrer seg lite.

Innholdsreformen

På nasjonalt nivå konsentrertes oppmerksomheten om skolens innhold; R94 hadde vært en suksess som strukturreform, men vi hadde ikke lyktes med å endre skolens arbeidsmåter. Alle landets videregående skoler deltok i Differensieringsprosjektet. Når tiltakene

skulle oppsummeres og systematiseres kunne professor Erling Lars Dale med entusiasme fortelle at han hadde tre tusen praksisnære tiltak i basen. Erfaringene fra prosjektene endte med sju differensierings-kategorier som utvilsomt har preget mange skoler siden – og gjør det ennå.

Med differensieringsprosjektet kom også debatten om arbeidsformer i skolen for fullt i vårt eget fylke. Når begrepet tilpasset opplæring skulle gis et innhold, måtte det utfordre lærere som med stor respekt for eget fag konsentrerte undervisningen om sin egen stemme. Det var ikke nok å undervise i faget, lærerens oppgave var å få elevene engasjert i sitt eget læringsarbeid. Ikke alle elever lærte best og mest av å lytte. Selv i tradisjonelt akademiske fag ble det vist til eksempler på elever som husket alt, men kunne lite og ingenting.

I Rogalandskolen ble «PPD-modellen» lansert som vårt bidrag til differensieringsprosjektet. Modellen skulle legge til rette for aktiv elevdeltakelse i alle prosessene rundt læringen. P- for planlegging, P- for produksjon og D for dokumentasjon. Elevene skulle «ane, spane og spinne» for å bruke et av Tom Tillers yndlingsuttrykk. Modellen var ment for enhver undervisningssituasjon, men ble hovedsakelig tatt i bruk på yrkesfag.

Blant noen lærere på de studiespesialiserende utdanningsprogrammene ble differensieringsprosjektet mottatt med skepsis, mildt sagt. At det ble reist tvil om hvorvidt elevene lærte av å lytte til sine læreres monologer, ble sett på som en fornærmelse av både lærere og elever. Sannsynligvis var det noe rett i kritikken. Det frie skolevalget gjorde at vi i Rogaland hadde skoler med elever som bare hadde gode karakterer fra ungdomsskolen, og som hadde erfart at de lærte best av å lytte, notere og gjenfortelle på neste prøve. De hadde ingen ønsker om å selv å få delta i planleggingen av

undervisningen. De overlot alle slike bestemmelser til læreren sin; læreren visste best.

Men slik var det ikke over alt. I mange klasserom, særlig på de studieforberevende utdanningsprogrammene, var det mange elever som kjedet seg. De fikk ikke faglige utfordringer på sitt eget nivå og læreren hadde ikke et repertoar av undervisningsmetoder til å møte den samlede elevgruppen. For mange elever og lærere ble differensieringsprosjektet en vellykket veksel. Synet på læring endret seg definitivt i lærerkretser. Elevene ble møtt med større respekt og lærerne viste større ydmykhet i møte med elevenes ulikheter når det gjaldt måter å lære på. Sist, men ikke minst, mange lærere endret sine egne undervisningsmetoder. Rektorene på skolene forstod at undervisningskvalitet er et kollektivt ansvar på en skole. Pedagogisk ledelse ble introdusert, og gjort til rektors viktigste oppgave. Heller ikke det ble godt mottatt av enkelte lærere som nok mente at rektors oppgaver var av mer administrativ karakter, men for mange lærere ble rektorer som viste at de interesserte seg for det pedagogiske arbeidet og gjerne ville diskutere undervisningen en opptur og en inspirasjon til å utvikle skolens og egen praksis.

Skoleslutterne igjen

Andelen som sluttet undervegs ble ikke redusert neverdig, selv etter differensieringsprosjektet. Mange skoler kunne vise til redusert frafall, men når de store tallene skulle telles opp var det bort imot status quo. Nå økte kritikken fra alle rundt skolen. Noe måtte være fundamentalt feil i en skole der mer enn 50% av elevene på enkelte yrkesfaglige utdanningsprogram sluttet undervegs. Private initiativ dukket opp, overbevist om at dette var et skoleproblem som kunne løses med enkle midler hvis vi bare tok ungdommen «på alvor». Ganske sikkert; noen ungdommer fikk den nye starten de hadde

behov for; for noen var det et poeng å komme seg bort fra alt som minnet om klasserom og timeplan. Bedrifter som gjerne ville framstå som sosiale entreprenører strakte seg langt og tok imot elever på praksisplass som så langt ikke hadde vist evne eller vilje til å møte opp på jobb hver dag. Nå klarte de det! All ære til de mange som satset. Både de som kom utenfra, men like mye de som skapte de alternative opplæringsarenaene innenfor det offentlige utdanningssystemet. Mange unge fikk hjelp, men ikke mange nok til at det viste nevneverdig på sluttresultatene.

Kunnskapsløftet og Ny GIV

Kunnskapsløftet blir gjerne presentert som en ny reform. (NOU 2003:16 I første rekke) Det kan sikkert nok ha noe for seg. Endringene som kom med Kunnskapsløftet gikk ikke så mye på strukturen, men fokuserte på innholdet – og da spesielt på fagenes innhold. Skal endringene rangeres, er jeg ikke i tvil om hva som var den aller viktigste; grunnleggende ferdigheter i regning, lesing, skriving og digitale ferdigheter ble oppgradert og gjort til alle fags mor. Det skulle ikke være norskfaget og matematikkfaget som alene skulle bære oppgaven med å lære alle unge å lese, skrive og regne, det var skolens oppgave i fellesskap. Alle lærere var regnelærere, alle skulle bidra til lese og skrivetrening.

Når Kunnskapsløftet ble evaluert konkluderte synteserapporten med å si at grunnleggende ferdigheter var rett tenkt, men dårlig formidlet og ikke godt nok implementert, om implementert i det hele tatt. De grunnleggende ferdighetene skulle øves i fagene og på fagenes premisser. Ingen elever skulle ha grunnleggende ferdigheter på timeplanen som egne fag. Det ble en for utydelig melding. Lærerne visste ikke hva de skulle gjøre, heller ikke skolelederne. Det kunne blitt en flopp, men ble det heldigvis ikke. Utdanningsdirek-

toratet fikk utarbeidet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter og så kom NY GIV.

Norske skoleledere dro til Ontario i Canada i flokk og følge. Hva lærte vi der? Vi lærte om «å bygge kapasitet, en kollektiv kunnskapsbase», om å «dra i samme retning» og om «lærende organisasjoner». I Ontario hadde de sett resultater av sitt arbeid på kort tid. Det var full konsentrasjon om to mål; grunnleggende ferdigheter og fullført og bestått. «Student success teachers» på alle skoler tok tak i alle som stod i fare for å droppe ut.

Etterutdanningsprogrammer i lesing, regning og skriving for lærere tok tak i lærernes egen praksis og ble introdusert som en del av NY GIV. Det handlet mer om metoder i opplæringen enn om innholdet. Og det handlet om systemisk arbeid. Vi i videregående kunne ikke fortsette med å skylde på ungdomstrinnet, og ikke de på barnetrinnet. Vi måtte jobbe sammen fra første dag. Tidlig innsats, ble parolen. Lærere fra ungdomstrinnet og videregående møttes til metodekurs i regi av Kunnskapsdepartementet og de nasjonale sentrene. For en gangs skyld slapp vi den uendelige diskusjonen om hvem skulle betale, hvem som hadde råd og hvem som måtte spare: To fra hver skole – departementet betalte alt – til og med vikar.

Kan vi nå slå fast at andelen som slutter blir mindre? Det er foreløpig for tidlig å si, men vi har lært at slike reformer tar tid, og at utholdenhet og innarbeiding av gode rutiner er en viktig del av implementeringen. Når dette skrives, har den nye statsråden bekreftet at satsingen fortsetter; ikke som Ny Giv, men som «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring». Det lover bra.

Men mytene lever

20 år etter R 94 lever mytene. Er det for mye teori

på yrkesfagene? Poenget med R 94 var jo nettopp å utlikne skillet mellom teori og praksis. Det som var av teori skulle gjøres mest mulig praksisnært. I fellesfagene skulle lesing, skriving og regning relateres til yrkesfaget. Det forutsatte selvsagt et nært samarbeid mellom lærere i fellesfag og lærere i yrkesfag. De måtte sammen gå gjennom læreplanene og finne felles lærestoff som gjorde lærestoffet relevant for elevene. I dag, 20 år etter, er FYR, fellesfagene – yrkesretting og relevans, blitt et stort satsingsområde i arbeidet med å forbedre fag- og yrkesutdanningen. Vi hadde muligheten for 20 år siden, og mange fikk det til, men slettes ikke alle. Det krever blant annet at det settes av tid til samarbeid mellom de aktuelle lærerne.

Er grunnkursene for brede, skal de åpne for mange dører? Det kan tenkes: Ungdommer som vet hva de vil bli, og ikke kan bli det fort nok, bør få en mulighet til å nå målet kjapt. I dag finnes denne muligheten i tilbudsstrukturen. Dersom elevene velger vegen om praksisbrev får hun eller han praksis i bedrift fra første dag. Etter to år med vekslning mellom skole og bedrift kan hun eller han avlegge eksamen som praksisbrevkandidat, og deretter fortsette ytterlige to år å få fagbrev. For de aller fleste er det for tidlig å velge yrke når de søker til videregående som 16-åringer. For de aller fleste er brede Vg 1-kurs en fordel. De får «smake» på flere yrker og kan gjøre sine valg med bakgrunn i noe mer innsikt enn de hadde i 10. klasse.

Det er sannsynligvis ingen grunn til å endre hovedstrukturen i R 94, enten det er muligheten for å «hoppe» fra yrkeskompetanse til studiekompetanse eller muligheten for å gå på en bred veg inn mot de viktigste yrkesvalgene. Men overgangsmuligheten fra yrkesfag til studieforbereidende kan gjøres bedre ved at fagene fordeles bedre mellom de tre årene i videregående. Praksisbrevordningen må gjøres langt bedre

kjent. Logistikkrelaterte og økonomiske utfordringer må løses lokalt, men ordningene må etableres av de sentrale utdanningsmyndighetene.

Stortingsmelding 20 (2012-2013) «På rett vei» samlet bred oppslutning i Stortinget. Her ligger det en rekke forslag som vil gjøre videregående opplæring enda bedre. Både Vg 3 i skole og 3.påbygg til studiekompetanse fornyes. Fylkene kan tilby kvalifiseringskurs for søkere til lærlingeplass, og endre på strukturen i påbygg. På litt lengre sikt skal hele tilbudsstrukturen vurderes opp mot samfunnets behov for kompetanse i framtida.

Reform 94 organiserte fag- og yrkesutdanningene i Norge og gjorde disse til en del av et utdanningssystem som skulle fungere fra landsende til landsende og være gjenkjennelig for elever og foreldre, skolemyndigheter og arbeidsgivere. Gjennom kontinuerlige forbedringer har reformens grunnelementer vist seg å være «hard ved». Det gjøres fortsatt endringer og justeringer som forbedrer reformens utforminger, uten å rokke ved selve fundamentet.

På et punkt vil jeg avslutningsvis uttrykke skepsis til reformen: Det er etter min oppfatning ikke logisk at alle fag innen fag - og yrkesutdanningen skal ha nøyaktig samme timetall. At alle (med noen få unntak) skal kreve to år i skole og to i bedrift, at det ikke er noen fag og yrker du kan klare på den halve tiden., og kanskje enda mer merkelig; at timetallet i hvert enkelt fag på timeplanen skal være det samme uansett hva elevene kunne før de kom, og uansett hva de skal bli. Joda, vi skal yrkesrette og tilrettelegge, men om du skal bli blomsterdekoratør eller hovslager eller maskinarbeider, om du hadde en 6-er fra ungdomsskolen eller en 1-er, så skal du fortsatt ha nøyaktig det samme antallet matematikktimer de to årene du er på skole. Det gjelder for alle – det gjelder enhver!

Helhet og sammenheng

Det ble hetende helhetlig kompetanse, ikke handlingskompetanse. Navnet var nok ikke det viktigste. Det viktigste var at skolen fikk øynene opp for sin rolle som den viktigste bidragsyteren for å gi barn og unge gode oppvekstvilkår, at lærerne fikk se fagene sine i en større sammenheng og at elvenes læring ble satt som undervisningens mål og mening.

Likevel er det på dette punktet forbedringene må skje. Skal skolen bli bedre, skal flere oppleve at de blir integrert i gode læringsprosesser, at de behersker de grunnleggende ferdighetene og fullfører og består videregående opplæring, så må undervisningen bli bedre. Det aller meste skjer i klasserommet.

Det er ikke en undervurdering av det arbeidet alle lærere gjør, tvert imot; det er en innrømmelse av at skal noe endres, så er det der – i klasserommet, ikke på kontorene det må skje. Men behovet for endringer skal ikke privatiseres. Det er ikke den enkelte lærer

som skal føle ansvaret for at flere fullfører og består og for forbedringer av undervisningen. Læreren også, men sammen med alle som har ansvar for kvaliteten i utdanningssystemet, fra statsråden, via alle «de på fylket» til rektorene og lærerne i klasserommene.

Det løftet må vi ta sammen.

Det vil kreve mye samarbeid om skolen skal bli bedre – om samarbeidstiden hentes fra den ene eller den andre delen av lærenes arbeidstid. Det går ingen veg tilbake til tilstanden før R 94.

Kilder:

Det meste av det jeg i årenes løp har lært om utdanning og utdanningspolitikk har jeg lært av Erling Lars Dale. Hans to bøker fra 2008: «Felleskolen – reproduksjon av sosial ulikhet» og «Felleskolen – skolefaglig læring for alle» er mine kilder.

Reform 94 og gjennomføring av fag- og yrkesopplæring i Rogaland

Av Kjell-Reidar Hetland

Litt historikk

I et historisk perspektiv vil kanskje noen kunne antyde at R94 var et bestillingsverk fra arbeidslivet i Rogaland. I vårt fylke har det helt siden innføring av Lov om fag- og yrkesopplæring som ble innført fra januar 1981, vært et tett og godt samarbeid mellom hovedtariffpartene, LO og NHO lokalt, og fylkets utdanningspolitikere. LO og NHO lokalt har også evnet å ta hensyn til andre arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner i sitt arbeid med en god fag- og yrkesopplæring i fylket.

På begynnelsen av 90-tallet ble det årlig inngått om lag 1000 nye lærekontrakter i Rogaland. Tendensen var imidlertid at lærlingene stadig ble eldre, og det ble neste en sjeldenhet at en ny lærling var under 21 år. De aller fleste lærlinger på denne tiden var eldre enn 25 år. Dette var bekymringsfullt både fordi ungdom ble gående ledig i perioden etter videregående skole og/eller gjorde flere «omvalg» som førte til at de unødige opptok plasser på skolen som andre ungdommer hadde bruk for slik at også disse kunne komme i gang med sin fag-/ yrkesutdanning.

Slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet var en turbulent tid for næringslivet også i Rogaland. Samtidig vil det være galt å si at arbeidsmarkedet var dårlig. Tendensen i forhold til fag- og yrkesopplæringen var imidlertid at mange bedrifter brukt fagopplæringsord-

ningen bevisst for å holde på de attraktive arbeidstakerne ved å tilby dem lærekontrakt. Dette gjaldt så vel ufaglærte voksne som på denne måten fikk anledning til å formalisere sin kompetanse, som for personer som hadde et fagbrev, og som på denne måten fikk ta sitt ande eller kanskje tredje fagbrev. Begrepet flerfaglighet ble mer aktuelt enn noen gang, og av mange, særlig innen fagbevegelsen, heiet fram. I første omgang førte jo dette til en ytterligere forskyvning i lærlingenes alderssammensetting og vanskeliggjøring av de yngre sin mulighet for å kunne «komme i lære». I ettertid vil en kanskje like vel måte berømme bedriftene som tok lærlingordningen i bruk på denne måten. R-94 krevde nemlig et betydelig løft i antall faglærte som kunne være faglige ledere og instruktører, noe en neppe ville hatt tilgjengelig om en ikke hadde fått denne «voksenopplæringsordningen» i en turbulent tid for næringslivet.

Samtidig som en altså fikk en periode med voksne lærlinger, var det mange unge som valgte andre utdanningsveier enn fag- og yrkesopplæring. Dette bekymret hovedsammenslutningene i arbeidslivet og politikerne både lokal og nasjonalt.

I Rogaland ble det iverksatt flere prosjekt for å øke rekrutteringen til fag- og yrkesopplæringen. Flere av prosjektene var knyttet til utvikling av nye og tidsak-

tuelle fag innen mat-, oljerelatert- og offentlig sektor. Daværende leder for Yrkesopplæringsnemnda sitt sekretariat og senere fagopplæringsssjef i Rogaland fram til høsten 1994, Gudveig Salte, var en sterk pådriver i så måte sammen med representantene i Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland. Det ble også gjennomført omfattende informasjonsprosjekter overfor elever i grunnskolen og videregående skole om de mulighetene som fantes innenfor fag- og yrkesopplæringen.

Fag- og yrkesopplæring i offentlig sektor

Også daværende fylkesordfører Arne Rettedal bidro sterkt ved å initiere et prosjekt med en helsefaglig yrkesutdanning ved siden av den eksisterende hjelpepleierutdanningen. Prosjektet skulle gi ufaglærte ved både store og små institusjonene for funksjonshemmede mulighet til å få formalisert sin kompetanse med fagbrev. Prosjektet var også en del av den store PUH-reformen i Rogaland med utvikling av institusjoner som Bakkebø, Nærlandheim, Rogalandstunet med flere. Fagene kjenner vi i dag som Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider. Gjennom dette omfattende helsefaglige prosjektet kom også offentlig sektor for første gang ordentlig på banen innen fag- og yrkesopplæring.

Strategi for fag- og yrkesopplæring i Rogaland

Foruten disse prosjektene utarbeidet Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland en strategiplan for sitt videre arbeid. Strategiplanen ble viktig på mange områder ikke minst fordi den ble forankret i Rogaland Fylkeskommune sitt Fylkesting. Planen inneholdt klare mål for antall læringer det i framtiden skulle tegnes kontrakt med i Rogaland, og hvordan fordeling mellom aldersgruppene skulle være. Strategiplanen, som var rullerende, var framtidsrettet og visjonær ikke bare i forhold til

fagopplæringens volum, men også i forhold til faglig utvikling, framtidig organisering av opplæring og ønsket kvalitet. Kravene til hvilke typer virksomheter en ønsket som godkjente lærebedrifter var tydelige. På enkelte områder gikk målene neste litt utover gjeldende lovverk og forskrifter. Disse forholdene ble etter hvert justert.

Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland sine ambisiøse mål, med Fylkestinget i ryggen, og da også opplæringsavdelingen / seksjon for fagopplæring, ble av mange gjort til gjenstand for både overbærende latter og lett hoderysting lokalt og nasjonalt. Lokalt var det nok skolene og lærerne som i stor grad mente at strategiplanens mål var utopi, og da selvfølgelig sett i lys av hva som var den tidsaktuelle situasjon med neste bare voksne læringer. I tillegg kom selvfølgelig kampen mellom en framtidig faglært helsefagarbeider, basert på 2 år i skole og 2 års opplæring i kommunehelsetjenesten, kontra den eksisterende hjelpepleierutdanningen som var et treårig skoleløp.

Dette bakteppet er viktig for å forstå hvorfor det i Rogaland gjort de valg som ble gjort, og hvorfor en i Rogaland i stor grad lyktes med en systematiske fag- og yrkesopplæring både innenfor rammene av R94 og senere under Kunnskapsløftet.

Da rammene for R94 etter mye diskusjon ble fastsatt, var disse på mange områder sammenfallende med de visjoner politikerne og hovedtariffpartene i Rogaland hadde nedfelt i strategier for utvikling av fag- og yrkesopplæringen i Rogaland. Den nasjonale målsettingen for fag- og yrkesopplæringens omfang var av regjeringen, sammen med tariffpartene nasjonalt, lagt på et nivå som tilsa at Rogaland i 1996 måtte ha til disposisjon 1500 nye læreplasser årlig, inkludert de man altså hadde fra før. Utfordringen i dette var imidlertid at den vesentlige andelen av volumet skulle være

til disposisjon for ungdom som hadde gjennomført 2 år på yrkesfaglig studieretning i videregående skole. I realiteten betydde dette en betydelig nedbygging av lærlingordningen som en voksenopplæringsordning for personer over 25 år.

Politikerne og tariffpartene i Rogaland løste dette i første omgang med å fastsette måltallet for inntak av lærlinger i 1996 til 2000 hvorav 500 av disse kunne være voksne, og hvor offentlig sektor skulle prioriteres. Følgen av dette ble fagopplæringsens «privatistordning/§-20 ordningen» måtte gjøres bedre kjent. Opplysningsorganisasjonene ble gode medspillere ved at de arrangerte faglige kurs som forberedte kandidatene til det som etter hvert ble en tverrfaglig eksamen for ufaglærte som etter minimum 60 måneders praksis i et fag, og med bestått tverrfaglig eksamen, kunne gå opp ordinær fag- eller svenneprøve. Samtidig ble innføringen av R-94 i videregående skoler sammenfallende med en konjunkturvekst i vår region og et behov i en rekke bedrifter for raskt å kunne dokumentere formell faglighet. Med andre ord skjedde det i Rogaland en positiv utvikling på mange områder samtidig.

Arbeidslivets engasjement og etablering av opplæringskontor

Selv om mange Rogalandsbedrifter, på lik linje med næringslivet i landet for øvrig, var svært skeptiske til den nye utdanningsreformen innen fag- og yrkesopplæringen, med hovedsakelig 2 år i skole og 2 år i bedrift, var der en sterk vilje hos de fleste store og mellomstore bedrifter til å delta i det arbeidet som måtte gjøres for at de nye ordningene skulle bli best mulig.

Både representanter for arbeidslivets organisasjoner, bedriftsledere, forvaltningen og enkelte politikere engasjerte seg i utvikling av nye læreplaner og deltok i stor utstrekning på møter og konferanser hvor den



nasjonale og regionale / lokale strategien for gjennomføring av R-94 ble diskutert og nedfelt på detaljnivå. Samtidig sørget en for nødvendig lokal forankring gjennom vedtak både i Yrkesopplæringsnemnda og fylkeskommunen sine politiske organ.

R94 gjorde det tidlig klart for aktørene i Rogaland at god gjennomføring kun ville være mulig dersom en kunne klare å skape et opplærings samarbeid mellom bedrifter som kunne ha lærlinger. Der var nok mange, særlig små bedrifter, som følte at R94 la føringer for opplæring av lærlinger som var vanskelig gjennomførbare.

Byggmesterlauget i Rogaland var en av de bransjeorganisasjonene som hadde etablert en samarbeidsmodell for faglig god kvalitativt opplæring gjennom organisering av laugets medlemmer i et opplæringskontor. I realiteten betydde det at lærlingene var formelt knyttet til opplæringskontoret selv om de for det meste hadde sitt daglige virke og opplæring hos en fast byggmester. Opplæringskontoret som sådan førte tilsyn med opplæringen, og kunne i enkelttilfeller flytte en lærling fra en byggmester til en annen for å optimalisere opplæringen.

Gjennom utforming av lover og forskrifter for R94 besluttet Stortinget blant annet at det skulle satses på oppbygging av opplæringskontor og opplæringsringer som et av tiltakene for at reformgjennomføringen skulle lykkes. Det ble fra regjeringens side avsatt egne

bevilgninger som skulle gi etableringstilskudd til opprettelse av slike opplæringskontor og -ringer.

Det ble fra sentralt hold ikke gitt noen særlige føring for hvordan opplæringskontor og -ringer skulle settes sammen. Resultatet ble mange ulike konstruksjoner. I Rogaland ble det imidlertid tidlig lagt føringer for at en i hovedsak ønsket etablering av opplæringskontor som var bransjerelaterte. Dette førte raskt til etablering av egne opplæringskontor i Rogaland for industrifag, byggfag utenom tømrerfag som hadde sitt opplæringskontor gjennom byggmesterlauget, oljerelaterte fag, elektrofag, rørleggerfag, bilfag osv. osv.

I første omgang ble det etablert ett kontor for hvert «bransjerelatert» område. Etter hvert ble det også behov for slike kontor både i sørfylket og i nordfylket innenfor de store bransjeområdene. Innenfor offentlig sektor ble det også gjort forsøk med opplæringskontor uten at en kan si at det ble den store suksessen. Opplæringskontorene, innenfor sin bransje, klarte å samle til seg både store, mellomstore og små bedrifter. De store bedriftene ville nok klart omstillingen til R-94 på egen hånd, men så likevel verdien av å etablere et opplærings samarbeid med de mellomstore og små bedriftene innenfor sitt bransjeområde. Ikke minst skyltes det den frykt mange hadde for lærlingenes lave alder, 16 år, når de nå skulle ut i lære. Da kunne det være tjenlig å være delaktige i en organisasjon som kunne bidra til å redusere belastningene – noen å skylde på. Etter hvert førte etableringsordningen for opplæringskontor i Rogaland til behov for å få et vedtak i Yrkesopplæringsnemnda, og hos fylkespolitikerne, som fastslo at i Rogaland skulle opplæringskontor normalt være bransjerelaterte. I Rogaland ønsket en ikke en utstrakt konkurranse mellom opplæringskontor om lærling og medlemsbedrifter. Helt uproblematisk ble likevel ikke dette da mange bedrifter hadde en produksjon / aktivitet som var bran-

sjeoverskridende. Men også disse utfordringene ble i stor grad løst i tett dialog mellom opplæringskontorene og tariffpartene.

Den omforente politikken om å motivere aktuelle opplæringsbedrifter til å inngå i et opplærings samarbeid må få stor del av æren for at Rogaland i så stor grad lyktes med innføring og gjennomføring av R-94. I denne prosessen utviklet det seg en opplæringskultur i det Rogalandske arbeidsmarkedet der det nærmest var en selvfølge at enhver bedrift, som hadde mulighet til det, skulle ha lærlinger på selvstendig grunnlag eller gjennom et formalisert opplærings samarbeid (les opplæringskontor). Særlig synlig ble dette når utenlandske, særlig amerikanske, bedrifter etablerte seg i området. Det varte sjelden lenge før også disse følte et press fra lokalmiljøet om å ta inn lærlinger for å bli ansett som seriøse. Vi kan altså snakke om en særegen Rogalandsk Opplæringskultur innen fag- og yrkesopplæringen.

Dimensjonering av opplæringstilbudet i forhold til arbeidslivets behov

En annen viktig faktor for en vellykket innføring og gjennomføring av R94 i Rogaland har vært, og er stadig, et systematisk dimensjoneringsarbeid rundt hvilke utdanningstilbud som skal gis av de videregående skole i fylket. R94 førte til en dramatisk innstramming av antall kurs på de ulike årstrinnene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette var i aller høyeste grad en nødvendighet dersom videregående opplæring skulle kunne betraktes som en enhetlig utdanning fra landsende til landsende.

R94 sin ungdomsgaranti som ga alle rettighetssøkere til videregående opplæring rett til inntak på en av tre studieretninger ble en dimensjoneringsmessig utfordring for mange fylker. I fylkene ble det valgt ulike løsninger der mange falt ned på å gi utdanningstilbud i

forhold til søkerens ønsker med noe justering i forhold til det lokale arbeidslivets behov.

I Rogaland valgte politikerne i utgangspunktet å dimensjonere tilbud ved de videregående skolene i forhold til arbeidslivets behov både i forhold til det lokale behovet og i forhold til det totale regionale behovet. Særlige utfordringer skapte dette for fag der behovet i fylket totalt sett var lite men hvor flere mindre lokalmiljø og skoler var involvert. Politikerne i Rogaland har imidlertid holdt fast ved en streng dimensjoneringspolitikk i forhold til arbeidslivets behov, men med mindre justeringer i forhold til elevsøkningen.

Til grunn for kunnskapen om arbeidslivets behov for framtidig arbeidskraft og tilgjengelige læreplasser, ligger en tett dialog med de store opplæringsaktørene som i Rogaland først og fremst er de bransjerelatert opplæringskontorene, de største kommunene og store industrikonsernene innenfor flere bransjer. Den typen dimensjonering som Rogaland har lagt til grunn for sine tilbud på de videregående skolene har selvfølgelig ikke alltid vært like populære i den enkelte skole, og har gjennom årene ført til mange underlige «sprell» og påfunn for å komme i gang med tilbud som fylkespolitikkerne og forvaltningen ikke fant at det var grunnlag for. Likevel må en nok i ettertid kunne si at skolene med sine lærerkorps har vært lojale mot de vedtak som er gjort både politisk og administrativt.

Gjennomføringen av R94 har også hatt en særdeles god effekt på samarbeidet mellom skolene, opplæringskontorene og lærebedriftene. Skolene på sin side har over tid utviklet gode opplegg for gjennomføring av bedriftsbesøk og prosjektoppgaver, og bedriftene har på sin side stilt seg til disposisjon for både for arbeidsdager / uker og gjesteforelesning. Ved flere anledning

har bedrifter blitt bedt om å bidra med undervisningskompetanse på fagområder der skolene har hatt utfordringer med å skaffe tilveie nødvendig faglig undervisningskompetanse.

Ved inngangen til R94 ble det altså årlig tatt inn ca. 1000 nye lærlinger i Rogaland. Disse var i hovedsak i alderen over 25 år.

