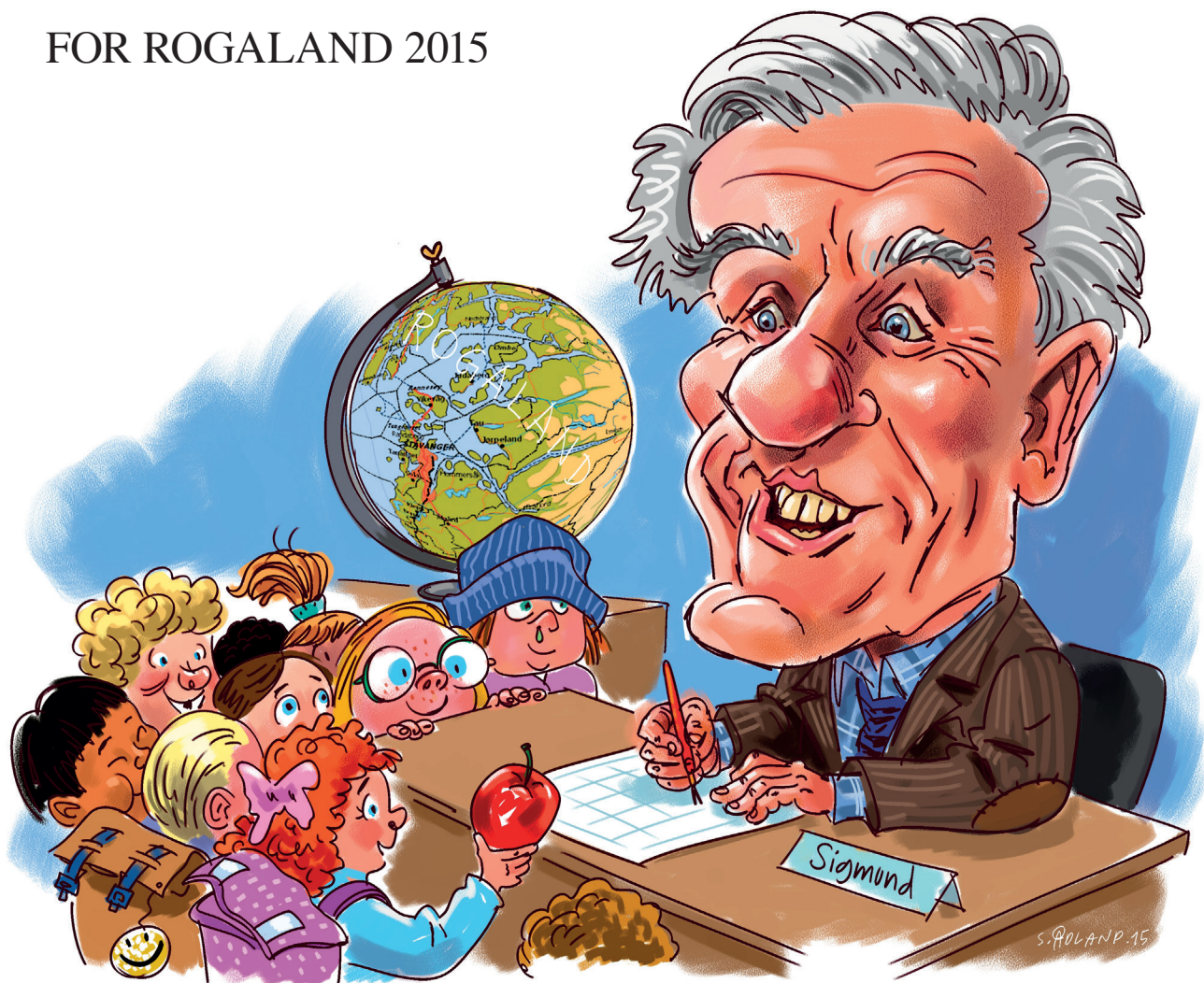


Skolehistorisk årbok

FOR ROGALAND 2015



TEMA

SKOLEUTVIKLING OG SKOLELEIING I ROGALAND PÅ 1990-TALET

SKOLEHISTORISK ÅRBOK for Rogaland 2015

Redaktør

Sigmund Sunnanå

Redaksjonsnemnd

Kjell Espedal, Marta Gudmestad, Ketil Knutsen, Hege Stormark,
Ellinor Bryne, Mette Tveit