R94 hadde sitt innslag på lærlingordningen høsten 1996, etter at elevene hadde gått 2 år på yrkesfaglig studieretning i videregående skole. Måltallet var inntak av 2000 nye læreliger hvorav 500 voksne. Resultatet i Rogaland ble 2.200 nye lærlinger i 1996 hvorav drøyt 500 over 25 år.

Rogalandsmodellen en suksess

Med et par års unntak har det årlige inntak av lærlinger vært voksende, og i 2013 ble det i Rogaland tatt inn 2863 nye lærlinger hvorav bare 183 var over 25 år. Et gledelig element i statistikken er at hele 465 av de nye læreforholdene for 2013 ble opprettet i offentlig sektor i Rogaland.

Innledningsvis stilles spørsmålet om R-94 var et bestillingsverk fra Rogaland. Det var det selvfølgelig ikke. Men mange av de faktorene og endringene som kom i denne reformen passet godt for arbeidsmarkedsstrukturen i vårt fylke.

Den altoverskyggende suksessen ved innføring og gjennomføring av R-94 i Rogaland er, var og har vært det unike samarbeidet mellom fylkespolitikkerne, tariffpartene i Rogaland, representert ved LO-Rogaland og NHO-Rogaland, opplæringskontorene med kommuner og enkeltbedrifter, samt fylkesadministrasjonen med de videregående skolene.

«Dersom kompetanse blir for dyrt, prøv inkompetanse»

En betraktning av Reform 94

Av Øystein Langholm Hansen og Leiv Roald Thu

Innledning

De siste års teknologiutvikling har påvirket samfunn og enkeltindivid på en dramatisk måte. Dette har gitt oss muligheter vi ikke kunne drømme om bare noen tiår tidligere. Men en slik utvikling har stilt krav til oss alle på ulike områder. Skal vi henge med i utviklingen, må vi stadig tilegne oss ny kunnskap og skaffe oss nye erfaringer. Arbeidslivet har gjennomgått store endringer med betydelige endrede kompetansebehov for de arbeidstakerne som skal håndtere disse utfordringene. Særlig i privat sektor må en i stadig større grad kunne dokumentere den samlede formelle kompetansen for å være konkurranse-dyktig i et krevende marked. En taper fort oppdragene dersom en ikke innehar den kompetansen som kreves. Å unnlate å skaffe nødvendig kompetanse fordi det er for dyrt, holder ikke. Når valget mellom kompetanse og inkompetanse blir alternativene – slik en arbeidsgiver ble utfordret i overskriften – er valget i realiteten enkelt. Inkompetanse er ikke godt nok i det lange løp!

I Rogaland har vi også sett flere eksempler på hvordan fagkompetanse velges bort i offentlig sektor fordi det ikke er budsjettmessig dekning for å ta inn lærlinger eller å ansette ferdigutdannede fagfolk. I et langsiktig perspektiv kan dette bli en dyr erfaring.

Forut for innføringen av Reform 94 var LO og NHO både sentralt og lokalt i Rogaland aktive for å få til en endring av utdanningssystemet slik at den enkelte i

større grad fikk anledning til å ta den utdanningsvei en ønsket. Dessuten var det viktig for partene i arbeidslivet å sørge for at arbeidsmarkedet til enhver tid hadde kvalifiserte folk som kunne møte de fagmessige utfordringene. Før 1994 var utdanningstilbudene i liten grad tilpasset behovene i arbeidslivet. Dessuten tok store deler av ungdommen ikke del i de utdanningstilbudene som forelå. Derfor ble tilbudene redusert og mer spisset i forhold til samfunnets behov, og videregående skole ble gjort obligatorisk for alle. Tanken var å heve hele befolkningens kompetansenivå og skape fleksibilitet og robusthet i befolkningen for å møte fremtidens krav.

LO og NHO valgte i 1990 å gå sammen om å få gjennomført en reform i utdanningssystemet. Disse to ble på mange måter sentrale pådrivere og sentrale premissgivere for implementeringen av Reform 94. I Rogaland gikk disse partene også sammen med fylkeskommunen om å motivere bedrifter og ansatte for den nye kompetansesatsingen.

Etter 1994 har det stadig vært behov for å gjøre endringer på flere plan. Vi vil komme tilbake til noen av disse i den videre fremstilling.

Reform 94 – innhold

Hva dreide reformen seg om? Reformen handlet i hovedsak om tre elementer som tok utgangspunkt i og forutsatte kvalitet og profesjonalisering.

For det første ble Reform 94 en rettighetsreform der alle fikk til utdanning på videregående nivå. Samtidig fikk elevene rett til å få innfridd ett av sine tre høyeste ønsker med tanke på faglig retning.

For det andre ble det strukturelle endringer som skulle bidra til høyt faglig nivå på de kandidatene som fullførte utdanningsvalgene sine.

For det tredje ble Reform 94 også en innholdsreform i det en spisset tilbudene ut fra den oppfatning at det ville gi elevene et bedre faglig grunnlag for å møte utfordringene i arbeidslivet.

Rettighet

Kompetanse er blitt mer og mer nødvendig for ungdommens karrieremuligheter i et arbeidsliv som er i stadig endring og som setter stadig høyere krav til de ansatte. Samtidig er tilgang på utdanning og kompetanse for alle i samfunnet av vital betydning for den enkeltes livskvalitet og deltakelse i samfunnsutviklingen. Dette har ført til at hele samfunnet har fått økte forventninger til og stiller høyere krav til utdanningssektoren. Disse kravene utkrystalliserer seg i en forventning om at alle har rett på en utdanning. Dette er det fundamentale prinsipp som ligger bak myndighetenes utvikling av reformen som gir alle en rett til 13 års utdanning.

I hele perioden siden 1994 har dette prinsipp – særlig relatert til fagopplæringen der arbeidsgivere har påtatt seg ansvar for den praktiske del av opplæringen - vært diskutert i forhold til bedriftenes rolle som opplæringsaktører og deres felles ansvar for å stille læreplaner til disposisjon. Fylkeskommunen har det formelle ansvar for å tilby alle elever en fullført utdanning.

I løpet av de tjue årene som er gått siden Reform 94, er det stadig blitt reist spørsmål om rettigheten har vært for ambisiøs, og om alle er i stand til å tilegne seg den teoridelen som kreves, og om samfunnet er tjent med at



Utdanningsdirektoratet

Yrkesopplæringsnemndenes rolle i
fylkeskommunenes arbeid med dimensjonering
av utdanningstilbudet

mange ungdommer «faller ut» av systemet. Skolene er tidvis blitt kritisert for å være for teoretisk rettet.

Kritikken mot Reform 94 går også på mengden teori. Som nevnt endrer behovene og utfordringene i arbeidslivet seg raskt. Derfor vil noen mene at det er for lite teori skolen, mens andre mener det er for mye. Dette kan tyde på at systemet må være fleksibelt og tilpasningsdyktig for å møte de reelle behovene i samfunnet.

En annen utfordring har vært at utdanningstilbudene ikke alltid har vært tilpasset mulighetene for ansettelse etter endt utdanning. Elevene har også fått rett til å få innfridd ett av sine tre første utdanningsvalg. Selv om fylkeskommunen har etablert en tett dialog med arbeidslivet om behov og muligheter, har det ofte oppstått en mismatch mellom elevenes utdanningsønsker og samfunnets tilbud om arbeid. Spørsmålet har vært reist om skoleeier i større grad skal kunne styre tilbudene mot det som er realistiske valg. Å utdanne ungdom til arbeidsledighet er ikke ønskelig for noen.

Vi tror at Reform 94 har bidratt til at yrkesfagene har fått en høyere status i Rogaland. Gjennom reformen er de blitt mer synlige og flere fag er etter hvert blitt meget attraktive. Kanskje er denne statusheving – dette at kompetanse er noe viktig og betydningsfullt for samfunnet, og det at vi i Rogaland har en næringsstruktur som etterspør yrkesfag og høy faglig standard - en av grunnene til at over 50 % gjerne søker yrkesfag. Utfor-

dringen er imidlertid at ikke like mange avslutter dette løpet med fag- eller mesterbrev.

Struktur

I arbeidet med Reform 94, gjorde partene i arbeidslivet det helt klart at det var viktig at partene skulle spille en sentral rolle i den framtidige fagopplæringen. Der- som man skulle fortsette å være en viktig bidragsyter i denne delen av utdanningssektoren, så skulle man også være premissleverandør på de områdene som gjaldt den praktiske delen av opplæringen. Man var imidler- tid skeptisk til nedkorting i tid og generaliseringen av den teoretiske delen av utdanningen. Man hadde også en intensjon om nedkorting av læretid, samtidig som lærlingene hadde en mer generell teoretisk/praktisk opplæring fra skolen. Også det siste var man skeptisk til. Men de statlige myndighetene, LO og NHO, selv- følgelig i tett kommunikasjon med fagforbundene og landsforeninger, kom til slutt fram til den løsningen vi har i dag. Denne modellen kalles 2+2 modellen, og er gjeldende modell for de aller fleste fagene. Noen fag måtte imidlertid avvike noe på grunn av at det var ekstra kompliserte eller risikofylte fag. Som eksempel kan nevnes Energioperatør, som har 21/2 års læretid.

Man var imidlertid klar på at det også måtte lages noen alternative veier for de praksissterke elvene, som slet med teorien, eller som var skoletrøtte. Det var også behov for et alternativ for dem som kunne/måtte ha et opplegg for kompetanse på et lavere nivå. Det var imidlertid enighet om at det var 2+2 modellen som var hovedveien, og at de alternative veiene også måtte være det i fremtiden. Dette systemet gjorde at man fikk en bredere plattform fra skolen, samtidig som man redu- serte antallet fagtilbud. Mange fag var så små at man valgte å plassere dem sammen med andre nærliggende fag, og plasserte så ansvaret for opplæring i bedriftene,

som spissing/spesialisering. Et eksempel her kan være offsettrykkerfaget, som tidligere hadde helt eget løp, som ble plassert i samme gruppe elever som de som ble mekanikere og dreiebenkoperatører, Tekniske Industri- ell Produksjon (TIP). Her var det stor intern uenighet om plassering av fag og manglende spissing, i både NHO og LO. Men enigheten var tilslutt enstemmig.

Gjennom R94 fikk man så en sammenheng i hele utdanningssystemet, gjennom at man la opp til at elev- ene kunne gå en yrkesfaglig utdanning de første to årene, for så å gå over på en studiefaglig utdanning det tredje året istedenfor å ta seg lære og ta fagbrev. Såkalte Påbyggsklasser. Det var en intensjon bak dette, da man tenkte at det kunne være nyttig å få noe praktisk utdan- ning også for de som senere skulle ta en utdannelse på høyskole eller universitet. Det viste seg imidlertid at dette skulle skape et problem. Elevene så det nemlig som en enkel vei til å skaffe seg studiekompetanse på. Ikke alle elever skjønnte at dette alternative påbyggslø- pet krevde ekstra innsats det tredje året, fordi de man- glet en del teori, som de da måtte ta i tillegg til det tredje året, samtidig som man også skulle feire russe- tiden. Det førte til veldig mye stryk, opptil over 50 %, i disse klassene, som ukritisk ble opprettet etter ønske fra elevene. I Rogaland så man dette tidlig, og innførte Rogalandsretten, retten til å ta studiekompetanse etter avlagt fagprøve. Man opprettet da spesielle klasser for dette formålet, både på dag- og kveldstid og nettbasert undervisning. Når denne rettighetsreformen var gjen- nomført, ble det kuttet kraftig i påbyggsklassene, slik at bare de elevene som hadde forutsetning for å bestå ble tatt inn. Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland, par- tenes samarbeidsorgan med fylkeskommunen, var vel- dig positiv til denne løsningen, da det ville gjeninnføre intensjonen i ordningen. Dette har så vært en så stor suksess at Rogalandsretten nå blir innført i alle fylker.

At Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland (YON) var positiv til dette var veldig sentralt. Uten støtte fra arbeidslivets parter, og gjennom et godt samarbeid mellom partene og politikerne, klarte man både å argumentere overfor skolene om nødvendigheten av nedskjæring i antallet påbyggsklasser, og klarte å få opp antallet læreplasser i bedrift, slik at man slapp å opprette VG3 i skole som alternativ til bedriftsopplæring. Det var ingen selvfølge at dette samarbeidet skulle bli så godt, for gjennom en lovendring i 2008 ble YON fratatt all myndighet, og YON i alle fylker kjente det som å bli redusert fra et organ med myndighet til et rådgivende organ, som byråkrati og politikere enkelt kunne velge å overse. Gjennom en dialog i Rogalands politiske miljø, og etter partenes klare signal om nedprioritering av YON som satsingsområde, fikk YON i Rogaland delegert tilbake, fra et enstemmig Fylkesting, omtrent den samme myndighet som man hadde før lovendringen. Dette viser at dialogen i fylket er på et høyt og løsningsorientert nivå, og har blitt mulig gjort gjennom langvarig tillitsbygging fra tiden lenge før Reform 94.

Denne tillit har vært noe av grunnlaget for den suksess fagopplæringen har hatt i Rogaland. Partene har hatt flertall i nemnda og har vært tilfreds med å ha en politiker med innsikt og engasjement for fagopplæringen som leder av nemnda. YON har ikke vært en ideologisk kamparena men et forum som har hatt fokus på utvikling av fagopplæringen. Derfor har partene motsatt seg alle forsøk på endre nemndas sammensetning.

Det faglige fokus har resultert i nedtoning av arbeidsgiver-/arbeidstakersperspektivet. Profesjonalitet og engasjement har vært førende for prioriteringer og valg av f.eks. personer til prøvenemnder og yrkesutvalg.

Etablering av en rekke opplæringskontor og samarbeidet med disse har også vært en viktig faktor for



en vellykket utvikling av fagopplæringen i fylket vårt. Dyktige medarbeidere har bidratt til å heve nivået på fagarbeiderne i de fleste fag.

Partene har også vært pådrivere for å etablere profesjonelle karriereveiledningssentre flere steder i fylket. Disse vil trolig i enda sterkere grad få en betydning for den generelle kompetanseutviklingen i fylket.

Innhold

Gjennom Reform 94 fikk man altså redusert antall tilbud fra ca. 500 kurs, til om lag 200. Dette gjorde som tidligere beskrevet at det var noe skepsis hos arbeidslivets parter til løsningen, da det ville falle mer ansvar på bedriften og opplæringen i den enkelte bedrift. Det førte i tillegg til en bredere inngang med fare for en teoretisering av yrkesutdanningen, og ifølge Gudmund Hernes var det en forutsetning at man skulle yrkesrette de teoretiske fagene og øke fleksibiliteten innad i fagene. Her har man nok ikke lyktes like godt. Man sliter fortsatt med for lite yrkesretting, og dette er nok den største utfordringen for å få ned frafallet også i denne sektoren av utdanning.

I tillegg til yrkesretting, så er en av utfordringene dimensjonering. Det er ingen vits i å utdanne ungdommer til fag det ikke er jobber i. Å utdanne til arbeidsledighet er å undergrave legitimiteten til yrkesutdanningas oppbygging. Det er derfor viktig at det er et godt

samarbeid mellom politikere og næringsliv i dimensjoneringsarbeidet. Dersom en næring signaliserer økt behov for lærlinger, så bør den også forpliktes til å ta dem inn. Det må heller ikke være slik at den enkelte elev får oppfylt sin drøm, dersom det ikke er jobber innen faget. Det vil i mange tilfeller føre til ytterligere utdanning og sløsing med den enkeltes ressurser. Her spiller opplæringskontorene en sentral rolle, sammen med partene i arbeidslivet og byråkratiet i fylket, forut for politiske vedtak. Igjen gjennom tillitsbaserte vurderinger og fraværende misbruk av denne tilliten. Noen bransjer lærte seg også å se forbi, eller se gjennom konjunktursvingninger/nedgangstider, og oppdaget behovet for langtidsplanlegging. Det førte også til en mer stabil skolesituasjon. Det er en vinnesak for alle parter, inkludert den enkelte ungdom.

Det er en nødvendighet at alle er engasjert i å skaffe nye læreplaner. Både politikere, partenes representanter og Opplæringsavdelingen i fylket må ha dette høyt på agendaen fra mars/april og til alle elevene er blitt plassert. Gjennom et slikt fokus, så har det i Rogaland blitt satt nye rekorder for inntak av lærlinger nesten hvert år de siste årene. Dette viser Igjen at tillit og ansvarstenking er høyt på agendaen hver dag.

Det er imidlertid et par ting som kunne gjort dette arbeidet enda enklere. I de tilfellene en har et behov for et nytt fag, så er beslutningsprosessen meget komplisert og langvarig. Det skal store ressurser til for å lage læreplaner som kan godkjennes av Utdanningsdirektoratet. Det er forståelig for ikke å eskalere antall fag, men hindrer en utvikling som er kontinuerlig i en raskt skiftende teknologisk tidsalder.

Internasjonalisering hindres også delvis av reformen. Det kreves nemlig at alle fagprøver skal avlegges på norsk. I tider der det importeres arbeidskraft over en lav sko, hindrer vi aktivt utenlandske arbeidstakere å skaffe seg et norsk fagbrev på grunn av kravet om norsk eksamen og norsk språkkunnskap. I Rogaland merker vi dette spesielt i oljeservicenæringen, der det er spesifikke krav til fagbrev for noen jobber, for eksempel offshore. Her burde det være mulig å kunne avlegge fagprøve på engelsk, slik at også våre arbeidskamerater fra Europa kan bidra til HMS til havs.

Avslutning

For LO og NHO har kvalitet i alle ledd vært førende for vårt engasjement for utdanning og kompetanse. Vi har ventet i mange år på å få på plass et kvalitetssystem for å få et verktøy til å måle utviklingen i rogalandsskolene og på arbeidsplassene. For å kunne sette inn ressurser på forbedringstiltak må vi vite hvor skoen trykker. Det er gitt signaler om et sentralt utviklet system. Men dette er fortsatt ikke på plass.

Det er likevel med en viss stolthet vi har kunnet være talspersoner for fagopplæringen i Rogaland i våre egne nettverk. Rogaland er på mange områder i forkant av utviklingen, og flere rogalandsstrategier er etter hvert blitt adoptert av sentrale myndigheter. Selv om Rogaland er størst i landet i antall løpende lærekontrakter og har klart å utvikle konstruktive samarbeidssystemer og prosedyrer, er det fortsatt mange utfordringer å gripe fatt i.

Innføring av Reform 94 sett fra et yrkesfaglig ståsted

Av Leif Gunnar Wikene

Da jeg tiltrådte som rektor ved Bergeland videregående skole i 1995, hadde behovet for å tilrettelegge for en mer differensiert opplæring lenge vært påtrengende og uttalt. At alle 16-åringer året før hadde fått en lovmes-sig rett til videregående opplæring bare understreket dette. Nå skulle den enkelte elev oppleve mestring og anerkjennelse i skolesituasjonen og våre lærere måtte innenfor en og samme elevgruppe akseptere å gjøre en større grad av tilpasninger av mål og hovedområder i læreplanene. Dette utfordret ikke minst den inngroddede formasjonen med en lærer, en klasse, et fag, en lærebok og et klasserom.

Før jeg går nærmere inn på hva dette konkret førte til på Bergeland på slutten av nittitallet i de yrkesfag-lige utdanningene, er det nødvendig med et lite dykk ned i de bakenforliggende hendelsene som førte frem til reformen i 1994 og de pedagogiske, didaktiske og strukturelle endringene i yrkesfagene som fulgte i kjølvannet av denne.

Atskillige forsøk er opp gjennom tidene gjort for å reformere den videregående skolen og nye læreplaner har avløst hverandre med jevne mellomrom. Målset-tinger har det også vært mange av, men hovedoppgaven har hele tiden vært å hjelpe alle elever i deres faglige, personlige og sosiale vekst og utvikling. Det har vært viktig å gi elevene opplæring i samsvar med evner og



Elever i arbeid ved Bergeland videregående skole.

forutsetninger gjennom å tilpasse opplæringens innhold og ved valg av arbeidsmetoder.

I 1974 kom nye skolepolitiske signaler gjennom lov om videregående opplæring og i 1994 dukket det opp nye fagspesifikke læreplaner for den videregående skolen kalt Reform 94. Reformen var både en rettighetsreform og en struktur- og innholdsreform. En av målsettingene var å fjerne strukturelle hindre i den yrkesfaglige opplæringen for å gi muligheter for full kompetansegivende opplæring til langt flere enn tid-

ligere dvs. en utvidelse av utdanningstilbudet innen yrkes- og fagopplæringen. Alle 16-19 åringer fikk rett til videregående opplæring fram til studie- eller yrkesfaglig kompetanse. Yrkesfagelevene skulle følge en 2+2 modell, dvs. to år i skole + to år i bedrift som lærling. Av de to årene i bedrift skulle ett år være opplæring og ett år verdiskaping. I tillegg ble det mulig etter de to årene i skole å søke om direkte plass på et tredje påbyggingsår slik at man kunne tas opp til høyere utdanning. Et siste viktig punkt var at det skulle utvikles gode samarbeidsmodeller mellom skole og bedrift i yrkesopplæringen.

Frem til tidlig på 90-tallet var det 109 ulike grunnkurs innen yrkesfagene i den videregående skolen og underlagt lov om fagopplæring i arbeidslivet. Ett grunnkurs kunne føre videre til flere VKI-kurs eller ett VKI-kurs kunne bygge på flere av grunnkursene. Fra noen grunnkurs var det bare mulig å gå videre gjennom å tegne lærekontrakt. Dette førte til at elevene ofte beveget seg horisontalt i systemet, uten nødvendigvis å få tilbud om opplæring som førte dem videre og fram til formell kompetanse. Mange tok flere grunnkurs og brukte dermed langt tid på å fullføre utdanningen. Elever som søkte til yrkesfaglige studieretninger opplevde også hard konkurranse med voksne om plassene og svært få elever under 19 år fikk tegne lærekontrakt. Mange elever avbrøt opplæringen underveis og flere av disse gikk ut i arbeidsledighet.

Ved innføring av Reform 94 bestemte Stortinget at det skulle utvikles en tilbudsstruktur i den videregående skolen som skulle være enkel og oversiktlig, som skulle gi muligheter for rask gjennomstrømning og samtidig kunne opprettholde et desentralisert tilbud. Fagspesialiseringen, som tidligere hadde begynt på grunnkursnivå, ble forskjøvet til et mer finmasket VKI-nivå. Man endte opp med 15 studieretninger/

grunnkurs og etter hvert 103 videregående kurs I som bygde på hvert grunnkurs. De 12 grunnkursene som førte frem til yrkeskompetanse var:

- Helse- og sosialfag (HS)
- Formgivingsfag (FO)
- Naturbruk (NA) (grønn og blå variant)
- Hotell- og næringsmiddelfag (HN)
- Byggfag (BY)
- Tekniske byggfag (TB)
- Elektrofag (EL)
- Mekaniske fag (ME)
- Kjemi- og prosessfag (KP)
- Trearbeidsfag (TR)
- Salg og service (SA)
- Medier og kommunikasjon (MK)

På VKI – nivå ble flere av fagene som tidligere hadde hatt all opplæring i skole gjort om til lærefag og 2+2 modellen. Eksempler på dette var flere av utdanningene innen helse og sosialfagene, blant annet Hjelpepleier og Barn & ungdomsarbeider.

Den pedagogiske strukturen i de videregående skolen hadde frem til 1994 historisk og hovedsakelig vært dannet av pensum, timeplaner, krav, prøver, karakterer, regler, lekser – vanligvis kalt «det skjulte pensum». Det samme gjaldt det såkalte entallstyranniet: En lærer, en klasse, et fag, en time, et rom, en lærebok, osv. Det ble sjelden stilt spørsmål ved disse elementene. Man var så vant til dette «skolespillet» at det var vanskelig å forestille seg et sted som kaltes skole og hvor dette spillet ikke foregikk. Undervisningen skulle passe alle - ofte en lærerstyrt undervisning basert på kunnskapsformidling, der elevene skulle tilegne seg kunnskap i et utvalgt lærestoff.

Reformen fikk en målsetting om å gi hele ungdomskullet et best mulig opplæringstilbud som var tilpasset

elevenes interesser og forutsetninger. For å nå målene i læreplanene skulle opplæringen være differensiert, dvs. fleksibel med hensyn til dybde, tempo, organisering, metodikk og læremidler. Et kjernepunkt i læreplanene var «å skape læringsmiljøer der elevene skulle arbeide mot læringsmål som de selv var med på å fastlegge». (St.meld. nr. 32 s. 34). Elevmedvirkning og mestring ble viktige ledetråder. Intensjonen var at alle elevene skulle gis en «reell mulighet til å delta i planlegging og gjennomføring av undervisning, med hensyn til valg av både arbeidsstoff og undervisnings- og vurderingsformer» (s.34).

Reformen la utvilsomt opp til en akademisering og en teoretisering av yrkesfaglig opplæring. Skillet mellom teoretisk og yrkesrettet utdanning skulle bygges ned. Dette hadde en klar sammenheng med at samfunnsutviklingen var på vei bort fra det tradisjonelle industrisamfunnet til det nye kunnskapssamfunnet. Allmenndanning og dannelsesperspektivet ble en del også av yrkesfagene. Omfanget av obligatoriske felles allmenne fag i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble økt betydelig på bekostning av praksisopplæringen som ble halvert nærmest over natten. Begrunnelsen var at det allmennfaglige / teoretiske innholdet var nødvendig for å utøve de fleste yrker og legger grunnlaget for nødvendig fleksibilitet og omstillingskompetanse i framtidens arbeidsliv. Allmennfagene skulle være viktige i arbeidet med å styrke de grunnleggende ferdighetene og for å nå målene i den generelle delen av læreplanen.

Også fra næringslivet ble det uttrykt et gryende behov for håndverkere som hadde gode grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk. En tømmermann skulle ikke bare være nevenyttig (praktisk), men også vite hva en bjelke tåler av trykk og strekk og ha en standard på godt utført arbeid og et vakkert utseende.



Elever i arbeid ved Bergeland videregående skole.

Likevel kunne man gjerne høre utsagn som – «Hvorfor skal vi lære om Henrik Ibsen? Jeg skal jo bli tømmermann!». Andre uttalte at «Man blir ikke en god snekker ved å lese om en hammer.» eller «Skolesystemet er bygd opp av og for akademikere og er en nedvurdering av oss praktikere.»

Reformen med sine målstyrte læreplaner betød også et dramatisk vendepunkt for den gamle pensumstenkingen. Skolefaglig sett var pensum å forstå som en «utdeling» av det fagstoffet man skulle lære seg på en bestemt tid. Pensum var alltid knyttet til faglitteratur og boklister. Man snakket om at man «la opp» bestemte bøker og kapitler. Satt på spissen ble pensum oppfattet som en bestemt kunnskapspakke som læreren skulle få transportert over til eleven. Lærerens oppgave var på en eller annen måte å få stoffet inn i hodet på eleven og holdt seg til pensum: «Vi må komme gjennom pensum». «Dette ligger utenfor pensum». «Vi skal ha prøve i hele pensumet», osv.

En slik pensumtenkning stengte utvilsomt for en mer tilpasset og differensiert opplæring. Reformen med sine nye læreplaner vektla på en helt annen måte det å lære å lære, kreativitet, initiativ, entreprenørskap, evne til problemløsning og kritisk sans. Ferdigheter og samhandlingsevne ble også fremhevet som mer og mer betydningsfullt.

Betydning for det faglige og pedagogiske læringsarbeidet ved en yrkesfaglig skole

Lærerpersonalet ved Bergeland videregående skole registrerte høsten 1994 at det dukket opp en ny elevgruppe. De fleste voksne elevene var forsvunnet og med ett var det kun 16, 17 og 18 åringer som befant seg på skolen – ut fra sin rett. Fra å være en typisk utvalgsskole med stor søkning til våre yrkesfaglige linjer med tilhørende høy snittkarakter for å få plass, førte reformen til store endringer også i elevgruppens forutsetninger og motivasjon. Lærerne ble dermed tvunget til å finne metoder som ikke bare passet de som hadde «lett for boka». Enkelte elever hadde opplevd mange nederlag før de begynte på videregående skole. De var skoletrette, og de gjorde alt de kunne for å unngå krevende læringssituasjoner. De møtte gjerne ikke til timene, kom ofte for seint og/eller forsvant før skoledagen var slutt. De manglet bøker og annet utstyr, og noen forstyrret opplæringen. Dette stemte senere godt med en nasjonal undersøkelse i 1998 som viste at 60-70 % av guttene i den videregående skolen opplevde en skole hvor det de gjorde verken var interessant, relevant eller nyttig for fremtiden. Nye begreper som frafall og dropout dukket opp.

Våre lærere hadde tradisjonelt gode faglige og metodiske kunnskaper. Imidlertid hadde de i liten grad erfaring i å være gode veiledere og å tilpasse opplæringen til den nye elevgruppens ulike behov og funk-

sjonsnivåer. Psykiske problemer blant elevene, rusproblemer, omsorgssvikt og lignende ble etter hvert også en del av lærerens hverdag. Læreren som fagperson ble tilvarende redusert, mens en ny «sosialarbeiderrolle» vokste frem. Skolen var ikke lenger ensidig et sted å lære fag. Like viktig ble den et sted å være hvor den enkelte elevs sosiale liv og utvikling sto i fokus. «Spillereglene» for lærerne og læring ble dermed til dels ble dramatisk forandret:

ALLE ELEVER SKAL OPPLEVE ET GODT LÆRINGSMILJØ

Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. (R94)

I kjølvannet av dette dukket flere nye begreper opp i det pedagogiske landskapet.

- Elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring innebar at elevene skulle ha en påvirkningsmulighet når det gjaldt hvordan læringsarbeidet skulle planlegges og at de fikk mulighet til å si fra om hvordan de opplevde om gjennomføringen fungerte. Elevmedvirkning ble særlig aktuell med hensyn til arbeidsmåter, vurderingssituasjoner og fordeling av arbeidsbelastning gjennom årsplan, periodeplaner og/eller ukeplaner.
- Differensiering ble et nytt begrep i reformen. Opplæringen skulle legges opp slik at elever kunne velge å arbeide mot ulike læringsmål – ut fra den enkelte elevs læreforutsetninger og motivasjon.

Erfaringer viste at læreforutsetninger og motivasjon i de fleste tilfeller utvikler og endrer seg over tid og påvirkes av kvaliteten på det samlede læringsmiljøet.

- Studiearbeid i 6 skoletimer/uke ble innført på Bergeland i 1996. 4 av timene ble tatt fra yrkesfagene og 2 timer fra allmennfagene. Dette ble en arbeidsform hvor den nødvendige lærerstyringen primært lå i periodeplaner, læringsoppdrag/oppgaver og med tilstrekkelig tett faglig-metodisk veiledning. Innenfor disse rammene skulle eleven selv prioritere hvilke fag eller emner han/hun ville arbeide med. Eleven kunne også velge mellom å arbeide individuelt eller i grupper. Elevene hadde plikt til å være på skolen (hvis ikke annet var avtalt) og arbeide med aktuelle øvingsoppgaver eller oppdrag. Elevene skulle ha tilgang på hjelp og veiledning i denne tiden avsatt til studiearbeid.
- Læringsoppdrag ble utviklet og implementert på Bergeland på 90-tallet som en virkelighetsnær, elevaktiv og tilpasset læringsmetode. Et læringsoppdrag var en ÅPEN formulert oppgave som eleven skulle løse gjennom selvstendig arbeid individuelt eller i gruppe og som skulle
 - bygge bro mellom læreplanen og elevenes verden
 - sette fantasien og følelsene i sving
 - sette elevene i kontakt med den virkelige verden og visualisere et problem / en utfordring – som så elevene bruker sine erfaringer og fagkunnskaper for å løse
 - være nærmest fritt for abstrakte symboler - hvor det gjelder å stimulere til nye tenkemåter, nye sammenhenger og ny forståelse

Kravet om styrking av allmennfagene og en tilhørende yrkesretting av disse presset fram en annen organisering av lærerne på Bergeland. Alle skolens lærere ble kort tid etter innføringen av reformen organisert i selvstyrte lærerteam. Teamene ble etablert rundt elever / klasser og ikke som tidligere i seksjoner av lærere med samme faglig bakgrunn. Teamene ble satt sammen av både yrkesfaglærere og allmennfaglærere som fikk et felles ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen for en bestemt elevgruppe. Teamet skulle i planlegging og gjennomføring av opplæringen, dra nytte innbyrdes forskjellighet i forhold til fagkompetanse, arbeidsmåter mm. Videre skulle teamet gjøre avtaler om intern arbeidsdeling, ha ansvar for egne timeplaner og utvikle felles normer for samhandling med elevene. Hovedfokus skulle hele tiden være på den pedagogiske gevinsten som lå i en slik organisering, dvs. et stort rom for fellesskapet og samtidig et blikk for den enkelte.

Den praktiske opplæringen i flere av yrkesfagene ble med reformen med ett mer «skolsk». Dette innebar at skolens verksteder ble den viktigste arbeidsplassen til erstatning fra tidligere hvor elevene løste ulike praktiske oppdrag på arenaer utenfor skolen og/eller som utplassering i relevante bedrifter. Lærerne fikk som mål å tilrettelegge for et opplæringstilbud som var mer samordnet og helhetlig for elevene. En konsekvens av dette var at den praktiske delen av opplæringen skulle bestå av tre elementer: planlegging – produksjon – dokumentasjon som i det daglige omtalt som PPD. Prosessen ble fra nå ofte like viktig som resultatet.

Planlegging:

- Læringsoppdraget/ene ble presentert
- Elevene startet planlegging individuelt eller i grupper

- Elevene dokumenterte skriftlig deler av egen planlegging el. metodebruk.

Produksjon:

- Elevene arbeidet i en avtalt tid med det individuelle læringsoppdraget på skolen og fikk veiledning av faglærer

Dokumentasjon:

- Elevene dokumenterte eget læringsresultatet ved fremlegging / presentasjon i plenum eller i en egen vurderingssamtale

Oppsummering

Reform 94 var en helt tidsmessig og nødvendig fornying av den videregående skolen både strukturelt og innholdsmessig. Imidlertid viste de påfølgende årene at den forventede fornyingen bare skjedde i en meget begrenset grad. Man fortsatte i grove trekk som før både faglig og pedagogisk. Flere lærere hadde en negativ oppfatning av Reform 94. De mente at forventningene fra myndighetene ikke var i samsvar med den tid og de ressurser som ble stilt til rådighet og at den nye elev- og lærerrollen ikke var realistisk for de elevgruppene de nå skulle undervise.

Reformen ble også møtt med en viss skepsis og motstand i kretser utenfor klasserommet. Lærerorganisasjonene og næringslivet stilte seg ved flere anledninger kritiske til omleggingen. Noen snakket om reformtretthet og at nå måtte det snart bli ro i skolen. Ropet på systemløsninger for å demme opp for frafall og ordens- og atferdsproblemer ble høyere utover 90-tallet.

Som rektor var det i denne tiden viktig å peke på hvor fantastisk det er at vi i Norge har et utdannings-system som åpent proklamerer at det er lysten som skal

drive det hele. Til tider fryktet jeg at noen igjen skulle innføre ulyst som et pedagogisk prinsipp i den offentlige skolen.

Hva viste så senere forskning om resultatene for den yrkesfaglige opplæringen ved innføring av Reform 94? NIFU (Norsk institutt for studier av forskning og utdanning) var som ett av sju forskningsmiljøer med på evaluere reformen i årene 1994– 1998. Én av NIFUs oppgaver var å følge søkere og elever gjennom opplæringsløpet, det vil si analysere det som ofte er kalt «gjennomstrømning i videregående opplæring».

Her er noen av de viktigste resultatene (NIFU 1998):

- Tre av fire av de første reformelevene gjennomførte videregående opplæring i løpet av perioden 1994 til 1999.
- Andelen av yrkesfagelevene som begynte på tredje opplæringsår to år etter at de startet i videregående opplæring, økte fra 30 til 60 prosent
- Blant rettselever som hadde startet i yrkesfaglige grunnkurs høsten 1994 var 72 prosent i mål med eller i rute mot kompetanseoppnåelse høsten 1999, dvs. 77 % av jentene og vel 68 prosent av guttene.

Litteraturliste:

- Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2003) - Differensiering og tilpasning av grunnopplæringen
- Regjeringen.no – Kunnskapsdepartementet – NOU (2003):16 - I første rekke – Kap. 13.5: Reform 94
- Støren, Liv Anne, Synnøve Skjersli og Per Olaf Aamodt (1998). Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt. Rapport 18/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Reform 94 – tentative tilnærminger

Av Ivar Walde

«Sannheten er slik du tror du har opplevd den»

Nedenstående beskrivelser er en utpensling av denne tesen, og representerer mine oppfatninger, altså den persiperte virkeligheten fra mitt ståsted. Noe av dette er generalisert. Mange episoder og hendelser som hadde sin rot i personlige konflikter og uenigheter, har jeg latt ligge, i håp om at det helhetlige bilde skal framstå noenlunde klart.

Jeg erfarte Reform 94 fra to ulike ståsted – fra 1994 som leder av pedagogisk avdeling ved Etat for opplæring i Rogaland fylkeskommune, og fra 1997 som rektor ved Stavanger katedralskole. Jeg pensjonerte meg etter 14 ½ år på Kongsgård.

Pedagogikk løftes opp

Da jeg begynte ved Pedagogisk avdeling, var det liten interesse for pedagogiske spørsmål ved «Etaten»: Ukentlige ledermøter dvelte ved spørsmål om økonomi, om inntak og om dimensjonering og fordeling. Leder møtene skulle være innrettet mot prinsipielle spørsmål, og en skulle ikke være for detaljert. Det var fint om Pedagogisk avdeling ikke kom for mye i veien. Det var forventet at jeg og avdelingen kunne ta oss av Yrkesmessen, «internasjonalisering», voksenopplæring, tilrettelegging av skolebibliotek, og kursing av lærere.

Det ble ikke satt av mye tid til å drøfte innholdsdelen av reformen. «Det tar for lang tid, det der tar vi i et annet møte», var omkvedet. Men så begynte det å brenne litt under føttene på noen og enhver: Det ble tydelig for alle at reformen ikke bare hadde strukturelle sider – innholdet og læringssynet måtte få en sentral plass. Forventningene fra «formuleringsarenaen» ble sterkere og tydeligere på dette, fra departement til statens forlenget arm, utdanningsdirektøren i Statens hus.

Jeg fikk beskjed om å «ta et initiativ» – raskt, og uten store kostnader. Hva skulle vi ta fatt i, og hvordan skulle vi organisere et arbeid som måtte involvere alle skoler, alle lærere, alle fag? Vi valgte å ta for oss det som var vanskeligst: Nye læreplaner var vage og utydelige, syntes mange. «Læringsmål» og «kompetansemål» er vel og bra, men hva skal elevene lære – hva er innholdet, spurte man.

Pedagogisk kaos – eller?

Tanken om å etablere et fagforum var noe som vi på Pedagogisk avdeling hadde unnnfanget, og dette ble nå trukket fram. Det skulle være slike fora i alle fag, mente vi, med lærere fra alle skoler. Lærerne i Fagforum skulle få en innføring i det tankesettet som var nedfelt i Reform 94. Deretter skulle en identifisere, så godt det kunne la seg gjøre, hvilke pedagogiske utfor-

dringer dette ga i det enkelte faget, for så å trekke fram eksempler på «god praksis» - i henhold til reformens forventninger. Måten å arbeide på ble det sentrale spørsmålet, altså var endelig pedagogikken i fokus.

For mange, ikke minst rektorer, lød dette som selve oppskriften på organisert kaos. Mange så nok faren for at lærerne ville bli enda mer sjølrådige og lite villige til å innordne seg. Men Rektorkollegiet – som det het den gang – gikk likevel inn for tanken, mot stemmene fra St. Olav og Kongsgård, som vel mente at det som trengtes, var en «fasit».

Lærere er eksperter – kan det gå an?

Det ble fra Pedagogisk avdeling sin side sterkt understreket at Fagforum ble oppfattet som et ekspertforum: Det er her kunnskapene, fagforståelsen og erfaringen er sterkest representert. «Pedagogisk avdeling består av 4-5-6 mennesker. Vi kan ikke stort annet enn å se mønstre: Det er altså dere som må ses på som ekspertisen». Dette budskapet ble svært godt mottatt i de fleste fagfora, mens det i mange fagfora med utgangspunkt i allmennfaglig studieretning ble møtt med noe mer skepsis. Eller bare likegyldighet.

Suksessen var altså størst i yrkesfaglige fora. Her opplevde vi til gjengjeld et meget sterkt og ekte engasjement, og de aller fleste la ned et stort og seriøst arbeid. Vi ble oppfordret til å organisere hyppigere møter – «flere enn to i året», mente mange. Det var ikke vanskelig å spore glede, begeistring og stolhet. Lærerne var flinke, syntes vi.

Likevel var det hyppige tilbakeslag, fordi det stadig kom nye medlemmer til fagforaene – skolene valgte naturlig nok å rullere deltakelsen blant lærerne i egne rekker. Disse nye fikk ikke den grundige innføringen i Reform 94-tenkingen som alle fora hadde fått ved oppstarten. Ved Pedagogisk avdeling måtte vi lære oss å

bli litt mer tålmodige, og ta den tiden som trenges for å få alle med. Vi måtte altså bli mer pedagogiske, rett og slett.

Ett grep for å få større klarhet var å utpeke Fagnemnder: Disse besto av håndplukkete representanter fra de ulike fagforaene, og i første fase av deres arbeid ble de involvert i grense-setting – «dette gjelder, inntil videre». I neste fase ble fagnemndene brukt for å gi retningslinjer til og å godkjenne eksamensoppgaver, der disse var lokalgitte – og det var de fleste. (Det var Opplæringsavdelingen som formelt godkjente, men alle visste at det var fagnemndene som sto bak). Inntil fagnemndene kom på banen, var ingen opptatt av lønn: «Godtgjøringen» besto i å gjennomføre interessante diskusjoner med andre fagfolk – og en god lunsj.

Ny ledelse, og mye vurdering

Vel et års tid etter at jeg fikk ansvaret for å lede Pedagogisk avdeling, fikk vi ny sjef: Magne Nesvik. Han kom fra utdanningsdirektøren, og han hadde ikke vegetert der. Han var kjent for mange i skolen, for han hadde gitt mange og inspirerende foredrag om innholdsdelen i reformen – blant annet i Fagforum. Bildet av den gode skole, og den forventede oppfølging av alle elever, ble etter hvert svært tydelig.

Formen og innretningen av eksamen betyr mye for hvordan undervisningen legges opp. I allmenne fag er oppgavene ved skriftlig eksamen gitt sentralt, nesten uten unntak. Lærerne innretter seg etter det eksamensformatet som forventes. Oppfatningen «der ute» er at eksamen og eksamensresultatene fanger opp kvaliteten på den opplæringen som er gitt. Gode karakterer betyr god opplæring, enkelt og greit.

Fullt så enkelt er det nok ikke. De nye kunnskaps- og kompetansemålene – og læreplanens generelle del – angir et breiere oppdrag. Og vurdering får etter hvert

et noe annerledes mål, som hjelpemiddel til læring. Hvordan kunne det være annerledes? Hvorfor ble dette sett på som vanskelig? Fagfora i yrkesfag tok dette lett, allmennfagenes lærere så problemer. Jeg gikk vel litt langt da jeg i et Fagforum-møte mente at lærere hadde et tunell-syn når det gjaldt vurdering. Jeg fikk en del kjeft. Som fortjent. Jeg var ikke videre diplomatisk, fikk jeg høre. Og i ettertid må det innrømmes at det var lettere å være skråsikker *utenfor* skolen, enn det var når man befant seg midt i manesjen.

Møtet med Kongsgård

Mange vil mene at jeg fikk en enkel jobb ved å gå til Stavanger katedralskole – her var det svært gode resultater, svært god elevsøknad og erfarne og dyktige lærere. Mange av lærerne hadde hatt det aller meste av sin yrkesaktive karriere ved skolen – «ingen slutter her», ble jeg fortalt.

Men svært få ved skolen så fram til at jeg skulle begynne der. Stemningen var alt annet en god, den var til tider iskald. De fleste – fikk jeg seinere vite - tenkte at jeg var sendt til Kongsgård for å tvinge fram endringer som ville innebære forverring for lærerne og for skolen generelt. Over en periode på vel et år kom vi hverandre såpass i møte at en kunne oppfatte at det var etablert en «våpenhvile». Den kom på plass etter at jeg hadde lært meg skolen bedre å kjenne. Den burde kommet før, mente nok mange, om jeg hadde vært mer lærenem.

«... og stedet luktet vondt»

Kongsgård var gammelmodig, det var tydelig. Gamle, slitte bygninger, ingen møterom, dårlige fasiliteter – unntatt innen realfag. Lærerværelset besto av slitte møbler i ulike stilarter og stedet luktet vondt. I Midlalderkjelleren og i Sangsalen var det et ufattelig



*Stavanger Katedralskole – også kalt Kongsgård.
Foto: Bent Inge Ask*

rot. Mange av lærerne nærmet seg pensjonistalder. De hadde «alltid» vært der. Det hele var som i en Dickens-roman, syntes jeg.

Det første som slo meg, var likevel hvor flinke lærerne var, og hvor helljertet de arbeidet. Det som overrasket mest, var hvor flinke de aller fleste var med elevene, og hvor stor pris elevene satte på dem. Personalet var preget av samhold, ofte i nære vennskap. Kollegene var som en falanks, på godt og vondt.

Opplæringsavdelingen knesatte en ny organisasjonsmodell i skolene: Inspektør ble avdelingsleder, med et mye breiere ansvar for personalet og for pedagogikken. Dette virket svært bra på Kongsgård, antakelig i stor grad på grunn av at lærerne faktisk allerede hadde et godt faglig og pedagogisk samarbeid, lenge før Reform 94: Kongsgård hadde vært Forsøksgymnas i Kjølv Egeland sin tid. Lærerne brukte andre termer enn dem vi finner i Gudmund Hernes sin reform, men forståelsen av den pedagogiske oppgaven var ikke forvitret.

Renovering

«Alt henger sammen med alt», heter det. Skolens fysiske utforming og tilstand har betydning for det formatet opplæringen kan ha. Et stort renoveringsarbeid ble startet av den gamle hovedbygningen og av Sangsalen: Riksantikvaren var sentral i dette, og arbeidet strakk seg over flere år. Fylkeskommunen betalte, og jeg opplevde stor entusiasme fra ledelsen, selv om det ble dyrt. I ombygningsperioden var arbeidsforholdene kummerlige, men lærerne klaget ikke, merkelig nok. Det gikk sport i det. Likevel var det så ille at jeg fant rom for raushet i enkelte andre sammenhenger, vel vitende om at verneombudet kunne stanset skolen – midt i timen.

«Nye» arbeidsformer

I debatten om hva vi som skole skulle legge vekt på å forbedre, var det to forhold som ble tatt opp gjentatte ganger – også lenge etter at Kunnskapsløftet ble innført: Evaluering (seinere kalt vurdering) og elevenes arbeidsformer. Diskusjonene bølget fram og tilbake, og mye ble i sitt tidligere format. Mye endret seg også, kanskje mest på et seinere tidspunkt innen Kunnskapsløftets rammer. Det viktigste var at både elevene og lærerne ble mer klar over nytten og verdien av arbeidsformer som var mer «åpne» og der gjengivelse og isolerte kunnskapsbiter ikke var så framtreddende, men erstattet av resonnement og godt underbygget argumentasjon. Det var stor enighet om at variasjon er et viktig element. Og fra variasjon kan det ligge et grunnlag for ytterligere skritt, slik at reell endring skjer.

I det Kunnskapsløftet ble introdusert, var skolen på mange måter godt forberedt. På enkelte områder var skolen langt framme, for eksempel i prosjektarbeid. Dette gjaldt ikke minst i norskfaget, der særoppgavene hadde høy status og ble viet mye tid og stor oppmerk-

somhet. Mange slike besvarelser ble hvert år levert inn som bidrag i konkurransen Unge forskere, og hvert år ble en eller flere elever pekt på som vinnere.

Hva som gis oppmerksomhet vil ofte prege hvordan ting oppfattes, naturlig nok. Etter hvert som prosjektarbeidsformen ble mer og mer påaktet, ble slike konstruktivistiske arbeidsformer applaudert av ledelsen overalt der de ble funnet. «Hva holder dere på med nå i kjemi?» kunne jeg spørre, og eksemplene som ble vist var som regel slike som bar preg av prosjektarbeidsformen. Jo mer jeg spurte og grov, dess mer imponert ble jeg, svært ofte. Og desto mer skryt kunne jeg gi, ved å gjengi eksempelet foran et samlet lærerpersonale, ved plandager og lignende.

Elevens pult

Jeg gjorde det til en vane å klamre meg til noen enkle begrep, som var lette å dele med andre. Et slikt begrep var Elevens pult. Det var ikke selve pulten, men aktiviteten på den – altså elevens læringsarbeid - som var det interessante. Læring er ikke et fremmed begrep på Kongsgård, tvert om. Lærerne var og er stolte over elevenes innsats, og deres resultater. Ved en del klasserombesøk ble jeg klar over at klasseromsundervisningen på Kongsgård hadde mange gode kvaliteter: Jeg så lærere som underviste – ga forklaring, utdypet og illustrerte. Det var ikke overraskende. Det som derimot var ganske imponerende, var den type dialog som lærerne satte i gang i klasserommet, og som de styrte. De fikk elevene med som aktive deltakere i avanserte og krevende resonnementer. Og elevene virket trygge på at lærerne behersket det faglige og at det å delta, å være aktiv, var ufarlig og veldig givende.

Samtidig var det flere lærere som framholdt at en måtte respektere de noe mer stille og rolige elevene, som valgte å ikke eksponere seg mye. Dette blikket for

den enkelte var godt innarbeidet, og var det lenge før Reform 94. Problemet var – slik jeg så det – at den inaktive elev ikke har det så godt. Aktivitet i form av målbevisst arbeid kan ha mange uttrykk, og det må gis ulike måter å organisere læringsoppgaver på. Eleven skal ikke legge seg til en passiv mottaker-rolle, mente vi i ledergruppa. Hun må få erfare at læring er ikke synonymt med pugging, selv om også det kan ha verdi – opp til et punkt. Læring er framfor alt kjekt, var omkvedet vårt.

Internasjonalisering

En litt spesiell tilnærming var via det vi kalte Internasjonalisering: Alle elever i avgangsklassene fikk tilbud om en ukes studietur med utgangspunkt i et studieretningsfag. Elever i spansk reiste til Latin Amerika, i fransk reiste de til Vichy, i tysk til Perg (Østerrike), i engelsk til Houston, i samfunnsfag til Brussel, i fysikk til Sveits med besøk hos CERN, og så videre.

Fremmet dette læring, eller var det bortkastet tid – og «hevne pengar»? Vi så at det motiverte elevene til innsats i faget, og at de følte bekreftelse på egen mestring ved det de opplevde under studieturen. Dette ble klart illustrert en gang da elever hjem fra en studietur til Perg, møtte en tidligere studietur-deltaker som da studerte i München, og som fortalte at Perg-turen hadde gitt henne tro på at hun kunne ta medisinstudiene i Tyskland – det skulle ikke stå på språket, tydeligvis!

Kongsgårdstudenten

Elevens pult, Aktivitet, deltakelse i Unge forskere, Internasjonalisering, prosjektarbeid ble etter ei tid kokt ned til bare ett, enkelt begrep: Kongsgårdstudenten. Det ble aldri endelig definert, men det var heller ikke meningen. Begrepet skulle inneholde alt som var av læringsfremmende aktivitet – i tråd med Reform

94. Det var ikke et begrensende begrep, men noe som skulle fylles med et innhold, og det var forventet at innholdet skulle være godt, og meningsfylt for elevene. Eksamensresultatene ble ikke verre av dette, tvert om. Og eksamensresultatene var ikke det vi skulle måle oss mot: Vi hadde «de beste» elevene, og svært gode og dedikerte lærere. Det skulle da bare mangle at de ikke fikk gode karakterer. Men elevene skulle om kort tid bli studenter, framholdt vi. Da blir evnen til å stille de rette spørsmålene en forutsetning for gode svar. Det var denne retorikken som bar Kongsgårdstudenten fram som noe annet enn en klisjé i de debattene vi førte.

Et like viktig moment var at skolen gjennom renoveringsprosjektet hadde skaffet seg nye og annerledes forutsetninger for å realisere mer av Kongsgårdstudenten: Et nytt, moderne og fleksibelt forsamlingsrom hadde sett dagens lys i Sangsalen – her var det mulig å samle et helt klassetrinn til møter, fellestimer eller foredrag. Et nytt, lyst og vakkert bibliotek var tilgjengelig for alle, i underetasjen til Olsens Minde og nær Breiavatnet. Stille lesesal ble skapt i to middelalderrom, midt blant antikvariske bøker fra skolens gamle lærerbibliotek. Grotten ble presentert som kollokvierom. To andre rom i Middelalder-kjelleren ble innredet som datarom. Dette ga skolen et ytterligere aktivum i promoteringen av nye tilnærminger til opplæringen: «Med de mest moderne redskaper, i de eldste omgivelser i Stavanger – hva er da de spørsmål og oppgaver vi må arbeide med for å være best mulig rustet for ei krevende framtid?» Vi ville at elevene skulle se og oppleve muligheter for meningsfylt læring. Vi ville at *undring må på pensum!*

Euforisk om PIS-prosjektet

Elevene responderte godt. Elevrådet tok i 2003 initiativ til sitt eget prosjekt – Prosjekt Internasjonal Solidaritet.

De ville lære om den israelsk-palestinske konflikten. Lærere og elever foretok studieturer, og rapporterte til medelevene ved sin hjemkomst. Så ble det arrangert «arbeidsdag»: Elevene samlet inn 300/350 kroner hver, og dette ble så delt mellom to flyktningeleirer – Shatila i Beirut, Aida i Betlehem. Sammen med fem andre skoler kunne prosjektet levere 1,2 millioner kroner i 2012. Elevene viste stor læringsiver, og opplevde en uvanlig bratt læringskurve. Samtidig som at de så at slike konflikter er svært innfløkte, så de også at medmenneskelighet og solidaritet har klar og konkret verdi.

Det var i denne sammenhengen jeg i sin tid ga følgende euforiske utsagn: «Svaret er ja, hva er spørsmålet?» Dette ble seinere forsøkt utledet til å gjelde generelt, men spesielt i forhold til bruk av ressurser. Utsagnet var ikke så flåsete ment, for det gjaldt kun i vår egen pedagogiske kontekst – i prosjektet.

Innen et system med stor individuell frihet metodisk og i forhold til innhold, befant de fleste lærere seg ganske vel. Avdelingslederne rapporterte om godt samarbeidsklima, iherdig arbeid. Sykdomsfraværet var svært lavt – også i den mest hektiske, støyende og støvete ombygningsperioden. Små og store bagateller ble lett strøket av dagsorden. Jeg følte romslighet, og prøvde å vise det, jeg også.

Skjematisk ledelse

Men utviste vi godt lederskap? Ikke ubetinget! Før det ble endelig pålagt i rundskriv og forskrifter, forsøkte vi oss med ulike typer planer: For året, for halvåret, for perioder. Dette skulle gi struktur og forutsigbarhet, og det skulle sikre oss mot «Vasa-syndromet»: Skipet skulle ikke bli så overlesset, at det ble fare for kantring. Dette medførte mye arbeid som ikke var produktivt, og det skapte spenninger og strid. Etter hvert fant vi et format som passet i all sin enkelhet, men det skapte i sin

tur et nytt problem: Med den friheten mange oppfattet at de hadde, måtte kravet til rapportering skjerpes. Altså: Vil du ha frihet, må du kunne fortelle hva du har brukt den til! Resultatet ble ikke bemerkelsesverdig godt. Misstemning fulgte. Vi hadde ikke gode nok redskaper til å beskrive og evaluere det vi gjorde. Jeg mistet etter hvert noe av troen på enkle, skjematisk formulerte styrende dokumenter, som ikke kunne fange opp kompleksiteten i det mangslungne pedagogiske arbeidet.

Så hva hadde vi av håndfast kunnskap om hva som skjedde på elevens pult? Og hva kunne vi egentlig vite, helt sikkert?

Elevene vet noe vi andre ikke kan, de vet hvordan det virker

For meg var det slik at én kilde framsto som spesielt interessant og viktig: Samtaler med enkeltelever. Jeg hadde flere slike, hver uke. Jeg ba eleven om å fortelle – om noe som var kjekt, og om noe som ikke var det. Det framkom lite av det siste. Det kom til overmål mye av det første, særlig i omtale av lærere. Elevenes ros av lærerne var til tider så sterk at jeg må innrømme at det bildet dette tegnet, ikke fullt ut samsvarte med mine egne oppfatninger – men de stemte godt med seinere elevundersøkelser. Så hvilken oppfatning skulle da legges til grunn? Svaret på akkurat det er vel nokså enkelt.

Credo

Mange ting er enkle, men må, etter min erfaring, like fullt etterleves. Jeg forsøkte å forholde meg til noen enkle leveregler:

- Engasjement kan ikke kommanderes, men må applauderes i den form det finnes. Uten engasjement, får vi ikke til noe særlig.

- Trygghet forutsetter at en har aksept for at mennesker er ulike, og respekt for det den enkelte oppfatter som sitt format i arbeidet med elevenes læring. Dette kan gi grunnlag for samtale om mulige forbedringer, samtale der partene er likestilte.
- Dialog forutsetter en genuin vilje til å lytte, og at mulighet til «den gode samtale» kan gis, i visshet om at ingen har en fasit i baklommen.

Hvordan leder man da? Jeg møtte ofte antydninger fra rektor-kolleger om at jeg var for snill, for ettergivende. Det var jeg sikkert. Men jeg mener at det gjaldt i det som jeg oppfattet som uvesentlige saker. Der hvor vi

satte oss klare mål, var det god og lojal oppfølging – stort sett. Jeg tror de fleste lærerne opplevde at de fikk støtte fra rektor og avdelingslederne i sine mange forsøk på å holde læringstrykket på et riktig nivå, og å sikre variasjon i innhold og arbeidsformer.

Forsterk det gode, gi støtte til all fornuftig forandring – da kan det som er godt bli enda bedre. Tenkte vi. Ting tar tid. Da får vi bruke tiden. Jeg følte at vi brukte den ganske godt, samlet sett. Jeg tenker at en del lærere på Kongsgård ikke er helt enige i det: De ville brukt mer tid på å komme igjennom pensum.

Kongsgårdstudenten lenge leve!