32. årgang

TEMA

Skoleutvikling og skoleleiing i Rogaland på 1990-talet

UTGITT AV

SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND

STAVANGER 2015

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2015

Grafisk produksjon: Omega Trykk – Stavanger

Lay-out: Kjell Espedal

Framsida: Ståle Ådland

ISSN 0801-2520

Innhold

Forord.....	5	Leiingsutvikling i ein målstyrt skule	
Generell del av læreplanen – inspirasjonskjelde og retningsvisar	7	Eit tilbakeblikk på LUS	61
<i>Av Svein Helgesen</i>		<i>Av Finn Gabrielsen og Ragnvald Riis.</i>	
«Helhetsskole», heildagsskule eller noko anna?	14	Kva for nytte hadde eg av å vera deltakar i skuleleiingsprosjekt?	67
<i>Av Johs. Wike</i>		<i>Av Olav M. Skigelstrand</i>	
Skule for seksåringar	25	Den gode leiing i barnehage og skule	71
<i>Av Peder Haug</i>		<i>Av Sigmund Sunnanå</i>	
Statens utdanningskontor sitt engasjementet i skuleutviklinga i Rogaland på 1990-talet	29	Skuleleiing og skuleutvikling ved Godeset skole	74
<i>Av Sigmund Sunnanå</i>		<i>Av Ellinor Bryne</i>	
Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid	38	Den som intet våger – intet vinner	79
<i>Av Ragnvald Riis</i>		<i>Av Kjell Espedal</i>	
Arbeidet med gjennomføringa av Reform 97 i Rogaland	42	Fra prosjektarbeid til nasjonale prøver	84
<i>Av Lars Kristian Eriksen.</i>		<i>Av Lars Helle</i>	
Skuleutviklingsarbeidet i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet	48	Ekstern skulevurdering i Finnøy – eit tilbakeblikk... ..	91
<i>Av Olav Lindal, Ragnvald Riis, Aud Irene Bjørløw, Eivind Galtvik</i>		<i>Av Sigurd Aukland</i>	
Skuleleiing og skuleutvikling i Nord Rogaland på 1990-talet og inn i nytt årtusen		Kva for verdi har ekstern vurdering for skuleutviklinga i ein kommune	95
Ny fokus på kvalitet og resultat i skulen.....	57	<i>Av Reidulf Vignes</i>	
<i>Av Vidar Aarhus</i>		Læringsstrategiprojektet i Rogaland, «Endelig någe så nytte»?	98
		<i>Av Liv Engen</i>	
		«Rom for alle – blikk for den enkelte»	104
		Differensiering og tilpasning i videregående opplæring	
		<i>Av Magne Nesvik</i>	

Internasjonalisering i skolen	108
<i>Av John Rullestad</i>	
Vaksenopplæring i Rogaland på slutten av 1990-talet.....	112
<i>Av Knut Underbakke</i>	
Samarbeid om skoleutvikling mellom lærerorganisasjon og Statens utdanningskontor	116
<i>Av Elsa Bakken</i>	
Det var ein gong ein skulesjef...	
Eit subjektiv og impresjonistisk bilete av Leiv Risa	120
<i>Av Anne Berit Skeie</i>	
Frå Statens utdanningskontor til avdeling hos Fylkesmannen i Rogaland	124
<i>Av Sølvi Ona Gjøl</i>	
Kort omtale av forfattarane	131
Årsmelding for 2014	134
Regnskap for 2014	135
Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland	136

Forord

1990-talet var ein utdanningspolitisk reformperiode som saknar sidestykke i vårt land. Dei store skulereformene kom på rekkje og rad: Reform 94, Høgskulereforma og Reform 97. Rammene for fagleg og pedagogisk arbeid i skulen blei radikalt endra. Det var tale om struktur-, innhalds- og personalreformer som gjekk frå «seksåringar til disputas». Statsråd Gudmund Hernes var drivkrafta bak reformene.

Årboka i fjor handla om reforma i vidaregåande opplæring (R94). Årboka i år tek for seg reformarbeidet på grunnskulenivå (R97). Dette var ei strukturreform (til dømes ved at 6-åringane skulle inn i skulen og ei personalreform (til dømes ved ei ny skuleleiarrolle og at det blei opna for at også førskulelærarar kunne undervisa i grunnskulen). Først og fremst var det ei innhaldsreform – læreplanane og arbeidsmåtene blei endra (L97). Det var også ei familiereform – skulealderen blei sett ned og skulefritidsordningar blei etablerte.

Grunnskulereforma slo skikkeleg til i Rogaland. Fylket kom i fremste rekkje i gjennomføringa av reformene. «Rogaland – eit spennande og frodig skulefylke» er tittelen på ein artikkel av Svein Helgesen i Bedre Skole nr. 2, 2001. Redaktøren for dette tidskriftet, Ragnhild Midtbø, hadde registrert det aktive utviklingsarbeidet som skjedde i fylket. Ho bad utdanningsdirektøren om å vera gjesteredaktør for eit spesialnummer der reformarbeidet i Rogaland blei presen-

tert. Heftet er på ca. 100 sider. Fleire av forfattarane i dette heftet har også artiklar i denne årboka.

Det kom skulefolk frå heile landet for å bli informerte om reformarbeidet i fylket vårt, og såleis henta idear og inspirasjon til eige utviklingsarbeid. Arbeidet i Hå kommune blei særleg godt kjent. Arbeidet her påverka det nasjonale arbeidet med reforma, og det var truleg den kommunen i heile landet som i praksis best greidde å realisera visjonane i R97. Det er ein artikkel om reformarbeidet i Hå i denne årboka.

I årboka har vi artiklar som set reformarbeidet i Rogaland inn i ein nasjonal samanheng. Det første nasjonale reformdokumentet var ein ny generell læreplan som kom i 1993. Dette dokumentet blir sett på som noko av det beste som er skriva om mål og verdier for norsk skule. Vi har ein eigen artikkel om denne planen og korleis den påverka og inspirerte til utviklingsarbeid og kvalitetsutvikling. Vi har også artiklar om arbeidet på nasjonalt plan med innføring av skulefritidsordningar og skule for 6-åringar.

Statens utdanningskontor i Rogaland kom til å bli ein krumtapp i reformarbeidet i vårt fylke. Det er ein artikkel om strategiar og arbeidsmåtar kontoret brukte. Både foreldre, elevar, lærarar og andre tilsette i skuleverksemda, skuleleiarar, politikarar og lærarorganisasjonar blei på ulike måtar trekte med i dette arbeidet. Det er fleire artiklar om korleis reformarbeidet blei lagt

opp og gjennomført i fylket. I samband med reformarbeidet kom det også i stand ei rekkje prosjekt som hadde som mål å prøva ut og gjera erfaringar som deretter kunne spreia til andre som jobba med utvikling og kvalitetsforbetring i skulen. Nokre av desse prosjekta blir presenterte eller nemnde i årboka.

På 1990-talet blei skulevurdering eit aktuelt tema, og det oppstod ulike former for slik vurdering både nasjonalt og lokalt på kommune- og skulenivå. I årboka er det artiklar som tek for seg generelle sider ved slik vurdering og presentasjon av eit prosjekt, Finnøy-prosjektet, som var spesielt for Rogaland. Vi har også artiklar om internasjonalisering i skulen og vaksenopplæring.

Skuleleiarane hadde ei nøkkelrolle i reformarbeidet. For å hjelpa dei i deira viktige arbeid, blei det arrangert ulike former for leiaropplæring både for leiarar på

kommune og skulenivå. Vi har artiklar både om opplæringsprogram og korleis slik opplæring kunne opplevast. I Rogaland var det mange dugande skuleleiarar, og mange kunne ha blitt nemnt. I denne samanhengen har vi teke med ein portrettartikkel om skulesjef Leiv Risa i Suldal. Han får vera døme på ein god skuleleiar frå denne tida.

Det hadde i mange år vore ulike meiningar om kva for oppgåver og organisasjonsform skuledirektørembeta og utdanningskontora skulle ha. Frå 1. januar 2003 blei kontora ein del av fylkesmannsembetet. I årboka er dei ein artikkel om prosessen som førte fram til dette.