Bygningsmessige konsekvenser av Reform 94

Av Lars Tore Helgeland

Innledning

Både strukturen og selve innholdsdelen av reform 94 fikk relativt omfattende konsekvenser for videregående opplæring i Rogaland fylkeskommune. Konkret legger vi da til grunn reduksjonen av antall utdanningsprogram og det «gryende pedagogiske paradigmeskiftet» som ble ennå tydeligere og mer forankret i Kunnskapsløftet - fra én lærer, én klasse, ett fag i bussformasjon over til elevaktive arbeidsformer, tverrfaglighet, prosjektarbeid, yrkesretting og målstyring; med alle nyanser og tilpassinger og ulik progresjon.

Paradokset er at det verken i Reform 94, eller senere i Kunnskapsløftet, ligger noen form for formelle krav i forhold til utforming av skolebygg. Spesielt med Kunnskapsløftet festet det seg en erkjennelse av at skolebyggene i større grad enn tidligere var en rammebetingelse å vektlegge i forhold til krav om fleksibel og tilpasset opplæring. Trenden med baseskoler fikk fotfeste helt på slutten av 1990-tallet, og grunnelement i denne retningen, med vekt på åpne og fleksible romløsninger, selvforsynte enheter, og tilgang til store fellesareal i kjernen av skolebyggene materialiserte seg i skolebygg i Rogaland utover 2000-tallet – spesielt Jåttå videregående skole, men andre skoler senere i mindre grad i forhold til transparens, romstruktur og fellesfunksjoner.

Det er videre relevant å trekke inn reform 94s lov-

festing av rett til videregående utdanning, ungdomsretten, og håndteringen av denne. Kort fortalt gjorde det at en høyere andel ungdommer kom inn i skolen, og skolenes undervisningsareal ble utfordret. Eksempelvis ble grupperom omskapt til undervisningsrom, og arealutnyttelsen ble høyere.

Fag- og yrkesopplæringen

Innenfor fag- og yrkesopplæringen ble de bygningsmessige konsekvensene merkbare for den enkelte skole og fylkeskommunen som skoleeier. Som kjent ble antall studieretninger innenfor yrkesfag betydelig redusert. Et hovedtrekk ble da breiere grunnkurs; mer generalisering og bredde framfor tidlig spesialisering. I praksis betydde det at yrkesfaglige og kombinerte skoler måtte utnytte eksisterende areal til flere aktiviteter enn før reform 94. I tillegg skulle yrkesopplæringen ved innføring av reform 94 i større grad deles mellom skole og arbeidsliv, jf. Nesviks artikkel. Det ble med andre ord lagt til rette for en annen dynamikk i fag- og yrkesopplæringen. Spesialrom på skolene måtte tjene til flere formål, eventuelt måtte arealet utvides for å kunne gi rom for realisering av flere læreplanmål. Det ble i perioden fra 1994 og fram til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 gjort mange mindre kvalitetsforbedrende

tiltak for å møte denne utfordringen. Bygningsmessig kan man da si at det ble gjort lokale tilpasninger for å møte en nasjonal strukturendring.

I tillegg ble andelen teori og fellesfag så som norsk og engelsk med flere økt. På enkelte skoler ble da behovet for fleksible teorirom større enn tilbudet. Dette ble løst på litt ulikt vis. På flere skoler ble det løst i form av brakkebygg (permasorium), og/eller temporære og «tilfeldige» teoriromløsninger i verksted. Med andre ord ble det iverksatt en del kreative løsninger i denne perioden. Løsningene kan i ettertid ikke sies å være temporære da utfasingen ikke ble påbegynt før de store investeringsprosjektene i skolebruksplanen fra midten av 2000-tallet og fram til i dag.

Det som imidlertid er meget interessant å poengtere er følgende: Å etablere teorirom i nær tilknytning til verksted og praksisrom er en løsning som har blitt realisert med litt ulike fasetter både i nybygg verkstedhall ved Haugaland videregående skole (ferdig 2013), nybygg med verksted ved Gand videregående skole byggetrinn 2, og i forprosjekt nytt bygg verkstedbygg som erstatning for «Trallfabygget» ved Bryne videregående skole. Det har vært definert som et behov/ønske i nevnte skolers rom- og funksjonsprogram. Det ser ut til at grunnlaget for disse behovene var bygningsmessige løsninger man hadde i reform 94. Det er grunn til å hevde at de mest gjennomgripende og langsiktige bygningsmessige konsekvensene av reform 94 kom ved de store investeringsprosjektene i skolebruksplanen i Rogaland fylkeskommune, prosjekter som ble iverksatt fra om lag 2005 og som enda pågår. Det er et poeng jeg vil komme tilbake til.

Andre strukturendringer

En sentral strukturendring i reform 94 var nedleggelsen av studieretningen handel og kontorfag. Denne studie-

retningen ble innlemmet i allmenne, økonomiske og administrative fag.

Som en konsekvens av dette ble det i 1995 vedtatt å flytte klassene innenfor studieretning handel og kontor fra Time videregående skole til Bryne videregående skole. Disse klassene utgjorde de første årene en stor netto økning i elevtall ved skolen som gjorde at arealutnyttelsen ble høy og de timeplantekniske utfordringene merkbare.

På mange måter ble det mest synlige utslaget av innlemmingen av handel og kontorfag inn i allmenne, økonomiske og administrative fag *fellesfaget* økonomi og informasjonsbehandling på grunnkurs. Dette faget må ses i forhold til utviklingen av IKT som et viktig redskapsfag. I denne fasen måtte skoler med kun allmenne, økonomiske og administrative fag bygge IKT-rom (datarom) med stasjonære maskiner til dette formålet. Kabling, kursing og kompetanseutvikling ble iverksatt. Disse rommene ble etter hvert også brukt til intern kompetanseutvikling. Dette var før trådløst internett og før hver elev og lærer hadde egen pc. Bygging av slike datarom er en synlig bygningsmessig konsekvens av reform 94. Dataalderen inntok skolen breiere enn tidligere. Det førte også til at en ved flere skoler etablerte egne datarom til lærerne i tilknytning til eller som en del av lærernes arbeidsrom.

Det er interessant at forfatteren av denne artikkelen i 1998 som faglærer fikk tildelt tid på skolens kontor til å føre inn standpunkt karakterene i SATS (vårt skoleadministrative system) på en bestemt maskin. I dag gjør den enkelte faglærer dette på egen pc, men databasen er den samme.

Elevtallsutvikling

Med reform 94 og lovfestet rett til videregående opplæring økte andelen ungdommer i videregående opp-

læring merkbart. Parallelt ble det et formalisert og reelt krav at opplæringen skulle da som nå «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». En del skoler opplevde nok at det var et betydelig gap mellom behov for fleksible undervisningsrom og grupperom og tilgjengelige mindre og fleksible rom. Hvordan skulle en realisere større tverrfaglige prosjektarbeid på en begrenset flate?

Ofte ble svaret at både tenkelige og utenkelige rom ble tatt i bruk: lab'er, spesialrom, ganger, foajeer, kantiner med flere. Læreren var veilederen (jf. andre artikler i årboka) som holdt i trådene og så til at det var produksjon og progresjon. Etter hvert førte reform 94 til mindre og større ombygginger, utbygginger og nybygginger. Videre til flytting av utdanningsprogram mellom skoler for å bedre arealutnyttelsen.

Opprettelsen av nye studieretninger

Medier og kommunikasjon

Studieretningen medier og kommunikasjon ble opprettet i år 2000 nasjonalt. Denne studieretningen krevde naturligvis en del nytt inventar og utstyr, noen steder ombygginger og justeringer av areal. Følgelig er det grunn til å hevde at opprettelsen av MK i reform 94 fikk konkrete bygningsmessige konsekvenser. Men til liks med andre yrkesfag så som bygg- og anleggsteknikk kom ikke de store bygningsmessige investeringsprosjektene der medier og kommunikasjon var en del av rom- og funksjonsprogrammet før godt inn på 2000-tallet og inn i Kunnskapsløftet.

Salg og service

Studieretningen salg og service (i K-løftet service og samferdsel) ble opprettet samtidig med medier og kom-

munikasjon. Litt forenklet var det et behov for å fylle noe av tomrommet etter studieretningen handel og kontorlag. Noen få klasser BUA og KOA (butikkerarbeid og kontorarbeid) klarte ikke å bte på dette.

Utdanningsprogrammet ble i hovedsak opprettet på skoler som hadde tradisjoner for fagområdet fra studieretningen handel og kontorlag så som Dalane videregående skole, Bryne videregående skole, Lundehaugen videregående skole, St.Olav videregående skole Vardafjell videregående skole og Strand videregående skole. Service og samferdsel var ikke like plass- og utstyrskrevende som medier og kommunikasjonslag, og i praksis kunne nevnte skoler, litt forenklet, bruke areal som tidligere var brukt til handel og kontorlag noen år tidligere. Ikke minst kompetansen i kollegiet kom til nytte her. Det ble ikke så store bygningsmessige konsekvenser utover konvertering av noen vanlige klasserom til datarom.

Fritt skolevalg

Vedtaket om fritt skolevalg i Rogaland, som ble iverksatt i 1995 rett etter innføringen av reform 94, er slik jeg vurderer det, den enkeltfaktoren som fikk størst bygningsmessige konsekvenser underveis i reform 94 og inn i Kunnskapsløftet. Fritt skolevalg betyr at eleven ikke bare har rett til å komme inn på ett av tre utdanningsprogram, jf. forskrift til opplæringsloven. Eleven har også rett til å velge hvilken av skolene som tilbyr valgte utdanningsprogram han/hun vil gå på. I dette paradigmat må fylkeskommunen så langt råd er justere tilbudet etter etterspørselen samlet sett og på den enkelte skole. Rammene for denne artikkelen tillater ikke å gå i dybden på dette feltet, men poenget med å ta dette fram er følgende: Effekten er at undersøkte tilbud ved den enkelte skole legges ned til fordel for opprettelsen av flere klasser på skoler der etterspørselen er

stor. Begrensningen her er eksisterende bygningsmasse og total kapasitet ved den enkelte skole. Summa summarum blir effekten da at skoler med oversøkte utdanningsprogram beholder klassetall og tilbudsstruktur, ev. får inn flere klasser hvis mulig, mens skoler med ett eller flere undersøkte utdanningsprogram mister en eller flere klasser litt avhengig av søkemønster ved andre skoler med de samme utdanningsprogrammene. For fylkesrådmannen har det da helt siden 1995 vært et poeng å legge til grunn en tilbudsstruktur som treffer elevenes søkerprofil samt næringslivet behov.

Fleksibilitet og generalitet

Erkjennelsen av at tilbudsstruktur ikke er en konstant, men en variabel, har gjort at fylkesrådmannen har lagt til grunn at større og mindre kvalitetsforbedrende tiltak, større ombygginger/rehabilitering og nybygg skal ha i seg en stor grad av fleksibilitet og generalitet i romprogrammet med tanke på hvilke varierende behov som skal løses til enhver tid.

Det er en linje her fra innføringen av reform 94 og fritt skolevalg i 1995 fram til i dag der generalitet og fleksibilitet har, så langt råd er opp mot behov for spesialisering, vært styrende element i ombygginger og nybygginger ved de videregående skolene i Rogaland. Fleksibilitet, og i noen grad generalitet, var isolert sett et sentralt innholdselement i reform 94. Det å kunne gjennomføre en differensiert opplæring med tydelig islett av elevaktive arbeidsformer i de ulike fag krevde forskjellige rom («Rom for alle og blikk for den enkelte»). Formulert litt vidløftig ble det utfordrende å realisere de pedagogiske føringene i reform 94 på skoler med kun like store klasserom med *bussdesign*. Følgelig måtte den enkelte skole da improvisere og justere i større eller mindre skala i form av å rive ned vegger, eventuelt dele av rom. Behovet for auditorier oppstod

etter hvert i flere sammenhenger, eksempelvis i de tilfeller der man la opp til felles introduksjon i et fag på et trinn og differensiert opplæring i etterkant med læreren i rollen som veileder og mentor.

Et godt eksempel i så måte er etableringen av studiesenteret på Hetland videregående skole midt på 1990-tallet. Skolen var deltaker i Differensieringsprosjektet, jf. Magne Nesviks artikkel. For å få til en differensiert opplæring der elevaktive arbeidsformer kombinert med felles introduksjoner i fag var et viktig element, etablerte skolen et studiesenter bestående av et stort åpent rom med stasjonære datamaskiner samlokalisert med biblioteket, flere grupperom og et auditorium.

I ettertid kan dette stå som et godt eksempel på at realiseringen av reform 94 ved noen skoler førte til endringer av rom og funksjoner. Varianter av studiesenteret på Hetland videregående skole finner man igjen i flere byggeprosjekt realisert under Kunnskapsløftet, eksempelvis nybygg verkstedhall Haugaland videregående skole og nybygg Bryne videregående skole.

Baseskoler

Trenden med baseskoler fikk fotfeste helt på slutten av 1990-tallet, og grunnelement i denne retningen, med vekt på åpne og fleksible romløsninger, selvforsynte enheter, og tilgang til store fellesareal i kjernen av skolebyggene materialiserte seg i skolebygg i Rogaland utover 2000-tallet inn mot overgangen mellom reform 94 og Kunnskapsløftet. Basert på rom- og funksjonsprogrammer som grunnlag for byggeprosjektene Jåttå videregående skole, nye Hetland videregående skole, Vågen videregående skole, (nye) Gand videregående skoles utbygging, Sandnes videregående skole og nye Bryne videregående skole, er det min vurdering at Jåttå videregående skole er den skolen som i størst grad kan

kategoriseres som en baseskole. Jeg legger da særlig til grunn åpne romløsninger og at skolen består av tydelige selvforsynte enheter, baser. Rammene for denne artikkelen gir ikke rom for å gå dypt inn i debatten om baseskoler som kommer opp med jevne mellomrom. Det er imidlertid et sentralt poeng at Jåttå videregående skole ble prosjektert under reform 94. På generelt grunnlag er et byggs rom og funksjoner i bunn og grunn løsninger på definerte behov. Løsningene som ble valgt på Jåttå videregående skole skulle dekke behov definert i skolens pedagogiske plattform som igjen var forankret i rammeverket i reform 94.

Den iboende fleksibiliteten i romløsningene gjorde, slik jeg vurderer det, at løsningene lett kunne tilpasses eventuelle nye behov i Kunnskapsløftet. Dog er det et poeng slik jeg vurderer det at grunnleggende reelle bygningsmessige behovet i reform 94 levde videre i Kunnskapsløftet i stor grad.

Perspektiv og pendelsvingninger

Det er en tendens i pågående byggeprosjekt så som nybygg Gand videregående skole, nybygg/ombygging Sandnes videregående skole og nybygg Bryne videregående skole at romløsningene innenfor opplæringsarealene i større grad er preget av moderat og gjennomtenkt innsyn til læreprosessen enn ekstrem åpenhet som Jåttå videregående skole. Med andre ord konstaterer jeg en pendelsvingning fra lukkede løsninger til ekstrem åpenhet som igjen har ført til moderat åpenhet.

Konklusjon

Reform 94 fikk konkrete bygningsmessige konsekvenser, men de ble i hovedsak realisert under Kunnskapsløftet. Det illustrerer den nære sammenhengen mellom det pedagogiske rammeverket i reform 94 og Kunnskapsløftet.

Behovet for fleksibilitet og generalitet kombinert med nærhet mellom teorirom og praksisrom/verksted presset seg fram etter hvert i reform 94 og inn i Kunnskapsløftet. Det ble med andre ord utfordrende å realisere de pedagogiske føringene i reform 94 på skoler med kun like store klasserom med *bussdesign*. Et konkret eksempel på dette er at etableringen av studieverksted med tilhørende grupperom og auditorier, først ved Hetland videregående skole, senere ved mange andre videregående skoler, var en måte å løse dette behovet på.

Reform 94s lovfesting av rett til videregående opplæring og vedtaket i Rogaland fylkeskommune om fritt skolevalg utfordret eksisterende bygningsmasse med tanke på kapasitet.

Etter min vurdering viser slutningene ovenfor at både innholdsdelen og strukturdelen i reform 94 la reelle føringar for romløsninger og funksjoner i et skolebygg. Både kapasitet og fleksibilitet ble utfordret med grunnlag i det pedagogiske rammeverket i reform 94. Dette har blitt videreført i realiseringen av Kunnskapsløftet i Rogaland fylkeskommune, i denne sammenheng i form av omfattende investeringer i skolebygg fra midten av 2000-tallet.

Reform 94 som innhaldsreform: Gode intensjonar, men med same veikskapar som skolereformer flest?

Av Finn Gabrielsen

Hovudpåstanden i dette innlegget er at Reform 94 (R94) som pedagogisk innhaldsreform tok kraftig sats på hoppkanten, men landa på kulen først og fremst på grunn av innebygde veikskaper i norsk skoletradisjon generelt når det gjeld nasjonale reformer initiert frå toppen. Utan å seia at alt pedagogisk nybrottsarbeid i R94 var mislukka, for det var det slett ikkje, var dei innebygde veiksapane i reformarbeidet så pass store at alt for mange elevar ikkje har fått oppfylt den individuelle retten til vidaregåande opplæring som R94 skulle sikra for alle.

Pedagogisk innhald i R94

Frå starten blei R94 presentert som ei reform som skulle omfatta både struktur, rettar og pedagogisk innhald. Strukturen blei endra til det betre, og alle elevar fekk ein juridisk rett til vidaregåande opplæring. Det blei som allereie nemnt også satsa tungt på det pedagogiske innhaldet. Lærarane blei samla framføre TV-skjermar for å bli skolert via sentralt produserte kurspakkar. Rogaland fekk som andre fylkeskommunar store statlege midlar over fleire år til å gjennomføra kurs i eigen regi, og i Rogaland blei tilboda samla i ein imponerende kurskatalog. Det blei i Rogaland også etablert relativt lærarstyrte fagforum i mange fag der lærarane kom saman

og diskuterte både fag og metodikk. Blooms taksonomi blei sentral i vurderingsarbeid. Prosjektarbeid var obligatorisk i læreplanane, også tverrfaglege. Generell del av læreplanen gav eit samlande ideologisk grunnlag, og eit felles nasjonsbyggande innhald i dei faglege læreplanane var tydeleg. Alle skulle kjenna Ibsen. Aller viktigast pedagogisk var at læreplanane nå snakka om kva elevane skulle læra seg av fagleg kompetanse, og var ikkje lenger ei innhaldsliste over kva for fagstoff læraren skulle undervisa i. Ein gjekk altså frå fokus på «teaching» til «learning».

Den neste reforma styrt frå sentrale styresmakter, Kunnskapsløftet, må også nemnast kort. Den la blant anna endå større vekt på grunnleggande ferdigheiter, og den innførte gjennomgåande og mindre detaljerte læreplanar, utan Ibsen og prosjektarbeid som obligatorisk, i det som nå blei kalla grunnopplæringa. Nasjonal satsing på «differensiering» blei følgt av ei like sterk satsing på «vurdering for læring».

Nå 20 år etter R94 ser me likevel at ein av tre elevar på yrkesfag fullfører fram til fagbrev på normert tid. Alt for mange unge droppar ut og står i fare for å ende opp med NAV som hovudforsørgjar. Plasseringa i internasjonale målingar er ikkje imponerende innanfor realfag. Læreryrket slit med rekruttering, og det blir kon-

statert «tillitskrise» mellom lærarfotfolket på den eine sida og «byråkratiet» og erkefienden KS på den andre.

Generelt om reformer styrt frå toppen

Felles for norske skolereformer er at dei er styrt frå toppen av sentrale politikarar i posisjon og i eit samarbeid med byråkratiet i departement/direktorat. Intensjonane om kompetanse til alle og for ulike føremål, konkurransekraft, sosial utjamning, demokratiforståing og globalt perspektiv er som regel gode. Men innsikta i skolen som organisasjon og innsikta i læraren og skoleiaren sin situasjon er utilstrekkeleg. Og enda verre: Bildet av dei faktiske elevane me har, er sær s mangelfullt og sett gjennom ideologiske briller. Strategien for implementering og prioriteringa av tiltak blir deretter. Ein har ein tendens til å tru at jobben er gjort med å skrive nye styringsdokument av ulikt slag. Og når veikskapane i implementeringa av ei innhaldsreform blir store nok, blir heller ikkje retten til vidaregåande opplæring reell for alle. Ein har skapt ei grunnopplæring med eit pedagogisk innhald og intern organisering som støyter ut 15-20 % av elevane. Då hjelper det lite å ha gjennomgåande læreplanar, kalla alt for grunnopplæring og skriva stort og flott om tilpassa opplæring. Det hjelper heller ikkje å senda fylkesmann og andre revisorar på tilsyn ut frå enkeltparagrafar i lovverket og senda lange rapportar om registrerte avvik.

Ein enkel definisjon på leiarskap er at du a) må vita noko om situasjon/status på feltet du har ansvar for, b) du må vita noko om kor du vil (mål), og c) du må vita noko om korleis du kjem dit du vil. I det siste kan ein leggja til at ein må inkludera korleis ein får til gode prosessar med dei som skal gjera jobben. I skolen vil det først og fremst seia lærarane og skoleleiarane.

Problemet med R94 og alle andre store norske skolereformer, er at ein er for opptatt av mål og ideologi.

Analysen av status er mangelfull (sjølv om den nok i dag er ein god del betre enn før), og det finst i Noreg svake tradisjonar på god implementering og organisasjonsutvikling. Dette vil eg nå forsøka å underbygga.

Undervurderte forhold ved elevar, lærarar og skoleleiarar

Norske elevar kjem frå meir like sosiale kår enn i dei fleste andre land. Men dei er slett ikkje like i det dei går inn skoleporten i 1. klasse. Ein kan teste for eksempel ordtilfang og forståing av omgrep hos barn i småskolen og finne enorme forskjellar. Med auka innvandring er ikkje dette blitt eit mindre problem, men ein finn også slike skilnader blant dei med norsk etnisk bakgrunn. Det finst vidare elevar med lese- og skrivevanskar, mange andre typar lærevanskar og psykiske vanskar.

Fleire elevar går ut av grunnskolen og inn i vidaregåande med karakter 1 eller 2 i fleire fag. Dei er blitt dunka hardt i hovudet med desse karakterane og nederlag i fleire år. «Ein må jo bruka heile karakterskalaen», er ei grunngeving som ein ofte høyrer i ungdomsskolen. Men inn i vidaregåande på direkten, det skal desse med taparstempelet i panna. Nokre reiser seg på yrkesfag når det får noko meir praktisk opplæring, ein annan type lærarar og sjanse til praksis i bedrift, men yrkesfag er gjort meir skolsk og fiendtleg for desse elevane enn den tidlegare yrkesskolen.

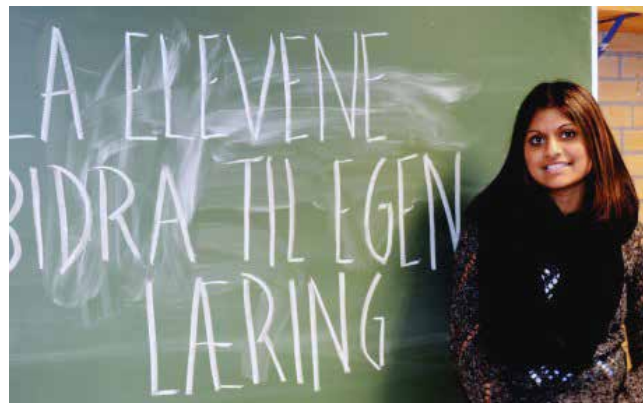
Og er det ikkje viktigare at alle elevar utan alvorlege funksjonsvanskar lærer seg å lesa, skriva og rekna på eit minimumsnivå enn at dei på liv og død skal måtte arbeide med alle mål i ein nasjonal læreplan og innanfor ramma av ein og same karakterskala? Diktanalyse og likningar av annan grad kan vera vel og bra, men må alle gjennom dette? I dag er individuell opplæringsplan og spesialundervisning alternativet om ein skal sjå vekk frå visse læreplanmål. Ein meir differensiert læreplan-

struktur kunne ha gjort tilpassinga mykje meir fleksibel og ført til at idealet i lova om tilpassa opplæring blei meir reell. Det er ikkje slik at «one size fits all», men det er viktig at differensiering ikkje blir gjort statisk og tar høgde for at elevar ofte utviklar seg i ulike tempo og kan ha ulike kompetanse frå område til område.

Norsk skole har mange flotte og dyktige lærarar. Men det kan ikkje stikkast under ein stol at mange lærarar i grunnskolen sjølv har eit svakt fagleg grunnlag, særleg i realfag. I ein periode var grunnleggjande lese- og skriveopplæring tatt ut av lærarutdanninga. Både lærarar i grunnskole og vidaregåande har gått gjennom ei lærarutdanning der dei i pedagogikk får høyra mange førelesingar om pedagogisk idéhistorie og generell didaktikk. Men kven i lærarutdanninga har ein bakgrunn som gjer at dei veit mykje om ulike typar vanskar elevar kan ha og kva metode som bør nyttast? Da hjelper det lite å innføra elevkunnskap i studieplanen. Og kor mykje klarar ulike lærarutdanningar å rusta lærarane med praktisk metodikk? I beste fall er det særskilt ujamnt. Det er jo FORSKINGA og artikkelskriving i internasjonale tidsskrift som har mest status, ikkje profesjonsutdanninga, tett kontakt med praksisfeltet og skolane sine behov. Kor mykje god forskning på skole og utdanning finst det i Noreg, og kvifor må me så ofte gå til Australia, New Zealand og Nord-Amerika for å finna forskning me kan bruka til noko?

Norsk skole har også mange flotte og dyktige skoleleiarar. Men dei strever mange med å gå frå rolla som administrator og «først blant likemenn» til å bli pedagogisk leiar og arbeidsgivar. Og dei har over mange år blitt fora med modellar frå diverse konsulentar og guruar med tvilsam nytteverdi. Klokke-trua på Målstyring er kanskje ikkje fullt så fast som før, men ein har stor tru på planverk og tilsyn.

Dei interne og organisatoriske strukturane i skolen



Nytt prinsipp i skole: Ansvar for egen læring eller som her står: Bidra til egen læring. Dette var et av fokusområdene i Reform 94.

er det for mange stader gjort for lite med. Det er framleis den eine læraren med ansvar for klassen som er det mest vanlege, og det er ennå for vanleg at det blir laga eit felles opplegg for alle. Mange vil hevde at dei kan vise til forskning som seier denne modellen passar i beste fall 60 % av elevane, mens 20 % kjedar seg og 20 % dett av lasset. Modellen fungerer nok betre i vidaregåande enn i grunnskolen der skilnadene i læreføresetnader hos elevar i same klasse er aller størst og den organiserte differensieringa er minst til stades.

Finst det ein samla strategi for implementering og organisasjonsutvikling?

Skurken over alle skurkar er i mange sine auge Kommunenes sentralforbund (KS). Når KS vil ha ein arbeidsavtale som bygger på forskning som seier at systematisk lærarsamarbeid er ein viktig faktor for kvalitetsutvikling, blir det rabalder. Kanskje gjekk KS (og Utdanningsforbundet) vel fort fram, og ikkje minst var dei ikkje i posisjon til å finna «gulrøter» som kunne gjera endringane meir akseptable i eit yrke som slit

med rekruttering. Her var den rikare staten som forhandlingspart i ein betre situasjon då dei ved førre revisjon av arbeidsavtalen gjennomførte «skolepakke 1 og 2». Men kor er det samla leiarskapet av norsk skole når regjeringa under streiken viser berre viser til spelereglane, og at dette med intern organisering i skolen er det opp til partane å finne ut av? Har nasjonale styresmakter ingen meining om korleis norske skolar bør organiserast og korleis skolen skal stå fram som ein attraktiv arbeidsplass? Og er det ingen dialog og samordning mellom nasjonale styresmakter og kommunar/fylkeskommunar på dette området?

Norsk grunnopplæring burde etter mitt syn læra av andre land når det gjeld å gjera tilpassa opplæring til meir enn eit ideologisk slagord med lite innhald. Nokre norske grunnskolar har på eiga hand reist til New Zealand og sett på ulike «løyper» der elevar i same klasse får eit differensiert løp og kan veksle mellom løypene alt etter eiga utvikling. Oslo kommune har gjort eit stort arbeid her, men til dels i konflikt med juristane i Utdanningsdirektoratet og raud-grøne statsrådar. På New Zealand har ein vore mindre opptatt av tilpassa opplæring som ideologi og meir opptatt av det praktiske. Derfor sørgjer nasjonale styresmakter på New Zealand for at læreplanane (med løyper) og ikkje minst læremidla er tilpassa reell tilpassa opplæring, slik at den enkelte læraren/skolen ikkje slit seg ut med å gjera alt sjølv.

Andre skolar i Noreg har reist til Sverige og sett på modellar der kvar klasse i småskolen har to lærarar. Den eine er «generalisten», mens den andre er «spe-

sialisten» som kan meir enn dei fleste om elevar med spesielle behov (lese-/skrivevanskar, ADHD, asberger osv.). Kanskje på tide å la satsinga på «tidleg innsats» bety noko for årsrammer og ressursar i småskolen og ikkje la spesialpedagogikken drukna i generell pedagogikk?