Vi vonar at årboka vil vera av interesse.

For redaksjonsnemnda
Sigmund Sunnanå
redaktør

Generell del av læreplanen – inspirasjonskjelde og retningsvisar

Av Svein Helgesen

«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.»

Slik er føremålet med grunnopplæringa summert opp i *Generell del av ny læreplan* for grunnskulen, som blei behandla i Stortinget i juni 1993. Eit utkast hadde vore på høyring hausten 1992, og politisk vedtatt versjon blei gjort gjeldande frå hausten 1993. Dokumentet skulle erstatta første kapittel i Mønsterplanen av 1987 og gå inn som del 1 i nytt læreplanverk for grunnskuleforma L 97. Etter kvart fekk læreplanen to tillegg: Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen («*Broen*», 1995) og læreplanar for alle fag (1996). Generell del skulle i tillegg til å vera grunnlagsdokument for grunnskulen, også gjelda for vidaregåande opplæring og vaksenopplæringa.

Eit historisk reformtiår – i møte med nye idéar og utviklingstrekk

I løpet av 1980-åra bles det i mange land nye ideologiske vindar prega av nyliberalisme og politisk konservatisme. Eitt av dei konkrete utslaga var ein *restaurativ utdannings-politikk og pedagogisk tenking* som var på kollisjonskurs med dei progressive og reformpedagogiske tradisjonane som hadde prega skuleutviklinga

fram til då. Skulen skulle heretter leggja større vekt på å utvikla ein kompetanse for arbeidslivet med økonomisk vekst som hovudmål, skriv skulehistorikaren Alfred Oftedahl Telhaug (1997). Sjølv om dei restaurative idéane hadde ei kulturkonservativ og nasjonal forankring, kom ord som *flid, offervilje, konkurranseånd, nivå, kvalitet, kompetanse, produkt, målstyring og effektivitet* til å stå fokus. Telhaug seier mellom anna:

Den restaurative tenkingen forteller om sterk vilje til å intellektualisere eller akademi-sere skolens indre liv, til å legge større vekt på produktet eller resultatene enn på prosessen, og resultatet har blitt en klar betoning av tradisjonelle eller sentrale skolefag, gjerne omtalt som «back to basics» (Telhaug 1997, s. 67-70)

1990-talet skulle bli eit reformtiår utan sidestykke i norsk utdanning. Gudmund Hernes, som overtok som utdanningsminister i november 1990, fekk rolla som «sjefsarkitekt» for eit historisk restaurerings- og fornyingsprosjekt som omfatta heile det nasjonale utdanningssystemet frå «kjellar» til «loft», - frå barnehage til høgskule og universitet.

Dei nye idéane prega i betydeleg grad også det nasjonale reformarbeidet. Ei viktig årsak var ein OECD-rapport med vurderingar av norsk utdanningspolitikk frå 1988. Ei ekspertgruppe konkluderte med at norsk utdanning burde få til ei meir rasjonell res-

sursutnytting og rådde til mindre regelstyring, mindre lokalt handlingsrom og sterkare nasjonal målstyring. Råda blei følgde opp gjennom stortingsmeldinga «Om organisering og styring av utdanningssektoren» (St. meld. nr. 37, 1990-91) - og seinare i fleire reformskriv frå Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet framover på 1990-talet.

Dette nye tankegodset hadde slått gjennom i departementet alt under statsråd Einar Steensnæs, men fekk større kraft og blei forsterka då Gudmund Hernes tok over som minister. I stortingsmelding nr. 37 heitte det at målstyring skulle vera eit overordna styringsprinsipp for utdanningssektoren: «Målstyring krever at overordnede myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene ... Oppfølging og resultatvurdering av virksomheten i underliggende organer blir en viktig del av styringen ... Større grad av målstyring krever et effektivt evaluerings- og tilbake-meldingssystem.».

Reformprosessen i Norge blei nok likevel i mindre sterk grad prega av *New Public Management* og instrumentell målstyring enn i mange andre land. Theo Koritzinsky (2000) nemner i boka «Pedagogikk og politikk» fleire årsaker til det. For det første møtte mange av dei nye idéane stor motstand frå fagpedagogisk hald. Dei fleste fagfolk var på prinsipielt og ideologisk grunnlag generelt kritiske til tankegodset bak *New Public Management*, spesielt målstyringstenkinga. For det andre var det vanskeleg å sameina eit sosialdemokratisk forankra einskapsskuleideal med nyliberalistisk entusiasme for valfridom og konkurranse. I tillegg var det betydeleg større skepsis til det restaurative tankegodset i regjeringa sine samarbeidsparti enn det var i Ap. Koritzinsky viser at dette mellom anna kom tydeleg til uttrykk ved behandlinga av prinsippdokumentet «*Broen*». Høyringsutkastet var klart påverka av dei nye

idéane i fleire spørsmål: Nasjonal standardisering av innhald, progresjon og vurderingsordningar. Men fleire av dei mest «restaurative» trekka blei sterkt moderert i løpet av den politiske prosessen, som følgje av påtrykk frå Sp, SV og KrF.

Generell del – eit ideologisk grunnlagsdokument

Generell del skulle koma til å stå midt i spenningsfeltet mellom ulike pedagogiske idéar og retningar og fekk status som eit slags ideologisk grunnlagsdokument for skuleutviklinga frå midt på 90-talet. Dokumentet var meir eit verdi- og visjonsdokument enn eit styringsdokument. Dette blei også kommentert gjennom ein samrøystes merknad frå Kyrkje- og undervisningskomitéen i Stortinget ved behandlinga i 1993:

Den generelle læreplanen, preget som den er av allmenne og positivt ladete formuleringer, kan lett bli et lite operativt styringsdokument hvis den ikke følges opp konkret og forpliktende i skolens hverdag. Det er gjennom myndighetenes, opplæringsinstitusjonenes og lærernes oppfølging av planen at dens brukbarhet som styringsdokument vil bli prøvet. (Kyrkje- og undervisningskomitéen 1992-93, s. 18)

Theo Koritzinsky (2001) hevdar at sjølv om Generell del hadde enkelte «restaurative elementer i kulturkonservativ og nasjonal retning», var den lite prega av det nye ideologiske tankegodset (Koritzinsky, s. 42). Lærings- og elevsynet er breitt, og dokumentet har opplæringsideal for både det skapande, meningsøkjande, miljømedvitne og integrerte mennesket. Sølvi Lillejord (1997) skriv at idealet i Generell del er «det myndige og ansvarlige mennesket, og det kanskje viktigste pedagogiske mål blir da oppdragelse til myndighet. ... I den gode skolen bør det først og fremst handle om dannelse, og dannelse er riktignok en læreprosess, men ikke en prosess som handler om å tilegne seg lære-

stoff etter en mål-middel-modell.» (Lillejord, s. 36-37). Koritzinsky skriv mellom anna:

Generell del er langt frå noe typisk målstyringsdokument. KUF bruker riktignok ordet mål flere stader. Men ord som verdier og visjoner er mer dekkende for innholdet. ... Teksten i Generell del favner i det heile tatt så brede, allmenne og mangetydige verdier og visjoner for skolens opplæring, at begrepet mål blir for snevert. ...tolkes slik at dei sju idealene som utdypes ... ikke er ment som mål i målbar betydning, men nettopp som «verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver». (Koritzinsky 2000, s. 91-92)

Sju hovudperspektiv på danning og utdanning

Generell del byggjer verdi- og det pedagogiske grunnsynet sitt på sju dannelses- og utdanningsperspektiv. Sigmund Sunnanå stod i kraft av si sentrale rolle som utdanningsdirektør, i bresjen for den regionale reform- og skuleutviklingsprosessen i Rogaland fram til 2002. Han stadfestar at verdi-, menneske- og læringsssynet i Generell del kom til å bli viktig både som inspirasjonskjelde og retningsvisar for det omfattande utviklingsarbeidet som prega fylket på 1990-talet. Generell del er eit visjonsdokumentet som også bør gi inspirasjon til framtidig tenking om skule og utdanning, seier han i boka «*Vandring mot varden*». Han gjer seg slike refleksjonar om dei sju pedagogiske hovud-perspektiva i dokumentet (Helgesen, s. 228-29):

- Det allmenndanna mennesket

«Vi må alltid vera opptatt av kva kunnskap er, og kva slags kunnskap skulen skal prioritera. Eg trur på det vide kunnskapsomgrepet. Vi må framfor alt satsa på kunnskap som gir oversyn, vidsyn og forståing – og som har nytteverdi. God allmenndanning må fremja evne til å orientera seg breitt, sjå samanhengar og dra konklusjonar ut frå sunt folkeleg og etisk skjønn.»