Det er flott at nokon tar ansvar sjølv. Men kor er nasjonale styresmakter og kor er det samla miljøet blant skoleeigarar, lærarutdannarar og forskingsmiljø som driv med denne typen organisasjonsutvikling? Den auka satsinga på etterutdanning er bra tiltak og kan blant anna hjelpe på mangelen på realfagskompetane i grunnskolen, men når skal ein fleire stader komma seg ut av tvangstrøya med ein lærar – ein klasse» som det normale?

Avslutning

Innhaldsreforma i R94 (og reformarbeidet som kom etter med bl.a. Kunnskapsløftet) representerte viktige pedagogisk framskritt, blant anna i overgangen frå ein tradisjon med reproduksjon av kunnskap og læreplanar som lærar skulle undervisa etter og over til meir bygging av elevkompetanse og taksonomisk tenking i arbeidsmåtar og vurderingsarbeid. Når grunnopplæringa i eit land med relative små sosiale skilnader støytar ut 15-20 % av elevane, er likevel noko gale. Ein bør derfor slutta å ha så stor tru på ideologibaserte reformer ovanfrå og meir jobba med kompetanse og organisasjonsutvikling både på blant lærarar, skoleleiarar, skoleeigarar og i lærarutdanning. Dette bør også nasjonale styresmakter interessera seg meir for i handling.

Den store skolepolitiske vekkelsen som hjemsøkte vårt land (fritt etter Dag Solstad). Reform 94- lærersynspunkt

Av Knud Helliesen

Jeg oppfatter at min oppgave er å skrive om mitt syn på Reform 94, selv om mange var enige i mange av mine synspunkt, står det jeg skriver for egen regning. Jeg vil derfor ikke forsøke å skrive en saklig, akademisk artikkel om reformen, men et personlig essay- en sjanger som særpreges av å være subjektiv, senderen har lov å være både underfundig, vittig og ironisk. Dette blir en slags vandring «på gjengrodde stier», og som kilde benytter jeg mange av mine kronikker og avisinnlegg og svar på disse i Stavanger Aftenblad.

La meg begynne med en spissformulering. Det var ikke først og fremst selve Reform 94 som vekket til strid og protester i vårt distrikt, men derimot Rogaland fylkeskommunes måte å gjennomføre reformen som provoserte, det ble oppfattet som diktat ovenfra, vi følte vi ble fratatt initiativet i skoleutviklingen, at vi ble umyndiggjort og styrt! Det ble nokså raskt en skyttergravstrid, jeg påtar meg gjerne en del av «skylden» for det, sammen med gode kolleger, men ledelsen for gjennomføringen fra toppen var og ansvarlig for at en nødvendig dialog opphørte.

Jeg vil først fremheve noen positive elementer i reformen. Det var gledelig at all ungdom nå fikk rett til tre års videregående utdanning, og at skolen skulle forsøke å utviske sosiale og økonomiske skillelinjer og

arbeide for mer likhet. Det var og et pluss at den øverst ansvarlige, Gudmund Hernes, i mange sammenhenger fremhevet «felles arv og referanserammer», «felles kunnskaper og ferdigheter», i det hele understreket kulturarven, kunnskaps- og verdigrunnlaget som skulle samle det norske folk. I den sammenheng vil jeg peke på de norskplaner som ble utarbeidet, selv om mange mente de var alt for detaljerte i beskrivelse av pensum med lange lister av forfatternavn, (Pendelen har som kjent nå svingt til det motsatte. Nå er alle navn i læreplanen forsvunnet som obligatorisk lesning i videregående skole, man trenger ikke lese Holberg eller Wergeland, Ibsen eller Kielland, Skram eller Hamsun. Læreren og klassen velger, ingen bryr seg formelt om man velger Sandemose eller «Peer Gynt» eller «Maktå på Straen». Resultat: I følge Klassekampen (26.10 2013) tenkte 80 % av norsklærerstudenter i Trondheim på sønnen til Mette-Marit da de hørte om «Lille Marius»!

Et tredje moment var og positivt. I læreplanens generelle del, som stort sett skal være skrevet av Hernes, får vi høre fagre ord om lærerrollen. «En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres

iver vedvarer:»(s.21) Et annet sted leser vi «Lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart ,og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt.» Her så vi konturene av den gode gammeldagse lærer, myndig og kyndig, en kreativ leder som kunne formidle fagets innhold. Det var slik vi ønsket å være, og som vi i våre beste stunder trodde vi kunne være!

Hvorfor gikk det så galt, hvor ble det av det gamle lærerideal? Jeg gjentar det jeg sa i innledningen. Mye av det vi opplevde, var ikke bare Reform 94, men den oppfølging og videreføring Rogaland fylkeskommune kom til å representere. En del av budskapet var at nå skulle det være slutt på «den privatpraktiserende lærer» og «det lukkede klasseroms mysterier», og fra en gruppe i fylkesadministrasjonen som kalte seg «styringsgruppa for kvalitetsledelse i videregående opplæring» eller» arbeidsgruppa for kvalitetsprosjekter», begynte dokumenter å strømme mot skolene.

Både de nye læreplanene (før kalt fagplaner) og alle dokumentene var dominert av en ny type tenkning kalt New Public Management, målstyring, en offentlig styring med kontrollapparat og evalueringsskjemaer, krav om resultatoppnåelse og rapportering, etter hvert tester og kartlegging, i en sum kvalitetsvurdering utfra såkalte styringsdokumenter. Skolen ble underlagt et slagstest-, kontroll- og styringsregime. Nettopp STYRING ble et stikkord, og ble oppfattet som diktat ovenfra og nedover i skolesystemet, som en klar mistillit til klasseromslæreren, det Rune Slagstad har kalt fravær av «den demokratisk-kommunikative dimensjon». Med dette fulgte et økende byråkrati med kontrollfunksjon. I boken om «Kongsgård» av Ole Kallelid og Leif Kjetil Skjæveland (Wigestrand Forlag 1999), skriver forfatterne:

«Lærerne opplevde på 1990-tallet at det var kommet en ny atmosfære i skolen

Samarbeidet på skolen skulle formaliseres gjennom møtevirksomhet, og det skulle dokumenteres. Det ble en ny tid med krav om kontroll av lærerens arbeidstid. Dette ble av lærerne oppfattet som unødig detaljstyring og utilbørlig innblanding i daglige rutiner. Administrasjonen ved skolen skulle ha oppsyn med lærernes virke og sette opp detaljerte planer for utførelsen av den enkeltes arbeid. Lærerne ved Kongsgård og andre skoler reagerte spesielt på kontrollmentalitet en.»(s.184-185)

Mange følte at departementet og fylkeskommunen gav ordre og kontrollerte, skolens ledelse administrerte, og de tidlige faglige hovedlærere var blitt avdelingsledere med stabsfunksjoner- man følte seg hensatt til det militære. To forandringer i skolens indre liv svekket også lærernes posisjon: Den nye rektorrollen forandret rektorenes stilling. Før var rektor sett på som « den fremste blant likemenn» («primus inter pares»), nå ble rektor skoleeierens forlengede arm ned i skolen, og ble en bekreftelse på følelsen av kontroll og styring. I tillegg ble lærerrådene ved skolen nedlagt. Dette rådet bestod av skolens lærere og rektor og ved mange skoler representanter for elever, og uttalte seg om alt det faglige ved skolen, også valg av lærebøker og søknader om forsøk. Lærerrådene ble «erstattet» med fagforeninger, som var mindre opptatt av skolens faglig-pedagogiske innhold.

Hvem var lærerne som mottok alt dette nye? Mange av oss hadde 6-7 års grundig universitetsutdanning, hadde stor faglig ballast og var relativt oppdaterte. Vi hadde, som en del kinesere, vært med på noen store sprang tidligere, Da jeg- for å bli litt personlig - begynte som lektor i 1966 på Stavanger Handelsgymnasium (senere St. Olav videregående skole), gikk skolene inn

i en rekke omfattende struktur- og innholdsreformer, Vi var fotfolk i den prosess som startet reformgymnasene i 1969 etter Gjelsvik- og Steen-komiteenes utredningsarbeid. Fagplanene ble revidert, og metodisk skjedde det mye, undervisningen ble kraftig forandret. Det ble ved min skole gjort omfattende forsøk med utvidet skoledemokrati og elevrådsarbeid. Jeg var selv engasjert i fagplanarbeid i flere fag, utarbeidet metodiske veiledninger og var både lærebokkonsulent og arbeidet for RVO med godkjenning av lærebøker. Vi var godt kvalifisert både faglig og pedagogisk og hadde undervisningserfaring.

Og hva fikk vi høre? All undervisning før 1994 var tilfeldig og kaotisk, nå skulle alt bli bedre, gjennom målstyring, planlegging og kontinuerlig skoleutviklingsarbeid. Lærerne skulle ikke lenger bare resirkulere kunnskaper, vi skulle være igangsettere, rettledere i «læringsarbeidet» i «læringsbedriften». Noe av det som særpreget utviklingsarbeidet frem til midten av 1990-årene, var at initiativet ofte kom nedenfra- av lærere og skoler i undervisningssituasjonen, og i kontakt med de faglige råd (Forsøksrådet, Gymnasrådet og Rådet for videregående opplæring(RVO))--alle tre ble nå nedlagt! I gode stunder moret vi oss med å sitere salig Holberg: «Et er et Sør-Kort at forstaa/et andet Skib at føre». Verre var det da vi leste om en skolesjef på Jæren som hadde gjort en stor oppdagelse: Etter å ha sett seg om i verden, oppdaget han at det ikke fantes tavler der ute. Så følger resonnementet: Vi lærer over alt i samfunnet; bare i skole er det tavler; konklusjon: Tavlene må vekk, de tilhører ikke virkeligheten! Var dette Erasmus Montanus eller kanskje Per Degn?

Hvordan ble så skolehverdagen for oss lærere? Fortsatt stod vi daglig ansikt til ansikt med ca. 100 elever - 30 i hver klasse, som hver time, for ikke å si hvert minutt, vurderte det vi gjorde ut fra mange kvalitetskri-



Karakterer er viktige i den videregående skolen

terier. Det var ikke nødvendig for oss å få direktiver om at «eleven stod i sentrum», verre var påstanden om at eleven skulle ha «ansvar for egen læring». Jeg ser at skoleteoretikere nå er mer forsiktige med det slagordet. Lærerne måtte bruke mye tid og energi til å planlegge det som skulle gjøres, og til deretter å dokumentere det som ble gjort eller skulle ha vært gjort. Planer på forhånd og rapport i etterkant gir som kjent skinn av effektivitet og vellykkethet. Men det kan lett bli slik av planens fortreffelige kosmetikk overskygger hverdagens virkelighet, og at mye av spontaniteten og originaliteten- det kunstneriske- drepes. Det samme skjedde som følge av kvalitetssystemene og dokumentene, virksomhetsplanene, tids- og fremdriftsplanene og resultatmålene som trykket på. Alt var en del av det «paradigmeskiftet» «vi ble fortalt om.

De autoriserte metodiske veiledningene og faglig-didaktiske etterutdannings-kursene om nye læringsmål og kompetansekrav skrevet i et «nytt språk» av saksutredere fjernt fra skolens hverdag, var og et ork for mange. Mange av oss var vel og litt skeptiske til den store vekt som ble lagt på prosjektarbeid:

«I kvart av skoleåra skal elevane gjennomføre eitt eller fleire prosjektarbeid. I minst eitt av prosjektarbeida skal fleire fag, både felles allmenne fag og Stu-

dieretningsfag inngå». Igjen diktat og påbud!

Hvis jeg skulle forsøke å oppsummere noe av det jeg har skrevet, ville det være ved å understreke at mange følte det som en kollisjon mellom skoleerfarne og kunnskapsrike lektorer og en rekke styringsteknokrater som ville holde lærerne under oppsyn og kontroll. Filosofiprofessor, Jon Hellesnes, som ofte skriver i forlengelse av min favorittfilosof Hans Skjervheim, angrep både målstyringen, den teknologiske pedagogikk og den instrumentelle tenkning, dette er fremmedelementer i skolen, Skjervheims understrekning av forskjellen mellom å overbevise og overtale er også verd å merke seg.

Jeg vil sitere en dikter som sa mye viktig og riktig- også om skole: «Det hjelper korkje timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, det er læraren» (Arne Garborg). Forskeren og skoledebattant Alfred Oftedal Telhaug er inne på lignende tanker i en kronikk i Dagbladet (1999):»Om skoleåret er langt eller kort spiller ingen rolle, Om klassene er små eller store, betyr heller ikke noe. Om en anvender informasjonsteknologi eller ikke, resultatene blir de samme. Folkevisdommen har alltid sittet inne med svaret. I generasjoner har den ytret seg ved alle middagsbord når skoledagen er blitt kommentert, og det har skjedd med denne ene setningen: «Alt avhenger av læreren!» (Sitert i Karl-Eirik Kval s bok «Det store skolesviket» Dreyers Forlag, 2014)

Helt til slutt litt personlig: I de 12 år siden jeg gikk av blir jeg ofte møtt av kolleger fra egen og andre skoler, og de sier gjerne med et sukk « Du gikk av i grevens tid!» Det ble forsterket i en melding nylig fra en meget dyktig kollega som skrev. «Fylket innførte disse vanvittige kvalitetsdokumentene og kravene til registrering og dokumentasjon. Dette har siden vokst i et omfang du ikke kan forestille deg» Jeg forstår jeg gikk av i «grevens tid» = siste øyeblikk,

I essayet «Deltakar og tilskodar» etterlyser filosofen Hans Skjervheim en større vilje til åpenhet og dialog. Jeg savnet en slik vilje i innføringen av Reform 94, og jeg savner den nå. Fra mange hold er man nå åpen for kritisk refleksjon om målstyringens plass i samfunnet, men jeg kan ikke se at de ledende skolepolitikere og -byråkrater har tatt opp de problemene. Er de fortsatt opptatt av monolog og diktat, hva med litt sokratisk dialog, hva med litt samtale om styring av norsk skole- hva med litt mer deltagelse - 20 år etter?

Litteraturliste

Læreplan: Generell del

Ole Kallelid og Leif Kjetil Skjæveland «Kongsgård» Wigestrands Forlag 1999)

Karl -Eirik Kval: Det store skolesviket Dreyers Forlag 2014

Knud Helliesen: Kronikker og avisinnlegg i Stavanger Aftenblad i store deler av 1990-årene

Avisartikler i Stavanger Aftenblad, Dagbladet og andre aviser og tidsskrifter

Reform 94 fra en kritisk lærers ståsted, et personlig essay

Av Stig Ellingsen

De første, lykkelige årene

Jeg søkte og fikk en undervisningsstilling på Randa-berg videregående skole i 1991. Skolen var spennende siden den hadde både allmennfag og et utall yrkeslinjer. Lærerkollegiet var fargerikt med alt fra garvede håndverkere til utpregede akademikere. Lærerrommet var en fabelaktig arena for spenstige diskusjoner. Der var det meget høyt under taket både i bokstavelig og overført forstand. De fleste emner mellom himmel og jord kunne diskuteres. Enda mer kreativt var det på «røykerommet», et lite rom ved siden av lærerrommet uten vinduer mot gata. Dette rommet var ikke på mer enn beskjedne tolv kvadratmeter, men her satt det gjerne et dusin lærere med røyken i den ene hånda og kaffekoppen i den andre. Midt i rommet satt som regel Jens Henrik Nielsen, en relativt omfangsrik herre av dansk herkomst. Han røykte aldri sigaretter, bare sigarer. Kanskje nettopp derfor var han full av interessante ideer og mer eller mindre pussige innfall. I det som fortonte seg som en tykk skodde av tobakksrøyk kom det gjerne fram usedvanlig klare tanker om hvordan elevene skulle lære mer og skolen bli bedre. Svært mange av diskusjonene, både på lærerrommet og på røykerommet, dreide seg nemlig om akkurat det. Jeg elsket disse diskusjonene og følelsen av frihet og demokrati på arbeidsplassen.

Men det både morsomste og mest lærerike var likevel lærerrådene. Da var hele lærerpersonalet samlet på lærerrommet, og formannen prøvde etter beste evne å være ordstyrer og holde orden. Det var ikke alltid like lett. Usedvanlig taletrengte lærere, småhissige inspektører og en gretten rektor førte ofte til meningsutvekslinger som gjorde lærerrommet til forveksling likt det engelske parlamentet og de heftige diskusjonene der. Min største glede på denne tiden var da jeg ble valgt til formann. Det var både underholdende og utfordrende på samme tid. Dessuten var det nyttig. Folk fikk utløp for sine frustrasjoner. De slapp å bære dem med seg videre, og det gjorde at stemningen var god og de fleste fornøyde. Men ingenting varer evig. Snart hørte vi rykter om en ny og gjennomgripende reform, Reform 94.

Bakgrunnen for reformen

Slik utdanningsdepartementet så det, var det flere uheldige trekk i den eksisterende videregående opplæringen. Blant annet var spesialiseringen for omfattende og alle de forskjellige tilbudene gjorde det uoversiktlig. Det var stort frafall og sammenhengen mellom opplæring i skole og opplæring i arbeidslivet var for dårlig. I tillegg var reglene for studiekompetanse innviklet. Målene med Reform 94 var et bedre utbygd tilbud, bedre gjennomstrømning av elever, bredere opplæring

på grunnkursene, og at det skulle bli lettere å få tilgang til høyere utdanning, også for de som ville velge yrkeslinjer. Antall grunnkurs ble derfor begrenset til 13. Tidligere kunne man velge mellom et utall studieretninger hvorav mange ikke ledet fram til noen spesifikk kompetanse. Nå ble 11 av de 13 nye studieretningene yrkesrettede - det vil si at de falt inn under lov om fagopplæring i arbeidslivet. Dessuten kunne elevene som valgte en av disse yrkesrettede studieretningene velge et påbygningskurs og dermed få studiekompetanse. De to siste kursene ville lede direkte til allmenn studiekompetanse og var studieforberedende - altså slik at man kunne starte rett på universitetet etter 3 års videregående skole.

De første erfaringene med reformen

Ved Reform 94 ble yrkesopplæringen organisert etter en 2 + 2 modell – 2 år i skole og 2 år som lærling i arbeidslivet. For elever som var lei av teorien i grunnskolen, og som nå ønsket praktiske utfordringer, var det lite motiverende å ta fatt på to nye år med teoretisk opplæring. Enda om undervisningen i fagene skulle ha en praktisk innretning, ble opplæringen likevel så pass vanskelig at mange sluttet.

Undervisningen på de toårige grunnkursene satte også nye og store krav til lærerne. Noen lærere reagerte på formuleringen om at elevene skulle ha større ansvar for egen læring. I reform 94 står det at *«de unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring»*, og at *«utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap»*. Mange syntes at dette var vanskelig å gjennomføre i praksis. Særlig i yrkesfag, fordi alle de nye yrkesrettede kursene inneholdt langt mer teori enn før.

Enkelte lærere tolket denne formuleringen slik at

elevene skulle gjøre mye av arbeidet på skolen uten nevneverdig innblanding fra lærerne. Det var selvsagt ikke slik reformen var tenkt gjennomført. De fleste erfarne pedagoger skjønnte at det var snakk om en prosess hvor en gradvis skulle la elevene slippe mer til. Målet var at elevene skulle læres opp til å bli mer selvstendige slik at de kunne ta mer ansvar for seg selv og sitt læringsarbeid. Dette skulle gjøre dem mer forberedt på videre studier og arbeidsliv. Men selv med en slik tilnærming var det vanskelig å unngå at enkelte elever, særlig på yrkesfag, gikk skikkelig lei av skolen.

Reidar Tønnesen, faglærer i mekaniske fag ved Randaberg videregående skole sa det slik; *«Til nå har vi klart å gi disse ungdommene tilbake selvfølelsen som mange av dem mistet på ungdomsskolen. De opplever det å mestre noe, og de føler at de kan gjøre en viktig jobb for samfunnet. Nå møter de mer av den teorien som fikk dem til å gi opp ungdomsskolen, og i tillegg skal de selv pålegges mye av ansvaret for å lære det de misliker.»*

Jan Helge Schultheiss, også faglærer på mekanisk avdeling ved Randaberg videregående skole, la til; *«Industrien skriker etter dyktige fagfolk. Mange av de som er lei av teori, er svært dyktige i praktisk arbeid. De har gjerne skrudd fra hverandre motorsykler og maskiner siden de var en neve store. De blir dyktige fagfolk, og ettersom de blir eldre, kan de ta etterutdanningen de ønsker. Det er nemlig slik at mange av disse elevene senere i livet vil videreutdanne seg og bli teknikere og ingeniører. Næringslivet ønsker ingeniører med solid erfaring. Det er de som ofte kommer opp med ideer og er med på å skape nye produkter. Nå risikerer vi at disse praktiske begavelsene aldri kommer så langt. Før reformen fikk nemlig disse elevene undervisning i praktisk matematikk som et støttfag til mekaniske fag. Det var gjerne yrkesfaglæreren som sto for denne undervisningen. Det gav elevene en forståelse for hvordan*

de kunne bruke matematikk i praktisk arbeid. Nå får de bare teoretisk matematikk uten tilknytning til verkstedet og virkeligheten. Det er et alvorlig tilbakeskritt både for samfunnet og for elevene det gjelder.»

Selv underviste jeg i norsk og engelsk på yrkesfag. Modne og motiverte elever skjønte at et samfunn som baserte seg på avansert teknologi, nødvendigvis krevde mer teoretisk kunnskap også i yrkesopplæringen. Men umodne elever som slet med motivasjon for læring av teori, falt igjennom. Antallet stryk gikk kraftig opp.

Kritikken mot reformen ble ikke tatt på alvor

Myndighetene lot seg ikke påvirke av kritikken fra lærerne og lærerorganisasjonene. Vi lærere følte oss derfor fremmedgjorte. At lærerrådene samtidig ble lagt ned, var med på å forsterke denne følelsen. Særlig for meg som tross alt var nyvalgt formann. Rektorrollen ble også endret. Fra å være «først blant likemenn» fikk rektor nye administrative oppgaver og delegert styringsansvar fra regionale myndigheter. New Public Management og ideene om målstyring sammenfalt med denne tidsperioden. NPM er ikke en enhetlig teori eller idé, men heller en sammenfatning av ulike elementer. Mål- og resultatstyring er ett av elementene, andre elementer er blant annet å skille mellom politikk og forvaltning; vektlegging av profesjonell ledelse; økt delegering av beslutningsmyndighet; bruk av konkurranse og marked; effektiv ressursutnyttelse og brukerne i sentrum. Bak NPM ligger det altså en tanke om at offentlig sektor bør bli mer lik privat sektor når det gjelder organisering og ledelse, og mange mener at konseptet bygger på en antakelse om at profesjoner og tillitsvalgte hadde fått for stor makt over styringen. Arbeidstakere var først og fremst virkemidler som skulle styres, av ledere, for å nå de oppsatte målene. Ikke en utpreget demokratisk tanke.

Reform 94 ble gjennomført omtrent uten endringer i hele landet. I Rogaland ble den kanskje enda mer følt som en tvangstrøye og som et diktat ovenfra. Selv følte jeg fraværet av demokratiske arenaer som en direkte umyndiggjørelse. Dessuten ble jobben mye vanskeligere. Mange elever reagerte negativt på økningen i teori, og dette resulterte i dårlig oppførsel, dårlige karakterer og mer stryk. På flere skoler var det så ille at fylkesskolesjefen måtte «rykke ut» og be lærerne å være «smidige», altså senke terskelen for å få ståkarakter.

Dette slo bena under den faglige integriteten til oss lærere som kom i klemme mellom en læreplan som var for teoretisk og elever som vegret seg mot enhver form for teoretisering. I stedet for at myndighetene justerte en læreplan som ikke var tilpasset elevgrunnet, fikk vi lærere denne vanskelige oppgaven. På den ene siden skulle vi forsøke å tilpasse læreplanens noe urealistiske intensjoner til elevenes modningsnivå og på samme tid lage prøver og vurderingssituasjoner som, i hvert fall tilsynelatende, oppfylte et minimumskrav i læreplanen. Myndighetene mente at lærerne måtte «yrkesrette allmennfagene», men uten å kunne svare konkret på hvordan en yrkesrettet f.eks. litteraturanalyse og engelsk historie. Vi kunne heller ikke kutte ut noen av målene, for alle elevene skulle ha en mulighet til å ta et påbygningsår for å oppnå studiekompetanse. I praksis ble det gjerne likevel slik at vi måtte kutte mål som var fullstendig urealistiske og uoppnåelige. De elevene på yrkesfag som tok et påbygningsår, opplevde derfor et svært krevende år. Trine Sund, som tok et påbygningsår i 1995, sier det slik: *«Vi visste det ville bli et hardt år, men i noen fag var arbeidsmengden bare helt enorm. Særlig norskfaget med 10 timer i uka var svært krevende. Likevel kom mange av oss gjennom og fikk studiekompetanse.»* Undertegnede fant etter hvert så mye

problematisk med Reform 94 at jeg den 17.mars 1997 kom med følgende kraftsalve i Stavanger Aftenblad: *«De unge ofres på reformens alter!»* Videre: *«Jeg har personlig vondt av elevene når de møter krav som de ikke mestrer. Vi lærere prøver å skape situasjoner som de kan mestre, men det er vanskelig med en slik læreplan.»*

Senere tids kritikk

På systemnivå kom det også etter hvert kritikk mot Reform 94. En av dem som har gått lengst i sin kritikk er forsker Tom Are Trippestad ved Universitetet i Bergen. I avhandlingen «Kommandohumanismen - En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk» går han hardt til verks. Trippestad skriver i avhandlingen at Reform 94 var et eksperiment som i stor grad mislyktes, og gjorde tusenvis av skoleelever til prøvekaniner. *«Når man gjør et samfunn til et stort eksperiment, og innfører reformer tett i tett, er det vanskelig å si hva som er resultatet av hvilke faktorer.»* skriver Trippestad og fortsetter; *«Vi mistet tiår med muligheter til systematisk og grundig skoleutvikling basert på kunnskap.»* Forskeren mener også at skolen ble mer udemokratisk og påpeker at Norge fikk et av de mest sentralstyrte skolesystemene blant vestlige demokratier, på grunn av reform R-94 og L-97 i grunnskolen. Ifølge Trippestad var noe av det som kjennetegnet reformene at de ble innført i et høyt tempo og med et stort byråkrati som ble påført lærerne ovenfra. Trippestad skriver; *«Et deltakerdemokrati trenger tid til dialog, og til at mange parter skal involveres i prosessen. Hernes førte alle beslutninger om utdanning tilbake til politikken og byråkratiet, fra skoleverket. Han la ned skolerådene og hadde liten tillit til det deltakende elevdemokratiet. Fagplaner og lærere ble detaljstyrte fra departementet.*

Alle som opplevde skolehverdagen, fikk liten innflytelse på beslutningene som ble tatt på sentralt hold.»

Trippestad mener myndighetene tok styringen over kultur, religion og nasjonale symboler i skolen for å skape en felles nasjonal identitet i det norske skolesystemet, men at resultatet ble at skolen ble mer udemokratisk. Trippestad hevder at forsøket på å kontrollere lærerne og meningsdannelsen til elevene var dømt til å mislykkes. Han skriver: *«Ungdomstiden er en tid hvor man skal undres, finne ut av hva man vil, utforske kjærlighet og vennskap. Ministeren skapte et skolesystem som baserte seg på idealmodeller over hva elever skulle være. Det tok ikke hensyn til hvem elevene faktisk var.»*

I følge Trippestad førte dette til mange skoletapere, og det var nettopp dette som også var min erfaring. I det samme intervjuet i Stavanger Aftenblad i 1997, sier elev Espen Nedrebø ved Randaberg videregående skole: *«Dersom teori og praksis kunne gått mer hånd i hånd, ville undervisningen blitt mye mindre kjedelig. Da hadde heller ikke så mange falt av lasset underveis.»*

Avsluttende kommentarer

Reform 94 var ikke helt uten positive sider. Det ble flere som gjennomførte videregående opplæring enn før, selv om frafallet generelt sett var stort. Reform 94 fjernet også mange av de svakhetene av strukturell karakter som lå i den gamle videregående skolen, og ungdom fikk et enklere løp med større muligheter for å oppnå studie- og spesielt yrkeskompetanse, fordi de i mindre grad enn før ble stoppet av kapasitetsproblemer.

Det er likevel liten tvil om at resultatet av reformen ville blitt mye bedre dersom lærerne og lærerorganisasjonene hadde blitt invitert til et reelt samarbeid i forkant. Det er viktig å få lærerne med seg i arbeidet for en

bedre skole. Som fagfolk har de kunnskaper og utdanning på høyt nivå, og de vet hvor skoen trykker. Derfor ønsker de også reell medbestemmelse. Det er tross alt lærerne som skal lese, forstå, akseptere og gjennomføre endringene. Skolen er ikke en produksjonsbedrift hvor en kan pålegge eller tvinge gjennom endringer og dermed få et bedre resultat.

Det er ingen tvil om at Gudmund Hernes var dyktig og ambisiøs, men det er nok riktig å si at han ikke var særlig realitetsorientert. Som skoleflink teoretiker tok han ikke innover seg hvilke problemer reformen ville skape for teorisvake elever og for oss lærere som skulle foreta den praktiske gjennomføringen. Personlig tok jeg meg mest nær av at alle de demokratiske arenaene i skolen ble fjernet. Det forhandlings- og drøftingssystemet som kom i stedet, gir ikke den samme følelsen. Det vet jeg. I det dette skrives er jeg nyvalgt klubbleder for Utdanningsforbundet. Jeg deltar derfor på såkalte

medbestemmelsesmøter med rektor, men disse møtene bærer preg av «liksomdemokrati» og rektor slipper å møte lærerkollegiet ansikt til ansikt. Mange lærere slutter på grunn av manglende innflytelse på sin egen arbeidssituasjon. I Norge har i skrivende stund nærmere førti tusen pedagoger funnet seg annet arbeid. Dessuten har vi i lang tid slitt med å få nok søkere til lærerutdanningen. Det burde være en tankevekker for både kunnskapsministre og politikere.