- Det meiningssøkjande mennesket

«Skulen må gi elevane hjelp til å finna rotfeste og meining med livet. Eg ser at eit meir multikulturelt og fleirreligiøst samfunn gjer desse utfordringane større og meir krevjande enn før. Vi skal søkja ein sunn balanse mellom å gi opplæring i kulturarven og å fremja toleranse og samforståing. Men vi må ikkje svekkja vår eigen kulturelle og religiøse tradisjon og gjera skolen heilt sekulær. Då tar vi ikkje den viktige religiøse dimensjonen på alvor. Dersom kritkarane har rett i at dei nye RLE-faget ikkje gir elevane grunnleggjande kunnskapar om den kristne kultur- og verditradisjonen vår, er det grunn for å ropa varsku.»

- Det arbeidande mennesket

«Livet har overtydd meg om at det gamle uttrykket «arbeidet adlar mannen» seier noko som er sant til alle tider. Arbeid er med på å fremja plikttruskap og ansvarskjensle og gir grunnlag for tru på egne krefter og meistringsopplevingar. Det er på høg tid at vi får ein renessanse for det praktiske arbeidet i skulen og dempar inntrykket av at den viktigaste læringa i livet alltid skjer gjennom arbeid med teori.»

- Det samarbeidande mennesket

«Vi er alle sosiale vesen – og lærer av og til kvarandre. I ei tid der teknologien gjer det mogleg å individualisera læringsarbeidet i skulen så langt at elevane i praksis kan sitja med oppgåvene sine i kvar sin «bås», må vi leggja stor vekt på samarbeidslæring. Ein skule som har einseitig fokus på individuelle arbeidsformer utdannar og dannar verken for utfordringar knytt til teamarbeid i arbeidslivet eller livet i det fleirkulturelle og globale samfunnet.»

- Det skapande mennesket

«Sjølv erfarte eg at oppveksten gav meg lyst på livet, mot til å møte utfordringar og iver etter stadig å læra meir. I møte med ei framtid der det er knytt stor usikkerheit mellom anna til utviklinga av yrke og arbeidsliv,

er dette særleg viktig. Det seiest at svært mange av dei jobbane som elevane vil gå ut i, enno ikkje finst; dei må skapast. Desto viktigare er det å gi stort rom for skapande aktivitet og å fremja entreprenørånd.»

- Det miljøbevisste mennesket

«Då dette uttrykket dukka opp i læreplanen midt på 90-talet, var det nok ingen som ante kor store og alvorlege miljø- og klimautfordringane skulle bli om ti-femten år. Dette handlar eigentleg om grunnlaget for livet i framtida, eksistensgrunnlaget for det samfunnet barnebarna mine skal leva i. Gir vi dei ikkje kunnskapar og haldningar til å forstå og handtera dette betre enn vi sjølv har makta, gjer vi dei og generasjonar etter dei ei bjørneteneste. Samtidig handlar det om å stimulera dei til å bruka dei flotte naturressursane våre på ein ansvarleg måte – til glede og nytte for både kropp og sinn.»

- Det integrerte mennesket

«Livet er samansett, vi blir stadig utfordra til å balansera ulike omsyn opp mot kvarandre. Skolen må gjera sitt for å setja elevane i stand til å møte slike situasjonar. Vi høyrer dessverre om fleire og fleire barn og unge som slit med stress og psykiske problem. Utfordringa handlar vel framfor alt om å hjelpa dei til «å bli kjende i sitt eige livslandskap.»