Litteraturliste

Reform 94

Tom Are Trippestad «Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosial ingeniørkunst og utdanningspolitikk». Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD) ved Universitetet i Bergen 2009.

Avisartikler i Stavanger Aftenblad.

Minne frå Rogaland off. landsgymnas på Bryne 1955-59. Eit tidsbilete

Av Anndi Lomeland Jakobsen

Nokre år formar ein meir enn andre. Slik står det for meg at åra på Bryne Landsgymnas i slutten av femtiåra, meir enn andre år, har forma mitt liv. Det ligg difor ein risiko i det å be ein ta fram minne frå denne tida. Dei blir gjerne mange, dei blir gjerne kjenslerike.

Det blir sagt at her var dei glupaste ungdomane frå landsbygda samla. Kanskje var det slik. For oss frå landsbygda var det alternativet me hadde, og me trong ikkje mange månadane på skulepulten på Bryne før ein kjende seg alt anna enn glup. Gjorde ein det godt på den vesle skulen i heimbygda, vart ein snart møtt med at det var mange som gjorde det godt og betre.

Å koma inn på Rogaland off. landsgymnas

For å koma inn på landsgymnaset på Bryne, måtte ein ha eit framhaldskule kurs etter den 7-årige folkeskulen. Deretter måtte ein gjennom opptaksprøva, noko som prega sommaren før.

Bøkene frå folkeskulen vart pugga. Her skulle ein testast i så vel norsk og matematikk som i historie, geografi og naturfag. Liten kjende ein seg då ein ei tidleg veke i august møtte til munnleg og skriftleg opptaksprøve på skulen. Få om ingen, kjende ein frå før, og her sat ein med vissa om at heime sat spente foreldre som hadde oppmoda ein til å søkja skulegang. Mange og mine med, måtte gje avkall på utdanning for å trø til

både med arbeid og pengar heime straks etter at dei var konfirmerte. I tillit til at skulegang ville gje oss fleire val enn dei hadde hatt, sende dei fjorten- og femtenåringen sin i veg for å bu på hybel langt heime frå. At eg vart den første frå mi grend som tok artium, fortel også at støtte og oppmuntring frå foreldra var avgjerande for om ein fekk vidare skulegang. Og vissa om at det kravde eit ikkje uvesentleg økonomisk løft frå foreldra si side, la nok eit eige ansvar på fleire aksle enn mine.

Stor var difor spaninga då me i kveldinga siste dagen av opptakseksamen, stilte utafor «klossen» på Bryne og venta på at namna på dei som hadde greidd eksamen og kome inn, skulle verta lesne opp. Eg syntes i og for seg at eksamenane hadde gått greitt, bortsett frå i geografi kor eg ikkje kunne svara på kor korken kom frå. Korketreet i Spania hadde tydelegvis ikkje festa seg hos meg. Ville korketreet kosta meg plassen på Bryne?

Rektor stod alvorleg på trappa med fleire lærarar rundt seg og starta lesinga. Det var namn på A-B-D og så vidare. Eg venta spent på at dei nærma seg L. Men kva hende? Fleire namn på L vart lesne opp, men mitt var ikkje mellom dei. Skamma gjorde meg heit. Korleis skulle eg koma heim med slik ei melding? Eg hørde vidare lesing som gjennom ei skodde, heilt til eg oppfatta at rektor sa: «Så er me komne til jentene.» Og då kom namnet mitt endeleg.

Første skuledagen

Første skuledagen var alle nye elevar samla i festsalen. Rektor Bjarne Undheim gjekk på talarstolen og ønskte dei nye elevane velkomne. Han var svært praktisk. Det eg hugsar frå talen hans var oppskrifta på korleis ein god elev skulle organisera dagen sin.

- Når de står opp om morgonen, skal de slå opp dyna og opna vindaug et slik at sengekleda får lufta seg. Så et de frukost og kjem på skulen i god tid før han startar klokka 8. De er frie klokka to om ettermiddagen. Då et de middag og går heim for å kvila. Når de kjem heim, trillar de dyna som ei pølse inn mot veggen på senga eller divanen, legg sengeteppe fint over slik at senga blir som ein sofa å sitja på. Klokka fire startar de lekselesing fram til klokka sju om kvelden. I denne tida er det ikkje lov å gå på vitjing til kvarandre. Det er leksetid. Frå sju til ti kan de vera saman med klassevener, men klokka ti om kvelden skal alle gå kvar til sitt og leggja seg. Det er viktig at de er utsovne og at de kjem tidsnok til timane om morgonen. Har de tre for seint - komingar, får de parade og må melda dykk på skulen kl. sju om morgonen tre dagar på rad.

Slik var det, og slik gjorde eg og eg trur dei fleste av oss dei åra me gjekk på Bryne. Eg hadde stor sans for det med dyna. Slikt hadde mor aldri lært meg, men det gjorde hybelen til ein hyggeleg stad å vera.

Hybelliv

Søskenbarnet mitt som gjekk realskulen, hadde funne hybel hos Tullin Ree på Revegen. Her var det endå eit rom til leige. Det fekk eg. Eit lite kott utan vindaug mellom dei to roma, tente som kjøkken. Der hadde me dobbel kokeplate, og kunne laga oss enkle middagar.

Det var stas, for det var ikkje alle som hadde noko ein kunne kalla kjøkken. Ein vask og ein do delte me med Trygve som hadde den tredje hybelen i huset. Så vaksne me kjende oss. Hybellivet var herleg. Her pynta me så godt me kunne, og skapte oss vår eigen vesle heim.

Eg bruka reisa heim i helgene. Då fekk eg nye vekepengar, tjuefem kroner. Ein gong i månaden fekk eg og klespengar, sytti kroner. Det var det far og mor tente på å leiga ut halve huset i den tida. Det var ikkje lett å få vekepengane til å rekkja i hop, slik at eg hadde nok til buss heim til helga. Det løyste seg som regel ved at eg haika til Sandnes. Her var det lett å få sitja på med ein bil. Verre var det frå Sandnes til Lomeland, så eg måtte passa på å ha pengar nok til bussen det strekket.

Og pengar kan tøyast på mange måtar. Kakaoen me stundom kunne unna oss i frikvarteret på «sjappa til Ragna», kunne ein berre nyta lukta av dei siste dagane i veka, og middagen vart drøya slik at eg levde på spaghetti og tomatketsjup. Billeg og mettande var det, men neppe særleg sundt.

Då var det ei storhending når me vart bedne med til ei av venninnene frå Sandnes. Sandnes hadde ikkje eige gymnas i den tida. Difor var det fleire frå Sandnes som kvar dag tok tog til og frå Bryne. Då la me skuleveska utafor kiosken til Tjemsland, og kjende oss trygge på at der låg ho neste morgon når me kom frå Sandnes med toget. Me kjende oss og trygge på at det vanka god middag der me kom. Mødrene hadde alltid ein ekstra porsjon til slike, ofte spontane vitjingar.

Dei kom frå Ryfylke og Dalane, frå Jæren og Bjerkreim og Sandnes. Alle me som kom frå bygdene rundt eller frå Ryfylke, budde på hybel, og mange heimar på Bryne innreia husa sine slik at dei kunne ha ein gymnaselev buande der. Det var sikkert ei god ekstraforteneste i det, ei fortенeste eg oppfatta ofte gjekk til kona i huset. Det var ikkje vanleg i den tida at kvinnene

var utearbeidande, og ein liten slant til eige bruk, kom sikkert godt med.

Eg ser dei for meg, der dei sat i klassen. Harald frå Bømlo, høgreist, venleg og flink. Han skreiv utruleg gode stilar som ofte vart lesne opp. Bjørg ved vindauget. Vakker sportsjente, preseterist og omsverma. Ho var frå Sandnes, hadde ein far som var sentral i Indremisjonen og ei mor som alltid hadde ein ekstra porsjon mat når ein blei med ho heim til Sandnes. Liv Marit kom frå eit gartneri i Hervik. Med raude, mjuke krøller og eigne heimestrikka koftar kor alle maskar var heilt jamne, sat ho lent inn til vindauget. Foreldra hørde heime i Misjonssambandet, og når dei kom heim frå Haugesund med pengar dei hadde tent på torget, la dei alltid ein tiandepart til misjonen. Stundom fekk ho pakkar med tomatar og agurkar. Då vanka det gode skiver på hybelen. Bodil frå Sandnes, ei av dei få som hadde arbeidarparti-far som samstundes var aktiv i frelsesarmeen. Ho og Arne i klassen fann kvarandre og imponerte med sving på dansegolvet. Torkil som sende meg lappar med tyske bøyingar frå pulten framfor meg, og som døydde så altfor tidleg. Herborg, litt bak inn til veggen, kunstnar og kulturperson alt då. Eg røykte min første sigarett saman med Herborg. Ho hadde ei pakke Craven A for det var så fin øskje på dei. Ei anna Bjørg frå Sandnes framfor meg, og ho med ein open heim, og ei mor som sydde festkjole til meg.

Eg minnest frikvartera når me vandra frå «Klossen» til sjappa for ein kopp kakao, såg på gutane, helst dei som var eldre enn oss. Det vart par av nokre. Liv Marit og Einar i parallellklassen fann kvarandre. Det forstod me den gongen Einar sprang for å nå henne att. Han bruka ikkje springa, Einar. Det var under hans verdighet. Einar var og den som fortalte meg at han lika klassisk musikk. Det gjorde at eg byrja høyra på klassisk musikk med opne øyre.

Ein lærer mykje av kvarandre, og dei me knytte tetaste band med i denne tida, vart vår utvida familie.

Lærarane våre

Lærarane var krumtappen i alle fag, og undervisninga var føreseieleg. Først gjekk ein gjennom leksa, vart hørde. Nokre var støtt oppe med handa og kunne svara. Andre var meir tilbakehaldne og redde for å svara galt. Sidan var det gjennomgang av nytt stoff, og så kanskje ein diktat eller ei gloseprøve. Metodane var få og velkjende. Læraren var autoriteten og heldt seg stort sett til boka. Eit unnatak eg hugsar, var då eg ein gong greidde å lure læraren i både religion og naturfag til å snakka to heile timar om korleis ein kunne tru både på skapingssoga i Bibelen og Darwins utviklingslære.

Men om vi nok tykte det blei keisamt nokre gonger, så hadde lærarane sine særeigne trekk som lyfte spenningsnivået mange hakk. Slik som Jonsbråten som alltid kom springande inn i klasseromet med ei stor bunke bøker på armen. Ville han balansere dei heilt opp til kateteret. Det gjekk kvar gong, men dei susa bortover kateteret når han var nesten heilt framme, og sa: «Und zuerst ein kleines Lied.» Eg kan takka Jonsbråten for at eg lærde så mange tyske songar. Me hadde han i tysk, men han underviste og i musikk og dirigerte songkoret ved skulen.

Nordsletten i fransk hadde og ein eigen stil. Høg, verdig og alvorleg skrei han inn i klasseromet. Franske gloser og små teikningar fylte gjerne tavla når timen var ferdig. For Nordsletten var kunstnar, og ein av dei som var med å stifte Bryne kunstforeining.

Grotmol var «aristokraten» og norsklærer. Ein venleg, men distansert lærar med stor kunnskap om litteratur, særleg klassikarane våre. «Eg trur eg har lese det eg skal lesa», minnest eg han sa ein gong. For eg skulle så gjerne lese alle bøkene eg har lese om att. Då trur eg at

eg hadde forstått dei mykje betre. Per Gynt og Brand, Fred og Læraren, Haugtussa og dikt av Olav Aukrust og Tor Johnsen. For meg var det ei ny verd. Om det var han eller fleire som tok initiativ; me fekk reisa to gonger med tog til Stavanger for å gå i teateret. Ein gong såg me «Anne Franks Dagbok» med Liv Ullmann. Ein annan gong «Læraren» med Claes Gill. Uvanleg som det var med slike kulturelle opplevingar, gløymer eg ikkje kor stort inntrykk det gjorde.

Hansen ga oss Shakespare og grundig engelsk kunnskap. Han var streng med karakterane og roste ikkje i utrengsmål. Dei endelege resultata vart derimot gode, og då smilte han. Og smil frå Hansen gjorde godt. Men han må og ha vore interessert i andre ting sidan eg ved bilete av han har notert ei utsegn: «Politics are interesting.»

Anna fast avveksling i skulekvardagen var idrettsdagen om hausten. Det var viktig å vera god i idrett. Lærarane deltok og i så vel fotball som løp og kast. Resultata vart slått opp på oppslagstavla.

Så var det og den årlege grøftegravinga. Det var rektor Bjarne Undheim som tok region her. Han ville laga ny idrettsbane på Bryne, og då måtte ein grøfta og spa. Vi syntes nå det var litt på sida av skulen då, men «Oneien» som han heitte på Jæren, meinte at det vart ikkje folk av ein som ikkje kunne spa ei grøft. Og her var det ikkje skilnad på gutar og jenter.

Lærarane var lærarar. Var dei personlege eller private, hørde det til det sjeldne. Dei kunne stoffet dei underviste i, og det formidla dei. Me hadde respekt for dei, og me vart glad i dei, samstundes som me lo av særtekka deira. Eg trur knapt me visste det var noko som heitte metodar. Me prøvde å hanga med så godt me kunne, var spente før prøvane som vart haldne med jamne mellomrom. Ein gong i kvartalet skulle me ta med karaktersetel heim for underskrift. Det var kon-



Russ anno 1959. Foto privat.

takten mellom skule og foreldre. Slik skulle foreldra kunne fylgja med i om me greidde oss godt eller dårleg. Og gjekk det ikkje så godt eit kvartal, var det berre snakk om at me måtte lesa meir, me måtte vera flittige.

Veritas og Credo

Elevane på Bryne var stort sett skilde etter om dei gjekk i Veritas eller i Credo. I Veritas var det ulike kulturelle foredrag med dans etterpå, I Credo var det kristeleg talar med andakt og åndelege songar for ungdom.

Eg starta i Veritas og enda i Credo. Skiftet skjedde på ei vekking i Høylandskyrkja. Det var eit dramatisk skifte. Vel hadde eg min barnelærdom med meg, men det var dette å leva etter den og å vitna om den som mangla. Men kulturen i Credo var annleis, humoren

var annleis, samværet var annleis. Gjekk du i Credo, kunne du ikkje gå på dans, gå på kino, sminka deg eller liknande. Og du kunne ikkje gå både i Credo og Veritas. Eg prøvde det ei stund for eg såg ikkje galt i desse tinga, og eg heldt av dei gamle venene mine. Kvifor skulle me skilja lag i fritida? Tida var prega av uro og ei kjensle av å stå utafor alle stader. Problemstillingane frå Garborgs «Fred» var ikkje ukjende. Men eg ville ikkje sanna det dei fleste sa: «Sjå kor lenge det held?» Eg heldt ut. Livet gjekk i eit anna spor som kom til å verta avgjerande både for seinare verdival og for dei val eg skulle ta i yrkeslivet. Og ting gjekk seg til. Gilde turar, fokus på verdiar eg kjende var rette for meg, og gode venskap opna for å kjenna seg heime innafor ein ny kultur.

Bryne 55 år etter

I sommar møttest me att til russetreff på Bryne. Det har me gjort med jamne mellomrom sidan me gjekk ut. Eg møter trygge, vaksne menneske med levd liv bak seg. Mange har gjort det godt. Det er både forfattarar, kunstnarar, ingeniørar, lækjarar, professorar og arkitektar mellom oss. Dei har vore opptekne av arbeidet sitt. Dei fleste har stifta familie og er opptekne av barn og barnebarn. Me har hatt våre sigrar og nederlag. Me ser kvarandre på ein ny måte. Me møter medmenneske som me ikkje såg då. Og når samtalen går over i dansen til trekkspælet utpå kvelden, og me kjenner på saknet av han som sat ved pianoet og som døydd berre ein månad før samlinga, er sirkelen slutta. Dei to muskarane hadde sytt for musikken på Veritas, men me er ikkje Credoistar eller frilynte lenger. Me er alle Bryneruss. Dansen går lett. Me er ikkje så redde for å trø feil.

Me gjer av oss sjølve og får att. Her er eit fellesskap som starta då me entra skulen som usikre ungdomar for femtifem år sidan. Kanskje starta me som skuleflinke ungdomar frå bygda, og målte kvarandre i karakterar og popularitet. Så møtes me att som mogne, røynde og reflekterte menneske. Då høver det vel å avrunda med å sitera Olav Aukrust:

Ei naki grein med blodraud bær
Og ei som bladrik blømer,
På kvar sin måte fagre er
For den som kjærleg dømer.

Den eine gjev sin ange, ho,
der ljuv ho ligg og blømer.
Den andre gjev sitt hjarteblod
Når lauv for haustvind rømer.

Den eine skin og strålar, ho
den andre brenn og mognar
Og gjev til sist sitt hjarteblod
Der tung av bær ho bognar.

Eg gav deg den med blomar på
Eg gjev deg den med bæri.
Kven rikast er, vil du få sjå
Litt lenger fram på ferdi.

Øyvind Grotmol gav oss dette diktet. Berre det gjev grunn til å takka han og landsgymnaset på Bryne for det skulen har hatt å seia for at me kom rimeleg greitt ut av ei sårbar ungdomstid.

Kongsgård i 1950-årene – etterlevning av Kiellands *Gift* fra 1883?

Av Inge Bø

Alt var nytt og spennende

Vi husker fra romanen *Gift* hvordan Alexander Kielland harselerer over tidens latinskole; i dette tilfellet Stavan-ger katedralskole – Kongsgård. Kielland gjør latinsko-len til dødens skole. Den er streng og uten liv. Vi husker adjunkt Aalboms tyranniske latintimer og Lille Marius' siste sukk før han døde: «Mensa rotunda». Vi husker også adjunkt Borrings søvndyssende geografitime om Belgia: «Flere byer?»

Jeg var ferdig med folkeskolen på Tasta. Vi i klassen som ville videre, fikk begynne på Kongsgård. Året var 1948. Vi var 14 år. I de to første realskoleårene gikk vi i samme klasse. Noen skulle ta 3-årig realskole, mens noen skulle videre i 5-årig gymnas. Vi følte oss beæret. Kongsgård ga status. Vi fikk nye fag. Nå het det ikke lenger «praktisk rekning», men matematikk. Vi skulle lære tysk, og vi fikk nye lærere – én for hvert fag. De var til og med universitetsutdannede lektorer. Alt var nytt. Alt var spennende.

Skuffelsen

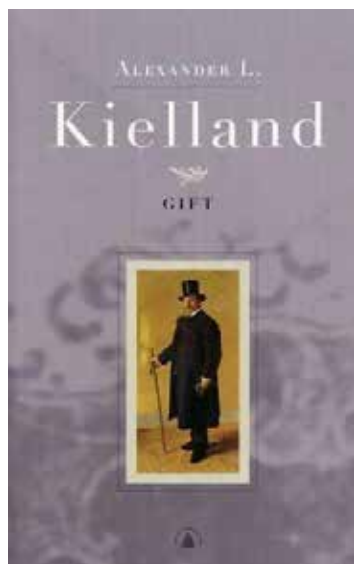
Vi ble skuffet – både når det gjaldt undervisningen og måten lektorene behandlet oss på. Tonen var streng, formell, ofte spydig og nedsettende. Rektor var fjern og pompøs. Vi var pålagt å bruke De-formen, mens lektorene på sin side sa du og holdt seg kun til våre

etternavn. Lærerværelset var dessuten et hellig tempel. Vi turte knapt å kikke inn, langt mindre å tre over terskelen.

Det var etterkrigstid, og under krigen var det ikke blitt utdannet lærere. Av den grunn var omtrent alle våre lektorer eldre, gråhårede og slitne, med et begrenset reservoar av oppdatert kunnskap. For hvert nytt kull, snudde de bare bunka. Det var også tydelig at den aktivitetspregede reformpedagogikken som feide over verden fra 20-årene – med fokus på «learning by doing» og «von Kinde aus» – ikke hadde nådd Kongsgård. For der var den didaktiske modus fortsatt reseptivitet: Vi satt stille og tok imot. Følgelig fikk vi aldri prøve oss på varierte metoder som gruppe- eller prosjektarbeid.

Det lektorene satset mest på, var kontroll av at lekser var lest. Så ble ny kommentert. Læreboka var bibel. Jeg kan ikke huske at vi noen gang fikk ei lekse utover læreboka – eksempelvis å høre dagsnytt, se en film, lese en roman eller dagens avis-kronikk – med unntak av å se teaterforestillinger. Audiovisuelle hjelpemidler var også fraværende. Det eneste jeg husker av *visuelle* hjelpemidler, var figurer og bilder i lærebøkene – ved siden av tavle, kritt og kart. Heller ikke det å få oppleve ting i naturlige sammenhenger var med i lektorenes portefølje. I mine fem år opplevde jeg eksempelvis kun én ekskursjon. Enkelte realfag var hederlige unntak.

I romanen Gift skriver Alexander Kielland om latinskolen: Stavanger Katedralskole.



Der fikk vi f.eks. se modeller av hvordan det metriske systemet var bygget opp med hensyn til lengde, vekt og volum. (Om ekskursjon og eksperimenter i naturfag se nedenfor.)

Andre unntak

Når det gjelder de lærerne vi hadde i realskolen, må jeg gjøre et unntak. Først dette: Det første året med tysk hadde vært katastrofe. Det vi stort sett hadde lært, var at tysk var vanskelig, kjedelig og kanskje også unødvendig. Dessuten var det bare tre år siden krigens slutt, og klassens holdning var gjennomstrømmet av hat mot alt som smakte tysk.

Men så skjer det noe: Andre året får vi lektor Haakon Motland – en pedagog av Guds nåde. Han er som en frisk virvel – riktignok med prøyserdisiplin. Etter to ukers dressur kommer imidlertid hans sanne natur gradvis til syne. Han bruker konsekvent fornavn og starter der han finner den enkelte. Motland lærer oss

nye metoder for å huske gloser, kjønn og preposisjoner som styrer ulike kasuser. En av metodene var hver dag å henge en lapp over senga med 8–10 gloser. «Se grundig over dem før du sovner; repeter dem når du våkner. Til kvelds henger du opp ny lapp», er ett av rådene. Vi gjør det, og han kontrollerer. Eksempelvis tar han plutselig et hvileskjær, snur seg mot Kjell og spør: «Hvilke gloser henger over senga di, Kjell?» Han husker at Kjell – tidligere i uka – hadde bommet på et ord eller uttrykk. Det blir liv i faget – og trivsel.

Da Franz Dørr lærte meg raushet

I de to første årene fikk vi Franz Dørr i musikk. Han var blitt 69 år og hadde over år opparbeidet seg ry og patos som byens patriark når det gjaldt janitsjar. Alt Dørr gjorde, ga status. Han og sønnen, Georg, var f.eks. de eneste som fikk spille på de gamle bronselurene som var funnet i ei myr på Revheim. Fra 1920-årene hadde han dirigert Solvangs og Kongsgårds guttekorps som han fortsatt ledet. Alle over 60 husker ham når han hver 17. mai – stolt og smilende under den breie hatten – promenerte i spissen for sitt korps – i pomp, prakt og egen takt.

Slik var han, men etter min forstand en ulykke for sang og musikk på Kongsgård, et fag vi hadde én time i uka. Han var aldri forberedt. Hans program var gjennomført populistisk: «Å la oss synge»: «Når mannen var ut' etter øl», «Flickan i Havanna» og andre lettsindige viser. Vi hadde stor respekt for Dørr, men musikk utover de drikkevisene vi fikk synge, husker jeg ikke.

Én dag skjedde det en katastrofe: Det var midt i Dørrs musikktime. Jeg hadde fattet mot til å spørre om noe jeg ikke lenger husker. På en eller annen måte må jeg ha tiltalt ham med «du». Kanskje jeg til og med sa «Du, Dørr»? Han reiste seg i hele sin velde, spratt fram på golvet og freste: «Når ble vi «dus»?» Det føltes som

å bli løftet opp etter jakkekraven og bli filleristet i klassens påsyn. Aldri har jeg følt meg så ydmyket og pøbelaktig. Jeg stammet naturligvis fram en unnskyldning. Da timen var over, smøg jeg meg ut – sønderknust. Vel ute fikk jeg heldigvis trøst og mange klemmer – og særlig av jentene fra Tasta.

Det gikk noen uker. Så en dag kom det et budskap om at Dørr trengte nye folk i musikkorpsset. Korpsset var hans hjertebarn. Han hadde selv startet det i 1919. De guttene som ville begynne, måtte møte i gymnastikksalen. (På den tiden trodde dirigentene at jenter ikke kunne blåse i messing.) Siden krigens slutt hadde jeg, både i drøm og dagdrøm, sett meg selv i rollen som trompetspiller – i flott uniform, så jeg var ganske lysten på å begynne. På bakgrunn av episoden noen uker tidligere, var jeg likevel litt skeptisk. Imidlertid så det ut til at Dørr hadde glemt heile greia. Egil i klassen ville være med. Han og jeg hadde samme ambisjon – trompet; dermed stilte vi opp i gymnastikksalen. Nå var det sånn at begge var ganske høye – over 1.90 m.

Da vi trådte inn, sto Dørr med en haug av instrumenter mellom beina. Straks han så våre størrelser, klapet han i hendene: «Du er født til å bære dustromma,» ropte han begeistret til Egil og løftet tromma opp i favnen hans. «Og du», sa han henvendt til meg, «har Vår Herre skapt til å spille tuba!» Og før jeg fikk summet meg, hang verdens største tuba over skuldrene.

Å spille «umpa» på tuba resten av livet – ikke tal'om! Skuffelsen var maksimal for begge – inntil depresjon, så korpsset begynte sine øvelser, men uten oss. For meg var det nå blitt enda en negativ konfrontasjon med Dørr, så dypt i min sjel må det ha begynt å danne seg et ønske om hevn. Det gikk noen uker. Så kom denne meldingen: Årets nye korps skulle presentere seg. På en nærmere angitt dag skulle det spille fra Rektortrappa i store fri.

En av de andre i klassen vår hadde begynt i korpsset. Til tross for at han var nesten like lang som meg, hadde han fått *kornett*. Urettferdig! I forbifarten fortalte han at Dørr hadde innkalt korpsset til den siste finpussen i gymnastikksalen. Øvelsen skulle skje i den første timen den dagen konserten skulle holdes. Der hadde Egil og jeg sjansen: I det siste friminuttet før konserten lurte vi oss usett inn i den tomme salen. Der sto alle instrumentene. Nå måtte det jobbes: Vi åpnet instrumentene og stappet en liten bomullsdott inn i ventilene før vi løp tilbake til klasserommet. Ingen merket noe.

Så kom store fri. Korpsset sto stolt og oppblåst i Rektortrappa, men da Dørr slo an, kom det bare et par korte «umpa'er»: Vi hadde ikke hatt nok bomull til tubaen på grunn av størrelsen.

Full skandale. Dørr ble rasende, og alt neste dag kom det budskap fra rektor om at den eller de som hadde begått sabotasjen, måtte – på et nærmere bestemt tidspunkt – melde seg for Dørr i gymnastikksalen. Hvis ingen kom, og synderne ble kjent, ville de bli utvist.

Egil og jeg mente sabotørene aldri ville bli funnet. Vi bestemte oss likevel for å bekjenne vår synd. Instinktene våre hadde alt tidlig tilsagt oss å bruke full liturgi: Å legge oss langflate. Det fikk komme hva som komme måtte, og da vi sto foran døra, var vi ikke høye i hattene, særlig ikke jeg som også tidligere hadde utløst hans vrede.

Dørr står midt på golvet. Vi bukker, håndhilser, presenterer oss, stotrer fram en uforbeholden bekjennelse og ber om unnskyldning. Nå skjer overraskelsen: Ikke før er ritualet gjennomført, så slår Dørr armene omkring oss og roper med gråtkvalt stemme: «Guttene mine, jeg visste dere ville komme. Takk skal dere ha. Det hele er glemt; det er borte vekk, og vi snakker *aldri* mer om dette». Så føyer han til: «Kan'ke vi være dus etter dette?» Og sånn ble det. Om Dørr ikke lærte meg

så mye musikk, så lærte han meg å være raus når jeg tilgir.¹

Ny giv i fagene musikk, religion, historie og biologi

Da vi kom over i gymnaset, fikk vi Anna Skauge i musikkfaget. Hun gikk nye veier. Blant annet inviterte hun oss til å delta i et skolekor som bidrog i julegudstjenestene. Dessuten var hun glad i Valen-musikk, en glede hun ville dele med oss. Blant metodene nevnes at hun spilte biter av Fartein Valens atonale fiolinkonsert for oss – uke etter uke. Vi fikk også med oss *Kirkegården ved havet* og andre av hans verk. Det skjedde noe med oss. Ganske særlig når det gjaldt fiolinkonserten hvor Valen – som bakgrunn – har lagt inn melodien til salmen *Dagsens auge sloknar ut*, satt vi etter hvert grepet av klangen, melodilinjene og atonaliteten. Så en dag kom den store overraskelsen: Hun hadde klart å «lokke» komponisten til å besøke sin gamle skole, og der sto han foran oss – den beskjedne og sjenerte Fartein Valen – og fortalte om musikken sin. Dette var toppen.

Andre unntak var disse: Vi hadde Sevald Simonson i religion, hvor han hadde et sterkt sideblikk til Moralsk opprustning (MRA) – en bevegelse som bød på utfordringer og motforestillinger, men også på festlige sanger. I historie fikk vi Osmund Christensen som i to år sjarmerte oss med sin kunnskap i faget – og uten manus. «Det boblet ... historiegleden av ham i en uendelig strøm ... til det ringte ut», er Alfreds måte å si det på. (Telhaug 2009: s. 60.) Et siste unntak: I det siste året kom vi latinere tidlig på god fot med naturfaglæreren vår, lektor Olav Eikrheim. Han var uformell, sosial og motiverende. Han viste filmer, satte oss til å

ale opp rumpetroll, lot oss dissekere fisk og å spytte i reagensglass for å påvise pyalin. Vi plantet biter av løvetannrøtter for å undersøke spirekraften. Toppen var da han tok oss med på ekskursjon til hytta på Høle hvor vi studerte biologi i utmark, strand og vann – og koste oss i et helt døgn.

Flere byer?

Litt om norskfaget i gymnaset: Vi lærte kanskje litt ortografi og grammatikk. Sant nok skrev vi også stiler av typen «For og imot NATO» og «By og land – hand i hand», men lærte ingenting om ulike måter å fremstille andre tekster på – som kronikk, essay, sakprosa, kommentar, leserbrev, nyhetsmelding og poesi. Temaet «Språk som makt» var vi aldri i nærheten av. Lærerens forberedelse i det siste året besto for en stor del av å be en av oss elever om å hente et classesett på biblioteket. Bøkene ble delt ut, og så leste vi høyt – den ene etter den andre. Av og til stoppet han leseren med et spørsmål eller en kommentar. Så bar det videre. Slik ble «de fire store» gjennomgått, men også *Bondestudentar* og andre klassikere.

Jeg minnes vi leste Hans E. Kincks novelle *Denne krakkjen*. Her forekommer en mann som oppfører seg spesielt. Plutselig spurte læreren: «Hva var mannen?» «Underlig», svarte vi, «rar», «tusset», «lat» ... Vi gjetet og gjetet, men klarte ikke å finne det ordet læreren hadde i hodet. Det ringte ut, og så kom det rette svaret: «Mannen var vill».

Jeg husker også at vi hadde hatt en hjemmestil på vårparten det siste året, men etter seks uker hadde vi ennå ikke fått den tilbake i rettet stand. Siden jeg var tillitsmann, fant jeg å måtte etterlyse den og minne om at vi snart skulle opp til examen artium. Da kom stilen – i rettet form – etter noen dager. For meg var norskfaget en katastrofe. Timene minnet om «flere byer

¹ Fortellingen om Franz Dørr er hentet fra min bok: *Va det bere før då alt va møyje verre?* Bind II, 2009.

i Belgia?». Mest av alt savnet jeg *opplevelsen* av faget slik den fins i skjønnlitteraturen, i språkets estetikk og i språket som kommunikasjonsmiddel.

Om oss som valgte latin

Jeg hadde valgt latinlinja. Vi ble ti til sammen – åtte gutter og to jenter. De andre fagene fikk vi i en klasse på reallinja. Siden vi var så få, det ble plass til oss på det lille kvistrommet rett over hovedinngangen. Der hadde vi lektor Aasmund Johansen i latin, fransk og idéhistorie – i mer enn halvparten av ukens timer. Han var gammel i tralten – ansatt fra 1926 – og kjent som en råtass, men også beryktet på grunn av antikristelige vitser, griseprat og krenkende kommentarer, særlig overfor jentene. Det startet da også med at de to jentene sluttet før jul. På vårparten forsvant også to av guttene. Heller ikke de orket sjikanene og provokasjonene.

Her et eksempel på hva lektoren kunne finne på: En jenteklasse spiller håndball i skolegården. Han ber oss komme til vinduet hvor han stiller oss på line – etter høyden. Så kommer det: «Gjenta etter meg: «Jenter av i dag har så feite lår»», og så måtte vi gjenta. I løpet av de tre årene ble det mange lignende ritualer.

Pugg var hans hovedmetode. I latinsk grammatikk var metoden nødvendig – greit nok, men hva med prosa? I fransk var målet tydeligvis å drille oss i forståelse. For vi pugget passivt ordforråd hele tiden på bekostning av aktiv språkbruk. Jeg husker ikke at jeg en eneste gang formulerte setninger på fransk. Derimot måtte vi eksempelvis – som lekse – lære utenat femseks sider av Alphonse Daudets roman *Le Petit Chose*. Under leksehøringer stilte han oss vanligvis på linje – stadig etter høyden med meg først. I denne tilstand hadde du bare én sjanse. Når du gikk i «badl», ble du vist tilbake til pulten – i skam.

Mye av tiden gikk ellers med til å måtte lytte på



Latinskolen! Åtte gutter og to jenter valgte latinlinjen på Kongsgård.

utenomfaglige kommentarer. De handlet om alt – fra griseprat, billige vitser, sunnhetsregler, den pågående helvetesstriden til Duuns forfatterskap. Men samtidig var det stadige sideblikk til øst-vest-problematikk hentet fra tidsskriftet *New Statesman and Nation*. Vanligvis satt han bak et bord. Når han foreleste om disse temaene, satte han seg vel til rette, tok av seg skoene, brettet buksa og la beina på bordet. I idéhistorie kom vi aldri lenger enn til temaet «seder og samfunnsliv i antikkens Roma».

Vi opplevde Johansen som tyrann. Han fornedret oss og opphøyet oss. Her har Alfred en teori: «Det oppsto etter hvert et komplisert og gjensidig hat-kjærlighetsforhold: Vi hatet og elsket hverandre. Vi lærte latin, men også hardt arbeid som vi siden kunne profitte på i våre senere universitetsår.» (Telhaug 2009: s. 62.)

Vi tar innersvingen

I andre og tredje gym var vi bare seks igjen. Men først like før jul siste år klarte vi å ta innersvingen på ham: Vi bestemte oss for å lage en hyggelig semesteravslut-

ning i årets siste time. Usett hadde vi klart å lure oss inn i klasserommet hvor vi pyntet bordet hans. Andreas hadde skaffet to flasker vin. Vi andre stilte med duk, julekaker og glass.

Så skjer følgende: Vi står utenfor og venter i spenning. Lektoren kommer med verdige skritt, åpner, men oppdager til sin forbauselse et dekket bord. «Oy, vi må finne et annet rom; for her skal det skje noe,» sier han. «Nei, det er bare vi som inviterer til en hyggelig semesteravslutning», svarer Andreas. Læreren stusser: «Vent et øyeblikk»; så forsvinner han ned trappa. To minutter etter kommer han tilbake med rektor Voss, åpner døren og sier: «Se hva disse kjekke guttene har gjort i stand i anledning av jul». «Så hyggelig,» smiler Voss og forsvinner.²

Det som nå skjer, er ikke til å tro: Han endrer karakter, går opp i feiringen, nyter vin, kaker og felleskap – som vi andre. Da flaskene var tomme, kakene spist og bordet ryddet, utbryter han: «Nå går vi til Atlantic og fortsetter!» Og sammen tumler vi bort dit; vi inn tar restauranten hvor vi i flere timer nyter vin som han spanderer. Vi kommer hjem så sent at vi får problemer med å forklare den tilstanden vi var i, og hvorfor vi ikke kom hjem til middag.

Etter dette ble tonen fram mot examen artium en annen – vennligere og mer «to the point» hva undervisningen angikk, men vi var fortsatt 'Dis', på etternavn og utsatt for mye djevelskap. En kveld på vårparten bestemte tre av oss å besøke ham privat. Vi banket på – skjelvende; han lukket opp – overrasket, men glad. Vi ble invitert inn hvor vi sammen med ham ble sittende et par timer i hyggelig drøs.

2 Dette har vi siden lurt på: Nedbad han seg rektors velsignelse for å oppnå skryt eller for å helgradere; alkohol var jo – den gang som nå – forbudt i skoletiden. Dessuten var vi ennå 'barn' i formell forstand. For myndighetsalderen den gangen var 21 år.

Det gikk ni år før jeg så lektor Johnsen igjen – da som pensjonist. Jeg var blitt ferdig med magistergrad ved UiO, fått kone og flyttet til Stavanger. En kveld sitter kona og jeg på Atlantic i samme restaurant som «sist». Etter et nydelig måltid oppdager jeg latinlæreren min; han sitter alene godt skjult i en krok. Vi oppsøker ham; han kjenner meg igjen, blir glad, hilser på kona, og ber oss sitte ned. Det blir vin på vin som han spanderer, vi drøser og blir sittende til hovmesteren begynner å blinke med lysene. Johansen koser seg. Han vil ikke gå, og blinkingen fortsetter. Plutselig tilkaller han hovmesteren og ber pent om lov til å sitte. På hovmesterens «nei, dessverre», utbryter han: «Hvor mye koster restauranten?»

Det går et år eller to, og latinlæreren vår blir syk og kommer på sykehus. Mens han ennå ligger der, går Eivind – en av oss som i mellomtiden var blitt lege – på sykebesøk hvor han fikk en god samtale. Kort etter døde han.

Oppsummering

Jeg har gitt del i hvordan jeg opplevde min skolegang på Kongsgård fra 1948 til 1953. Som det fremgår, synes jeg undervisningen ikke var særlig fjern fra *Gift*. I møtet med levninger både av adjunkt Aalbom og «flere byer i Belgia?», var den like tam. Det jeg savnet mest, var inspirerende lærere som skapte liv i stoffet og opplevelse av å bli «løftet opp». Jeg opplevde også flertallet av lektorene som faglig akterutseilte, som endimensjonale i valg av metoder og som pedagogiske analfabeter. Fem år uten andre didaktiske hjelpemidler enn kritt, tavle, kart og lærebok, forteller sitt. De-formen skapte distanse og gjorde oss formelle i vår omgang med dem. Som eksempel viser jeg til Dørrs reaksjon da jeg sa 'du'. Hvorfor måtte han ydmyke meg foran klassen? Hvorfor visket han meg ikke heller en irettesettelse i

øret da elevene var vel ute? I norsk brukte vi uendelig mye tid til å lese høyt for hverandre. Hvorfor fikk vi ikke heller romanene med hjem – som lekse –, så kunne vi heller ha brukt undervisningstiden til samtale om innhold, stil og språk?

Her må jeg ikke unnlate å nevne at venner av meg som hadde andre lærere (enn jeg) i de fem årene på Kongsgård, gir dem skussmål som dyktige og inspirerende, særlig gjaldt det lærere i matematikk og andre realfag. Jeg har også nevnt lærere som holdt mål. Felles for dem var kvaliteten på undervisningen, men også «tonen»: De lærte oss å kjenne; de likte oss, skapte liv i stoffet og gjorde det kjekt å lære. Av de ca. 20 lektorene jeg hadde i løpet av de fem årene, burde jeg nok også ha skrytt av et par andre, men plassen forbyr.

Latinlæreren vår var et særtilfelle – Aalbom av verste utgave. Han provoserte og sjikanerte uhemmet; han berøvet oss verdighet og klarte i løpet av kort tid å mobbe fire ut av klassen. Til jul siste året sluttet også Andreas, til tross for det vellykte julegildet. Han sluttet mest fordi han ikke orket spillet av tid som medgikk til leksehøring, sjikaner og luftige flanerier. Han ville heller lære fag, som han sa. Av opprinnelig ti elever, var nå bare fem tilbake.

Vi var umodne, hjernevasket og dressert. Hvor var vi f. eks. da de fire sluttet på grunn av lærerens mobbing? Vi hadde underveis registrert myke trekk hos ham. På slutten av ei uke kunne han for eksempel slå om, skryte av vår innsats og belønne oss med en forelesning om Kretschmers typelære. Men som *medmen-*

neske kom han først til syne etter to og et halvt år da vi klarte å finne den rette knapp å trykke på. Naturligvis burde lektor Johansen aldri hatt adgang til en allmenndannende skole. Elever på samme trinn i dag ville heldigvis samlet et sett av sjikaner, slibrigheter, mobbeteknikker og hendelser og lagt dem på rektors skrivepult. Hadde vi gjort det, ville *vår* lærer straks blitt sendt ut i sykepermisjon. Vi var lukket i hans favn og turte aldri klage.

Vi kom opp i latin. Det gikk ikke så verst, men Andreas som hadde valgt privatistens tornefulle vandring, klarte seg så mye bedre enn oss, ikke bare i latin, men over hele fjøla, til tross for at han måtte opp i alle fag.

Kilder og takk

Bø, Inge 1997: *Va det bere før då alt va møyje verre?* Bind II.

Stavanger: Egne forlag.

Egeland, Kjølvi m/fl. (red.): *Et album om Kongsgård 1824 – 1974*. Stavanger: Dreyer bok.

Kallelid, Ole og Skjæveland, Leif Kjetil 1999: *Kongsgård. Stavanger katedralskole 1824 – 1999*. Stavanger: Wigestrands.

Kielland, Alexander L.: *Gift*. København: Gyldendal. 3. utg. 1907. (Oppr. utgiv.år: 1883.)

Telhaug, Alfred Oftedal 2009: *Ensomhet og fellesskap. Erindringer om forskning og formidling*. Oslo: Didaktika Norsk Forlag.

Jeg takker mine klassekamerater på latinlinja, Eivind Haga, Andreas Sømme og Alfred Oftedal Telhaug for gode eksempler, nyttige kommentarer og justeringer underveis i skrivingen.

Elev ved St. Svithun realskole og gymnas, 1946 – 1951

Av Kjell A. Jensen



Sankt Svithun skole 2014. Privat foto.

En vanskelig overgang

«Du Olsen, Hansen, Jensen.» Det var uvant for oss fjortenåringer, som begynte på St. Svithun skole høsten 1946, å bli kalt med etternavn. Gjennom 7 år på folkeskolen kalte lærerne oss bare med fornavn. Det virket dessuten komisk at en av våre lærere titulerte oss med «De og Dem.»

Han truet gjerne med: «Er De frekk, skal jeg kaste Dem ut?»

Vi følte oss svært usikre da vi begynte på realskolen. Dette var en helt ny skolesituasjon. De fleste i klassen var fremmede for hverandre. Klassekameratene kom fra de fleste av bydelene i Stavanger.

Elevene, som begynte på realskolen høsten 1946,

hadde neppe fått mer enn 6 års samlet undervisning i løpet av de 7 årene de hadde gått på folkeskolen. Opp-læringen hadde for en stor del foregått rundt byen i lokaler som var lite egnet for undervisning. På grunn av okkupasjonen hadde vi fått ett år undervisning i tysk og ett år undervisning i engelsk på folkeskolen. Under krigen fikk vi undervisning i tysk, og så snart freden kom, fikk vi engelsk i stedet for tysk. Uten språkundervisning på folkeskolen, fikk vi ikke komme inn på realskolen. Enkelte foreldre ønsket ikke at barna deres skulle lære tysk under krigen. Disse elevene måtte derfor gå på framhaldsskolen og lære språk før de kunne få begynne på realskolen.

Høyere allmennskoler

St. Svithun var en av landets største høyere allmennskoler med nærmere 850 elever da den åpnet igjen etter den andre verdenskrigen.

Realskolen og gymnaset, bygget på Lov av 1935 om høyere allmennskoler. Denne loven gjaldt fram til 1964 da vi fikk Lov om realskoler og gymnas.

I Lov om høyere allmennskoler fra 1935 het det: «Skolen skal medvirke til elevenes kristelige og sedelige oppdragelse og søke å utvikle dem til dyktige mennesker så vel i åndelig som legemlig henseende.»

St. Svithun var en kommunal realskole og et kommunalt gymnas.

Elevene måtte betale skolepenger avhengig av foreldrenes inntekter.

Nedslitt skole

Skolen var i årene 1942 til fredsdagene i 1945 okkupert av tyske soldater som benyttet skolen som forlegning. Den første tiden etter krigen benyttet også engelske soldater skolen som forlegning. Da vi begynte på St.Svithun skole høsten 1946, bar skolen tydelig preg av slitasje på grunn av okkupasjonen. Tydeligst kom dette til uttrykk i skolegården der en trapp førte ned til en rømningstunnel med utgang ved det gamle gravkapellet på Lagård. Murpuss manglet mange steder både utvendig og innvendig, og maling var flekket av veggene. Undervisningsmateriellet var mangelfullt og delvis ødelagt. Men i løpet av de fem årene vi gikk der ble skolen stort sett rehabilitert.

Navn etter stavanger skytshelgen

St. Svithun skole var opprinnelig bygget som middel-skole for Stavangers unge og ble tatt i bruk i 1919. Navnet er hentet fra Stavangers skytshelgen, St. Svithun. De fem årene vi gikk på skolen var der ingen skytshelgen plassert i nisjen over skolens hovedinngang. Den kom først på plass i 1985.

Mens vi gikk på St.Svithun skole var der også andre som leide lokaler her.

De fleste barn fra den gang vil huske «Pinå», Stavanger skoletannklinikk som holdt til i fjerde etasje. Alle skolebarn i Stavanger fikk behandling her av fire strenge, kvinnelige tannleger.

Også Rogaland fylkeshusflidskole holdt til i fjerde etasje. I kjelleren hadde Vestlandske skolemuseum sine lokaler. Dessuten holdt Stavanger Framhaldsskole til her fram til 1953. Også Stavanger Handelsgymnasium drev undervisning her en tid. Mange vil gjerne huske

den private realskolen, «Beggeren», som tilbød unge fra byen og distriktene muligheter til å ta realskolen på ett år. Skolen hadde navn etter grunnleggeren av skolen, lektor Berg. Etter at «Beggeren» ble lagt ned, tok Lektorenes realskole og gymnas over det private skoletilbudet. De private skolene hadde den gang ikke eksamensrett slik at elevene måtte gå opp til eksamen i alle fag, i motsetning til de offentlige skolene der bare noen få elever ble tatt ut til eksamen, mens de andre fikk standpunktkarakterer.

Realskolen

Realskolen var treårig med avsluttende eksamen etter 3. skoleåret. De to første årene var felles for de som skulle ta realskolen og de som skulle gå videre på gymnaset og ta eksamen artium etter fem år. Enkelte elever valgte å ta realskoleeksamen før de gikk videre på gymnaset. I tillegg til de praktiske fagene fikk elevene på realskolen undervisning i skønnskrift, engelsk, tysk, norsk, religion, historie, naturfag, praktisk regning og bokføring. Realskolen var på mange måter en god allmennutdanning for dem som ønsket å gå ut i arbeidslivet eller utdanne seg videre i forskjellige yrkesfag.

Gymnaset

De fleste elevene på denne tiden tok realskolen mens bare en liten gruppe fortsatte på gymnaset. På gymnaset var det færre praktiske fag enn på realskolen. Kroppøving fikk vi alle fem årene. Likedan norsk, engelsk, tysk og matematikk. I tillegg fikk vi også undervisning i fransk. Vi fikk også undervisning i biologi, fysikk og kjemi. Utvalget av fag varierte fra reallinjen og engelsklinjen. På St. Svithun var det to linjer på gymnaset: Reallinjen og engelsklinjen.

Den første la hovedvekt på realfag mens den siste la vekt på språkfag.



Lærerne 1946- 1951

1.rekke fra v.: Skånlund, Lystad, Olden, Pedersen, Carlsen, Lynning, Natvik, Pedersen, Smith, Hjorth, Thu, Bjørnson.

2.rekke: Berge, Hertel Aas, Torvik, Holgersen, Tjelmeland, Søyland, Bjordal, Blekastad, Hauge, Olsen

3.rekke: Kleiberg, Fauske, Sørensen, Einrem, Børtnes, Midttun, Veitych, Asheim, Torvanger, Vaula.

4.rekke: Ribsskog, Storhaug, Stang Olsen, Skjelstad, Hidle, Kvalvik, Andenæs, Terjesen, Johnsen, Refheim, Skjeveland, From, Hove, Myhre

Lærerne

Vi hadde en rekke interessante og dyktige lærere. I ettetid ser vi nok at de var preget av den gamle lærersentrerte kateterundervisningen. Deres pedagogiske evner varierte en del. Ikke alle var like flinke til å skape arbeidsro og aktivisere elevene. Når jeg tenker tilbake på tiden både på realskolen og gymnaset, så var vi nok ofte uoppmerksomme og urolige i timene slik at det var

vanskelig å følge med på undervisningen. Noen lærere var så strenge og upersonlige at vi var redd dem, og vi opplevde lite glede knyttet til undervisningen deres. Kanskje de var redde for å miste autoriteten? Men enkelte lærere skilte seg positivt ut.

Klassestyreren vår på gymnaset var, senere statsråd og en av pionerene ved opprettelsen av Universitetet i Stavanger, Kjølvs Egeland. Han engasjerte oss,



Klassestyreren vår, Kjølve Egeland, skapte et hyggelig klassemiljø. Privat foto.

fikk oss til resonnere, diskutere og stille spørsmål. På denne tiden ble vi utfordret til å ha meninger for og mot Norges tilslutning til Atlanterhavspakten. Lektor Skjeveland var vår lærer i matematikk. Han skjønte at «repetisjon er all lærings mor.» Til jul var hele pensum gjennomgått. Etter jul brukte vi et halvt år før eksamen til å repetere pensum. Det lærte vi mye av. Lektor Skjeveland lot oss få delta i en rekke interessante forsøk i kjemi, og han tok oss med på bedriftsbesøk der vi fikk innblikk i bedrifter knyttet til biologi og landbruk. Lektor Minna Lystad var vår lærer i fransk. Hun brukte arbeidsmåter som la opp til mye muntlig trening. Hun benyttet også «sveivegrammofon» og grammofonplater til å lære oss god fransk uttale.

Mens vi gikk på St.Svithun skole var Gustav Natvig Pedersen skolens rektor. Men han var stortingspresident og var sjelden til stede.

Arbeidsmåter

Undervisningen i de teoretiske fagene var stort sett organisert slik at elevene satt på pulten på rekke og rad, mens læreren satt eller stod foran veggstavla mens han underviste. En stor del av undervisningstiden gikk med til å høre elevene i leksene. Da måtte vi enten komme fram til tavla og redegjøre for klassen, eller vi fikk stå ved pulten når vi ble hørt. Ofte opplevde vi det som svært kjedelig å høre på de andre elevene bli eksaminert. I slike stunder var det nok mange av oss som var lite oppmerksomme og «drømte oss bort.» Vi savnet ofte oppgaver som vi kunne arbeide med på egen hånd.

Den gang ble norsk skoleungdom ofte kritisert for å være lite engasjerte og spørrelystne i forhold til amerikansk ungdom. Dette kan kanskje skyldes den tids arbeidsmåter. I dag kan vi få inntrykk av at det er norsk ungdom som spør og er engasjert, mens amerikansk ungdom er passive.

Elevatferd

Elevene var stort sett snille og greie å ha med å gjøre. Men det skortet noe på formell dannelse og evne til å opptre høflig og korrekt, skriver inspektør Dag Smith i skolens 10 års rapport for 1948-1958. Når elevene gikk for langt i sin atferd, reagerte skolen gjerne med anmerkninger, straffelekser og meldinger hjem. Kom en elev for sent til undervisningen, ble straffen gjerne at elevene måtte møte til parade hos vaktmesteren neste morgen.

«Mordforsøk?»

En gang da vi gikk første året på realskolen, festet en skolekamerat passereren til en blyant og satt og svingte passereren. Plutselig forlot passereren blyanten og før ut med full fart i retning veggstavla og landet med spissen i golvet rett ved siden av læreren. Læreren ble så for-

skrekket at han skrek ut: «Er dette mordforsøk?». Ikke alle i klassen hadde fått med seg hva som foregikk og ble svært forskrekket. Men ingen torde le.

Skoledemokrati

Skoledemokratiet var ikke kommet langt den gang vi gikk på realskolen og gymnaset. Men hver klasse valgte en tillitselev som nærmest fungerte som en «kontaktelev.» Disse utgjorde sammen elevrådet. Jeg kan imidlertid ikke huske at vi drøftet noen saker av betydning. Så vidt jeg husker, hendte det ikke at elevene ble tatt med på råd, eller ble bedt om å si sin mening om saker som angikk skolen og undervisningen. Demokratiske arbeidsmåter med elevsamarbeid og prosjektarbeid var lite utbredt den gang.

Det meste av min tid som lærer på barnetrinnet, var det vanlig at elevene fikk gå inn i klasserommet om morgenen og etter friminuttene, før læreren kom til undervisning. Så stor frihet opplevde vi ikke i løpet av skoletiden verken på realskolen eller gymnaset. Her måtte vi vente i korridoren til læreren kom og låste opp for oss.

Sløyd og håndarbeid

I undervisningen i tresløyd og håndarbeid (tekstilforming) fikk elevene gjerne lage bestemte ting. Mens vi gikk på realskolen fikk guttene gjerne lage balalaikaer mens jentene gjerne sydde gymnastikkbukser eller poser til gymtøyet. Gymnastikkbukser ble gjerne laget i forskjellige varianter både på folkeskolen og realskolen. Gymbuksene ble derfor av noen kalt for «fanå i norsk håndarbeidsundervisning», siden den var en gjenganger inntil tekstilforming ble en del av undervisningen i forming både for gutter og jenter.

Spesialrom

St. Svithun skole var godt utstyrt med spesialrom både for praktisk-estetiske fag, kroppsøving og realfag som kjemi og fysikk. Dessuten hadde skolen en av landets første innendørs svømmehaller. Vi fikk inntrykk av at de fleste elevene fant undervisningen i de praktiske fagene interessant og lærerik. Ikke minst skapte spesialrommene variasjon i undervisningen. Det siste året på gymnaset fikk skolen eget spesialrom for filmframvisning.

Da St. Svithun ble tatt i bruk i 1920, var det gjerne de mange spesialrommene som gjorde sterkest inntrykk på elevene. Stavangerforfatteren Ajax opplevde dette noe annerledes enn de fleste da han begynte på St.Svithun i 1923. Han forteller: «Det som imponerte meg mest ved St. Svithun skole var toalettene. Nesten som en katedral fortonte de seg med et behagelig lys, med vann som sildret fra forniklede rør ned ovevr flisebelagte vegger og renner. Dette var noe annet enn doene på Petri skole der jeg tidligere hadde gått.»

Friminuttene

St. Svithun hadde en liten skolegård på denne tiden. Når alle elevene var ute samtidig i friminuttene, var det trangt om plassen. Både gutter og jenter spaserte sammen i grupper fram og tilbake i skolegården. Ofte var det de samme gruppene som holdt sammen i hvert friminutt. Jentene gikk gjerne arm i arm. Noen var kjæresten og de gikk oftest også arm i arm. Siste året på gymnaset fikk elevene gå ut av skolegården i friminuttene. De benyttet da gjerne anledningen til å gå til nærmeste butikk å handle smågodt. Eller: De tok turen ned Bergelandsgata til baker Fjetland. Her møtte de gjerne venner og kjente fra Kongsgård skole.



De to første årene på gymnaset gikk elevene med hvite gymnasluer før de hvite russelluene på realskolen tok over. Privat foto.

Kleskoder

Det er vanskelig å beskrive presist hva som var skoleungdommens kleskoder på denne tiden. Helt til vi gikk siste året på gymnaset, var klær rasjonert. Vi husker jentene sparte klesmerker til de skulle kjøpe stoff til russekjolene. Guttene gikk stort sett i nikkers til daglig. Skjønt i løpet av disse årene kom cordfløyelsbuksene på mote. Jentene gikk sjelden i bukser. Dagligantrekket deres var gjerne skjørt, gensere og kåper. På hodet hadde de gjerne skaut eller strikkeluer når de ikke gikk barhodet. Både gutter og jenter gikk ofte i hjemmestrikkede kuffer og gensere. På gymnaset gikk guttene ofte med hatt.

Realskoleguttene gikk med strikkeluer og kalotter. Mange gutter gikk med blå, grå og brune lagerfrakker som ytterplagg.

De som gikk på reallinjen, hadde en egen kode. Deres særlige kjennetegn var at de bar store tegnebrett med projeksjonstegninger under armen til og fra skolen. Dette ga en egen status som vi på språklinjene hadde lite å stille opp mot. Helhetsinntrykket er at det var lite motejag blant elevene den gang. De unge gikk helst i godt brukte klær, gjerne omsydd eller arvet av eldre søsken.

Før realskoleelevene begynte med hvite «russe-luer», var det vanlig at elevene gikk med hvite luer de to første årene på gymnaset.

Etter hvert forsvant skikken med de hvite gymnasluene. Russen bar sine røde luer som hadde vært skikk lenge før verdenskrigen.

St. Svithunrussen sydde gjerne en rød maur på ryggen på jakkene. Mauren var symbol på flid. Ellers var russeutstyret beskjedent siden klær enda var rasjonert.

Gymnastikkoppvisninger

Hver vår ble det arrangert en stor gymnastikkoppvisning i skolegården for elevene på St. Svithun. Oppvis-



Fra den årlige gymnastikkoppvisningen i skolegården. Privat foto.

ningen var resultat av linjegymnastikkprogrammet som var øvd inn i gymtimene i løpet av skoleåret.

De forskjellige øvelsene ble akkompagnert av levende musikk.

Skoleturer

Både enkeltklasser og hele skolen dro på tur til forskjellige mål i distriktet. Best husker jeg da hele skolen dro med et nattruteskip til Lysebotnen. Her fikk alle elevene omvisning og orientering om Lyse kraft sin nye, store kraftstasjon langt inne i fjellet.

Mens vi gikk på gymnasen, fikk elevene fri en uke hver høst for å dra til Jæren for å hjelpe bøndene med potetopptaket. Da bodde vi på gårdene og tjente penger for innsatsen. Dette var en hyggelig avveksling i skolearbeidet.

Skolegudstjenester

Siste dagen før jul var det skikk at hele skolen gikk i forskjellige kirker rundt i byen. Det var aldri diskusjon om dette var en frivillig ordning eller ikke.

Vi tok det for gitt at vi var «nødde te å gå i kirken.»

Til ettertanke

Når jeg ser tilbake på tiden på realskolen og gymnasen, så har jeg gjennom livet erfart at vi lærte mye den gang som har vært nyttig allmennkunnskap og som har gitt oss et godt grunnlag for videre studier. Men sammenligner vi med dagens måter å arbeide på, så må vi nok erkjenne at skolen den gang på mange måter var kjedelig og utfordret oss lite. Alt for mye tid gikk med til å vente på at elevene ble hørt i lekser. Vi hadde heller ingen innflytelse på lærerens arbeidsmåter. Totalt er det mitt inntrykk at dagens videregående skoler holder en langt høyere grad av pedagogisk og demokratisk kvalitet enn da vi gikk på realskolen og gymnasen.



Studentkullet på St. Svithun 1951. Foto: Privat eie.

Kilder

- Skolehistorisk årbok for Rogaland 1993 - Leif Smith Solbakken. Skolebygging i Stavanger, Hetland og Madla. St. Svithun skole.
- Reidar Myhre - Den norsk skoles utvikling. Ide og virkelighet. Fabritius forlag. Oslo 1976
- St.Svithun skole 1918-1948, 1948-1958, 1958-1968
- Internett
- Egne opplevelser fra St.Svithun skole 1946 - 1951

Ville lille Marius ha overlevd i Reform 94?

(Foredrag på ein utdanningskonferanse i Stavanger i 1995)

Av professor Jacob Jervell

Lille Marius døde av latin. Så heter det seg når vi drøfter Alexander Kiellands skoleroman «Gift». Jeg har selv lest de språk lille Marius ble plaget med, latin og gresk. I tillegg har jeg arbeidet med andre døde språk, hebraisk, aramaisk, Jesu språk og koptisk. Og jeg vil på det mest bestemte protestere mot at det går an å dø av latin.

Men det er vel heller ikke det Alexander Kielland med all sin forakt for latin mener. Lille Marius var ressurssvak, sykkelig, en taper, ville vi si i dag. Men én sak behersket han, nemlig latin. Uten å forstå noe som helst av det! Men han hadde hode for å pugge grammatikalske formler. De ressurser han hadde, ble alle brukt og brukt opp på latin. All evne, hukommelse, lærelyst ble brukt opp på latin. Der var rett og slett ikke mer igjen til andre fag i Stavanger Lærde- og Realskole, altså den gamle latinskolen.

Ville hatt samme problem i dag

I alle de andre fagene var lille Marius hjelpeløs og utenfor. Det var ikke typen fag som tok livet av lille Marius. Han ville hatt samme problemer med moderne språk også. Eller andre fag som kom med skolereformen i 1869. Men latin var utslagsgivende. Når så lille Marius i en situasjon med en umulig lærer ikke klarer

det eneste han ellers klarer, nemlig å bøye latinske verb, da går det galt. Da ramler hans verden sammen. Dette går til hjernen på ham. Det var skolen som tok hans liv. Med hjelp av hjemmet. Det var latinen som forbrukte ressursene hans. Dertil kom en rektors ambisjoner om å framskape en professor i latin fra sin skole, videre andre læreres idioti i egne fag, og endelig morens sosiale forfengelighet og ærgjerrighet.

Lille Marius gikk i den gamle latinskolen. «Gift» kom i 1883, men Kielland skriver uten å ta hensyn til at det kom en stor skolereform i 1869, slik at den skolen han skildrer er skolen fra 1860-årene. Nå gikk lille Marius på skolen på nåde, nemlig på friplass, han kunne ikke betale for seg. Det var i seg selv et press på en ressurssvak gutt. For han måtte lykkes, ellers ville det gå galt. Latinskolen, eller den lærde skole, var vokst ut av klosterscholer, og domkirkeskolene. Latin, kirkens gamle språk, og religion var hovedfag, og da lille Marius gikk der, hadde de også gresk, realfag og historie. Men var det egentlig en kristen skole?

Kiellands skole – ingen kristen skole

Vi vil vel nøle med å kalle det en kristen skole som tar livet av en av sine elever. Uten tvil var det en kirkelig skole, hvor kirken hadde stor innflytelse på opp-

dragelsen av barn. Men en kirkelig skole er ikke det samme som en kristen skole. Det går ikke an å måle dette på hvor mange timers undervisning i kristendom de hadde. For det var sikkert tilstrekkelig. Nå var deler av denne undervisning i seg selv fordummende, ved at en stor del av det som ble undervist, f.eks. Pontoppidans katekisme, var fullstendig uforståelig for en stor del av elevene. Det skulle pugges, ikke forstås. Og det var sosialt umulig å greie seg uten denne undervisning. Det var ikke bare kirkens dåpsopplæring, men også avgjørende for konfirmasjon. Og ble du ikke konfirmert, var du sosialt utenfor. Om det var en kristen skole henger ikke på kvantitet, antall timer religion. Men det henger på om skolen som helhet, i all undervisning i alle fag og i all behandling av elevene, gir uttrykk for et kristent syn, om skolen gjennom det hele formidler verdier, merkbart først og fremst i menneskesyn. Hva slags menneskesyn har du når skolen tar livet av et menneske? Du merker i den skolen Kielland karakteriserer med tittelen «Gift» alt annet enn et kristent syn på mennesket. Om vi samler det i «menneskeverd», alle mennesker har det samme verd, så er det noe helt annet som gir seg uttrykk i Stavanger Lærde- og Realskole. I teorien har det nok vært et kristent menneskesyn, med all tale om mennesket skapt i Guds bilde. Men skoleutformingen viser i en ganske annen retning. For her er et skarpt markert skille mellom mennesker når det spørres etter verd, de grader, ganske særlig etter sin sosiale verdi. Men også etter sin intellektuelle verdi, etter sine ressurser, evner og forutsetninger. Bare les om hvordan skoletimene løper av i «Gift», og hvordan mennesker behandles. Det er en pugge-, karakter- og konkurranse-skole, 100 % autoritær. Intet organisert fellesskap i læring som intensjonene er under Reform 94. Intet ved denne skolen er særlig kristelig.

Ikke nådeelev – men rettselev.

La oss så ta spranget over til Reform 94. Kunne lille Marius ha overlevd her? Han ville hatt det atskillig enklere i den videregående skolen enn i Stavanger Lærde- og Realskole. For nå er han ikke lenger nådelev, eller en som lever på almisser, men han er rettselev. Han har som alle andre rett til videregående utdanning, den som samfunnet gir ham. Han stiller på linje med andre, likheten er gjennomført. Det betyr at han i dag starter på et meget tryggere grunnlag, uten noen trussel om å bli kastet ut.

Like fullt tviler jeg på om han kunne overleve. Han er altså ressurs svak, uten store muligheter i annen enn én retning, ett fag. Nå er Reform 94 i første rekke en reform innenfor yrkesfagene. Vi forutsetter at det eneste en lille Marius av i dag interesserer seg for, og det eneste hans ressurser strekker til for et mekanisk fag, f.eks. alt som har med biler å gjøre. Alt annet er for ham gåter. Og da ville lille Marius ikke kunne overleve. Han ville ikke greie den teoretiske delen som nå hører inn under yrkesfaglig utdanning. Dvs. han ville stå i nøyaktig samme stilling overfor matematikken nå som han stod overfor den i Stavanger Lærde- og Realskole.

Allmennfagene ville drept lille Marius

Allmennfagene ville ta livet av ham. Ikke i bokstavelig forstand, og dette at lille Marius døde, hører til det søkte hos Kielland. Han ville ikke greie seg gjennom en yrkesfaglig utdanning fordi de teoretiske fag krevde for mye. Det ville også hindre ham i å få en lærlingplass. Det er jo industriforetakene selv som plukker ut hvem de vil ha som lærlinger, og de tar selv de beste. Og det vil jo her si: Bare slike som kan klare også teorien. For det er jo næringslivets organisasjoner som har forlangt en langt sterkere teoretisk del i denne utdanningen. Som igjen henger sammen med den stadig

økende og hardere konkurranse som det teknologiske samfunn stiller oss overfor. At lille Marius ikke ville ha greid seg, viser seg ved at strykprosenten er blitt meget høy nettopp på yrkesfaglig studieretning, og den går på allmennfagene. Lille Marius ville altså oppleve at det eneste han kunne, var det han ikke fikk mulighet til. Ikke den aller beste pedagog i verden ville være i stand til å få fram lille Marius på den teoretiske, allmennfaglige delen. Det ligger som en uuttalt forutsetning under deler av reformen at vi alle er like. Det forveksles ofte med at vi er likeverdige. Men det er noe ganske annet. For evner, forutsetninger og muligheter er ikke demokratisk fordelt. Det er tendenser til å tenke slik også i Reform 94. Og hvis vi tror at vi har likhet på denne måten, kan vi risikere at vi ødelegger mennesker. Det ser vi av Peter Høeghs kjente skoleroman «De få utvalgte», hvor eleven August begår selvmord fordi han ikke har likhet med de andre, men drives til å arbeide som om han skulle ha de samme forutsetninger. Og han får ikke rede på at han er likeverdig

Kiellands kritikk mot skolen går ikke minst på de døde fag, og det gjelder ikke bare språk. Det hele er unyttig, ubrukbart, gir ingen relevans, blir en svært formell utdanning. Latinundervisningen er gjennomført formell, i alt vesentlig er det grammatikk og former og formler som innlæres. Det skal pugges. Det er ikke innlæring i en historie og en verden. Lille Marius møtte ikke historie, samfunn og mennesker. Forståelse og innlevelse og opplevelse er borte. Intet av dette kan sies om Reform 94. Like fullt er det visse likheter. Og det henger sammen med hvordan teoridelen kommer inn i den yrkesfaglige retning. Den kommer for tidlig, før praksisdelen, slik at det ikke vil gi seg ut fra praksis hvordan teorien fungerer. Den blir på den måten hengende i luften, kan altså fortone seg som et dødt fag. Og det hjelper lite for selve opplæringen å si at de

senere vil forstå hvilken relevans f.eks. matematikken har for den som skal ha en mekanisk opplæring. Lille Marius ville hatt enda mindre mulighet på allmennfaglig studieretning. Det henger sammen med at hans ressurser og evner ikke strakk seg lenger enn til ett fag. La oss tenke oss at han ville greie historie fordi han elsket historie. Men uansett hva han ville være i stand til, så ville enhver form for tverrfaglighet ødelegge ham. Jeg er selv en tilhenger av tverrfaglighet - og det av etiske grunner: For tverrfaglighet redder oss fra å bli sosiale invalider. Men for noen er det umulig, og det er nok en grunn til at lille Marius ville kommet ut som en taper også i dag, at han ville oppleve store personlige og faglige nederlag. Lille Marius ville nemlig få elevplass - han har rett til det - også uten å ha nødvendige teoretisk legning og evner og uten interesse for de fag som studieretningen tilbyr. Han får ikke et opplæringstilbud som er tilpasset ham. Det er han som må tilpasse seg opplæringstilbudet, uten å ha forutsetninger for det, og da er det nødt til å gå galt.

Mye godt i Reform 94

Jeg må her understreke at jeg har funnet svært mange gode og interessante ting ved Reform 94. Intensjonene synes jeg på mange måter er fine. Og jeg har lest læreplanens generelle del med den største interesse. Men det er ingen reform for de svake, de ressursfattige. For ikke å si for avvikerne.

Læreplanens generelle del er oppløftende nok, nemlig at oppfostring «skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier.» Det blir videre utdypet hva kristen tro og tradisjon innebærer. Det tales om menneskers likeverd, om menneskeverdet og om at menneskeverdet er ukrenkelig. Påfallende er det også at alle mennesker betegnes som unike. Stor plass er viet de moralske krav, at elever skal læres opp til å tenke

og begrunne etisk sine handlinger. Men hva med de svake - for ikke minst dem gjelder det i kristen tenkning? De er så vidt omtalt, nemlig som funksjonshemmede «i forhold til sine omgivelser». Imidlertid står det noe om hvordan oppfostringen også skal omtale dem, belære om dem og fremme likeverd overfor dem. Men hvilken plass har de selv i skolen? Det sies det ingenting om. Lille Marius ville ikke greie seg. Det ser faktisk ikke ut til at skolen er for dem. Læring er lagarbeid, sier læreplanen. Den skjer innenfor et fellesskap. Gjelder det også for de svake? Lille Marius har ingen muligheter for å bli en lærepartner eller ta ansvar for andres utvikling, slik Reform 94 forutsetter. Nå vil programutkastet om de kristne og humanistiske verdier, om etikken, bare være ord før vi ser hvordan de er nedfelt i læreplanen. Dvs. for alle fag. Etikk burde ikke være noe eget fag, men noe som var integrert i alle fag. For det er jo en opplæring i fag skolen driver med. Og hvor er det kristne og humanistiske verdigrunnlag for matematikk, biologi, hvor er etikken i de økonomiske fag? Nå kan vi si at dette ikke lar seg utforme i læreplaner, men i så fall må det enten ikke være der, eller så er det læreren i de enkelte fag som skal formidle det. Verdigrunnlaget vil jo komme inn i spørsmålet om den sammenheng faget står i, hvordan det brukes eller misbrukes, den ideologiske ramme som et hvilket som helst fag har. Og det å hevde at faget bare er fag og at bare det faglige skal formidles, er å betrakte det som utenfor etikken. Eller utenfor enhver verdiformidling.

Skole preget av økonomisk-teknologisk kultur

Men vil lærerne dette og er de i stand til det? Krav til lærerne er fagkunnskap, engasjement og formidlings-evne. Fint nok, men der er ingen krav som går på det etiske. Lærerne ved Stavanger Lærde- og Realskole var nok klar over sin tilknytning til kirke og hva det burde

bety for deres undervisning. I dag er dette annerledes. Og nå er det slik at skolens verdigrunnlag ikke avgjøres først og fremst av læreplanene. Men en skole vil nødvendigvis bli en refleks av samfunnet og den dominerende kultur. Den vil bli det gjennom lærerne og gjennom det elevene har med seg hjemmefra, og endelig gjennom de direktiver som kommer fra skolemyndighetene, som også kan gå på tvers av de vedtatte læreplaner. Og selv om vi har en folkekirke, ville det være galt å si at vår kultur i dag bæres av kristne verdier. De er der som et islett, men ikke dominerende. Skolen under Reform 94 vil også være preget av den dominerende økonomisk-teknologiske kultur som i dag bestemmer oss alle, med et verdisett som hverken er kristent eller humanistisk, men preget av verdier som økonomi, fortjeneste, materialisme, nytte, effektivitet og alles kamp mot alle for tilværelse. Vår «brave new world» er det som gir verdifundamentet. Det vil selvsagt også prege menneskesynet og menneskeverdet, som går på menneskets bruksverdi og nytteverdi. Læreplanen taler om alles egenverdi, men det er jo nettopp den som mangler. Mennesket er middel, ikke mål. Det fellesskap i læring, som læreplanen forutsetter, rives ned av konkurransen. Kielland holdt oppgjør med den autoritære konkurranseskolen. Og det er nettopp konkurranseskolen Reform 94-kulturen innfører igjen. Den hindrer også det Kielland kritiserte: Utviklingen av en fri tanke, noe som også finnes i læreplanen. Det er tendenser til en kritikk av dette verdifundament i læreplanen, men den er meget svak og vag. Det ligger i den ikke innebygd noen kulturkritikk, som det måtte gjøre om vi baserte oss på et kristent og humanistisk verdigrunnlag. I stedet skal oppfostringen «begrunne samfunnets idealer og verdier». Hvilke er det? Og hvem bestemmer disse idealer og verdier? De autoritære ved den gamle skolen kan komme inn igjen. Ikke i lærerens person, men i

den tyngde denne dominerende kultur innebærer. Det er mål, hensikt og midler som ikke kan drøftes, men bare følges.

Reflekterer skolen samfunnets verdier til enhver tid, er det ingen kristen skole. Og skolen skal ikke være samfunnets forlengede arm, men være selvstendig i

forhold til samfunnet. Det er avhengig av hvordan skolen styres og hvor stor selvstendighet den har. Reform 94 forsøker å legge et kristent og humanistisk verdigrunnlag som basis, men klarer det ikke. Det er verken mer eller mindre av en kristen skole enn det vi hadde den gang lille Marius gikk der.

Kort omtale av forfattarane

Ivar Bjørndal, (f. 1928), er cand. philol. med historie hovedfag fra Universitetet i Oslo. Har vært lektor og inspektør i realskole og gymnas og fylkesskolesjef, høyskoledirektør og utdanningsdirektør i sitt hjemfylke Østfold. Direktør i Rådet for videregående opplæring 1981-90. Aktiv forfatter. Har bl.a. skrevet Halden bys historie i nyere tid og ”Videregående opplæring i Norge i 800 år med hovedvekt på tiden etter 1950”. Pensjonist.

Ole Briseid, (f.1945). Har vært lektor, undervisningsinspektør og studieinspektør i grunnskole og videregående skole. Ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet. Minister ved den permanente norske UNESCO-delegasjonen i Paris Styreleder i International Bureau of Education(IBE) i Geneve. Norsk representant til diverse møter om utdanning i Nordisk Ministerråd, Europarådet, EU, OECD og UNESCO. Pensjonist.

Inge Bø, (f. 1934). Lærarutdanning, befalsskole, magistergrad i pedagogikk, doktorgrad i sosialpedagogikk. Lærer i folkeskule, lærarskule, sosialhøgskule og distriktshøgskule. Professor ved Høgskolen i Stavanger. Fag- og forskingsområde: utviklingspsykologi, sosialpsykologi, miljøarbeid og sosiale relasjonar. Har skrive lærebøker og artiklar i dagspresse og fagtidsskrift. Pensjonist.

Stig Ellingsen, (f. 1958). Cand. mag grad med mellomfag i engelsk og samfunnsfag. Grunnfag i norsk og halvårseining i matematikk. Har hatt undervisningsstilling ved Randaberg videregående skole fra 1991. Formann i læreråd, AKA-representant, verneombud og klubblleder ved skolen. Innlegg i aviser om skole spørsmål. Gitt ut kriminalromaner.

Finn Gabrielsen, (f. 1950), er i dag rektor på St. Olav vidaregåande skole. Han har tidlegare vore seksjonssjef i Rogaland fylkeskommune, underdirektør i det som nå er utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Rogaland, rektor i kommunal vaksenopplæring og lærar i norsk, historie og samfunnsfag i vidaregåande skole. Han har skrive fagbøker innanfor språksosiologi og undervist i norsk som andrespråk i lærarutdanninga.

Øystein Langholm Hansen, (f.1957). Utdanning som repromontør/kopist i litograffaget. Var i en periode daglig leder for Grafisk Kompetansesenter i Stavanger og tillitsvalgt på heltid i Sørvestlandet Grafiske Fagforening. Er nå ansatt som distriktssekretær i LO Rogaland og har vært medlem i Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland siden 2005, er nå nestleder. Har vært sentral i yrkesutdanning innenfor de grafiske fagene. Er også leder av Fagskolerådet i Rogaland.

Lars Tore Helgeland, (f.1971). Har cand.mag. utdanning frå Universitetet i Bergen med fagkretsen nordisk mellomfag, kristendomskunnskap mellomfag og historie grunnfag + praktisk pedagogisk utdanning. Videreutdanning med mastergrad i skoleledelse fra BI. Han har arbeidet i videregående skole fra 1997 som lærer, tillitsvalgt og avdelingsleder og dessuten vært rådgiver i opplæringsavdelingen i fylkeskommunen med ansvar for skolebruksplanen. Er nå rektor ved Bryne vidaregåande skule.

Knud Helliesen, (f.1938). Cand.phil.1965 ved Universitetet i Oslo med norsk hovedfag, historie og idehistorie i fagkretsen. Ansatt ved Stavanger Handelsgymnasium (senere St.Olav videregående skole) fra 1966 til 2001. Forelest i Politisk idehistorie på Rogaland distriktshøgskole/Høgskolen i Rogaland, sensor ved Universitetet i Oslo, deltatt i nasjonalt fagplanarbeid, leder av Stavanger kunstforening og medlem i styret for Rogaland kunstmuseum. Han har dessutan vært fast kronikør i Stavanger Aftenblad, varamedlem for Venstre i Stavanger bystyre, medlem av kretsstyret i Lærerforbundet og er nå leder av Pensjonistuniversitetet i Stavanger. Pensjonist.

Gudmund Hernes, (f. 1941). Doktorgrad i sosiologi, professor ved Universitetet i Bergen, statssekretær i Finansdepartementet, statsråd i Kyrkje-,utdannings- og forskingsdepartementet og i Helsedepartementet. Er nå forskar ved Norsk institutt for arbeid og sosial forskning, Fafo, og professor ved Bi, Oslo. Han har stått for ei rekkje sentrale utgreiningar, til dømes om høgre utdanning, og han hatt mange oppdrag både nasjonalt og internasjonalt, til dømes i UNESCO, Paris. Han har dessutan vore gjesteprofessor ved universitet i inn- og utland, og er æresdoktor ved Universiteta i Bergen og

Umeå. Han har skrive meir enn 200 profesjonelle artiklar og meir enn 30 bøker om profesjonelle emne. Han er ein ettertrakta foredragshaldar og debattant.

Kjell - Reidar Hetland, (f.1950). Lærerutdanning. Har drevet med organisasjonsarbeid og vært tilsatt i stillinger innenfor fag- og yrkesopplæring som prosjektleder, førstekonsulent og var fagopplæringssjef i Rogaland fylkeskommune 1994 – 2013. Medlem og leder av en rekke nasjonale komiteer og utvalg innenfor fag- og yrkesopplæring og læreplanarbeid. Er nå leder for Faglig råd for helse- og oppvekstfag.Pensjonist.

Anndi Lomeland Jacobsen, (f.1940). Lærerutdanning og vidareutdanning i forming, spesialpedagogikk, personaladministrasjon og skoleleiing. Lærer i grunnskolen, Inspektør ved Nylund skole og rektor ved Vassøy og Madlavoll skole. Menighetssekretær i Hinna menighet. Pensjonist

Kjell A. Jensen, (f. 1933). Lærerutdanning og vidareutdanning i pedagogisk rettleiing, forming, engelsk og musikk. Lærer i grunnskolen, øvingslærer, metodikk-lærer, konsulent hos Skoledirektøren i Rogaland, rektor ved Gausel skole. Skrive diverse metodehefte og artiklar om skole spørsmål og undervisning. Pensjonist.

Jacob Jervell, (1925 – 2014). Dr. theol., professor ved Det teologiske fakultet, Universitet i Oslo 1960 – 1988. Prorektor ved universitetet 1977 – 1981. Professorstilling ved Universitetet i Tromsø 1997 – 2000. Gjesteprofessor ved universiteta Århus i Danmark og Yale i USA. Prest og forfattar. Var ein av vårt lands mest markante teologar og samfunnsdebattantar.

Elen Lein (f. 1936). Lærerutdanning med vidareutdan-

ning i pedagogikk mellomfag, matematikk og fysikk hovudfag (cand. real). Lærer i folkeskole, lektor i real-skole og gymnas og i yrkesskole. Konsulent, inspektør og forsøksleiar i Forsøksrådet for skoleverket, Skoledirektør og utdanningsdirektør i Møre og Romsdal. Vore med i diverse utval og skrive utgreiingar og artiklar. Pensjonist.

Magne Nesvik (f.1950) Cand.philol. fra Universitetet i Bergen i 1976 med faga norsk, tysk og kristendoms-kunnskap (hovedfag). Lektor ved Ledaal videregående skole, inspektør ved Randaberg videregående skole, underdirektør ved Statens utdanningskontor, fylkesdirektør for opplæring i Rogaland fylkeskommune fra 1996 til 2012. Nåværende stilling; Seniorrådgiver i Rogaland fylkeskommune.

Leiv Roald Thu, (f. 1945). Lærerutdanning med diverse tilleggsfag og videreutdanning i blant annet organisasjon og ledelse. Lærer i ungdomsskolen, utenlandsopphold (7-8 år), personalsjef i næringslivet, bedriftsrådgiver i NHO med deltakelse i en rekke offentlige prosjekter. Var i mange år medlem i Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland. Pensjonist

Nils Toft, (f. 1926). Kunsthåndverkskole og lærerutdanning ved Statens husflidskole, Blaker. Svennepreve

i kunstsmedfaget i Oslo. Videreutdanning i spesialpedagogikk. Rektor ved Alta yrkesskole/videregående skole i 40 år. Har vært leder eller medlem i en rekke råd og utvalg som har arbeidet med skoluespørsmål lokalt, regionalt og nasjonalt. Pensjonist.

Ivar Walde (f. 1945) er utdannet som filolog ved Universitetet i Bergen i 1974, med engelsk som hovedfag, mellomfag i historie og grunnfag i allmenn litteraturkunnskap. Tilsatt i undervisningsstilling ved Stavanger handelsskole, seinere Ledaal videregående skole og lektor og rådgiver ved Randaberg videregående skole. Leder av Pedagogisk avdeling ved Etat for opplæring i Rogaland fylkeskommune. Rektor ved Stavanger katedralskole 1997 2011. Pensjonist.

Leif Gunnar Wikene, f.1949) er rektor ved Bergeland videregående skole i Stavanger siden 1995. Han har lærerutdanning med fordypninger i matematikk, fysikk, kjemi, informatikk og idrett. Har arbeidet aktivt for en fornying av den videregående skolen spesielt innen arkitektur, pedagogikk og didaktikk. Bergeland videregående skole var utnevnt til demonstrasjonsskole i perioden 2007-2009 med begrunnelsen knyttet til disse elementene. Har utgitt en rekke artikler i media og er mye brukt foredragsholder både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Årsmelding for 2013

Årsmøtet ble avholdt tirsdag 9. april 2013 på Museum Stavanger.

Regnskap og årsmelding ble opplest og vedtatt.

Valg ble foretatt med følgende utfall:

Leder	Sigmund Sunnanå – valgt for 1 år
Styremedlemmer	Kjell Espedal – ikke på valg Ketil Knutsen – ikke på valg Marta Gudmestad-ikke på valg Gunvor Selvikvåg – valgt for 2 år
Varamedlemmer	Tor Ytre-Arne-ikke på valg Bente Kvame Hadland – ikke på valg Jan Selvikvåg – valgt for 2 år
Revisorer	Egil M. Dahle – valgt for 2 år Olav Espedal – valgt for 2 år

Medlemmer av redaksjonskomiteen er: Sigmund Sunnanå, Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Jan Selvikvåg, Marta Gudmestad og Hege Stormark fra Stavanger Skolemuseum.

Det er bestemt at årskontingenten blir hevet til kr. 100.- fra 2013.

Tema for Årbok 2013 er : 1814 - og demokratisk danning.

Stavanger 4. februar 2014

Gunvor Selvikvåg - sekretær

Regnskap for 2013

Inntekter:

SR-bank pr 31/12-2012	kr. 55.880.05
Kontanter pr.31/12-2012	” 186.-
Kontingenter	” 23.094.-
Tilskudd Museum Stvgr.2013	” 35.000.-
Salg av årbøker	” 3.750.-
Renter 2012	” 1.528.-

Kr. 119.438.05

=====

Utgifter:

Årbok 2013	kr. 34.700.-
Porto	” 2.976.-
Div.kontorutstyr	” 1.372.-
Blomster	” 800.-
Bankomkostn.	” 26.-
Balanse	” 79.564.05

Kr. 119.438.05

=====

Beholdning pr. 31/12-2013:

SR-bank Rogaland	kr. 79.278.05
Kontanter	” 286.-
	Kr. 79.564.05

=====

Stravanger 21/1 - 2014

Gunvor Selvikvåg - kasserer

Er du interessert i skolehistorie?

Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland

Skolemuseumslaget for Rogaland har til oppgave
å samle inn skolehistorisk stoff av eldre og nyare dato,
spesielt frå Rogaland. Stoffet blir presentert i Skolehistorisk
Årbok for Rogaland. Årboka har nå kome ut i 29 år.
Styret er interessert i tips til emne og tema som
kan vere aktuelle for årboka.

Medlemmer i skolemuseumslaget er enketpersonar
og skolar. Medlemskontingenten er p.t. kr 75,-.
Årboka er gratis for medlemmene.

Skolemuseumslaget har adresse:
Skolemuseumslaget for Rogaland,
Zetliztv. 26, 4017 Stavanger.
Tlf. 51587607.
Kontonr.: 3201.13.54792

Leiar av styret, Sigmund Sunnanå,
Øvre Stokkav. 44, 4023 kan også kontaktast.
Tlf. 51560320/97191891.