Reformarbeid med interne spenningar

Utdanningsreformene på 1990-talet blei altså til i eit spenningsforhold mellom ulike ideologiske utgangspunkt. Dette er ein dualisme som alltid vil prega skuleutviklinga. «Det er den brede humanistiske utdanningstilnærmingen som er viktig – også for økonomisk utvikling. Det er «hele mennesker» som blir de beste økonomiske ressursene», uttala Buer-utvalet (1997), som la grunnlaget for regjeringa sitt arbeid med *Kompetansereforma* (1998). Utvalet formulerte sitt utdanningspolitiske fundament slik:

Formålet med utdanning er å utvikle individene til «hele» mennesker., ikke til «snevre økonomiske ressurser». Tilegning av kunnskap skal ledsages av holdningsdannelse, kulturell forståelse og sosialt ansvar.. ... Innfallsvinkelen er at utdanning og kompetanse kan betraktes som en økonomisk investering eller som en siviliserende aktivitet, og gevinstene kan hentes ut på individ-, organisasjons- eller samfunnsplan. (NOU 1997:25, s. 60)

Kunnskapsutvikling og læring har alltid ha to perspektiv. Det eine er *instrumentelt og nytteorientert* – med grunnlag i eit økonomisk investeringsperspektiv. Det andre er *oppsedande og dannelsorientert* – med grunnlag i eit sivilisasjonsperspektiv. Det handlar på same tid om *intellektuell humankapital* og det mange forskarar i dag omtalar som *mental kapital*. Vi snakkar om utdanning med sikte på *økonomisk verdiskaping og danning til humanitet*. Det handlar ikkje om anten det eine eller det andre, men om eit både -og. Den store og krevjande utfordringa er å finna ein god og klok balanse mellom dei to hovudpilarane.

Regional strategi for kraftfull skuleutvikling

Gudmund Hernes forstod tidleg at han berre kunne lukkast med sitt nasjonale reformprosjekt dersom han fekk til gode regionale prosessar. Berre kloke regionale utviklingsaktørar kunne handtera spenningane mellom ulike perspektiv, ikkje minst mellom sentral *målstyring ovanfrå* og *lokal utvikling nedanfrå*. Han valde derfor å erstatta skuledirektørane med utdanningsdirektørar som på vegne av departementet skulle ha ei fast hand på roret i styrings- og reformprosessen i sektoren. I Rogaland blei det Sigmund Sunnanå som fekk dette store og tunge ansvaret.

Artiklane i denne årboka er ein interessant og imponerende dokumentasjon av kva som skjedde, og kva

slags strategiar utdanningskontoret valde for å fremja eit kraftfullt reform- og utviklingsarbeid på skule- og kommunenivå i fylket. Det som meir enn noko anna prega den historiske reformperioden, var eit skarpt fokus på *utvikling med regional og lokal forankring*. Breidda av konkrete prosjekt illustrerer at ein tok utgangspunkt i det breie lærings-, kunnskaps- og elevsynet som pregar Generell del. I lag med eit stort korps av lokale utviklingsaktørar bidrog Statens utdanningskontor til å byggja og vidareutvikla skule-Rogaland til eit nasjonalt mønsterbruk. Styring og kontroll høyrde med, men først og fremst som verktøy for utvikling. Noverande utdanningsdirektør hos Fylkesmannen i Rogaland, Sølvi Ona Gjøl, har mellom anna sagt følgjande om aktiviteten i reformtiåret i fylket:

Det var aldri tvil om profilen til Statens utdanningskontor i Rogaland i denne perioden. ... det var behovet for ein drivande utviklingsaktør som var avgjerande for prioritering og ressursbruk. Skulane og kommunane trong eit utdanningskontor som både kunne gi solid støtte og rettleiing, men også eit kontor som sjølv initierte tiltak og var lokomotiv for kommunar og skular i pedagogisk utviklingsarbeid. (Helgesen, s. 140)

Dette blir også poengtert av Elsa Bakken, som var leiar i Norsk Lærarlag Rogaland på 1990-talet. Ho skriv i ein annan artikkel i denne årboka (2015) mellom anna:

Noe av det mest interessante som skjedde disse årene, var bruddet med den sentralistiske tenkningen og styringen. Bevegelsen kom nedenfra. Det var skolene og kommunene som selv tok initiativ. I denne utviklingen spilte Statens utdanningskontor i Rogaland en sentral rolle. Gjennom systematisk satsing på nettverksbygging, idé- og erfaringsutveksling, faglig inspirerende konferanser, studieturer og ulike regionale prosjekt, primært innenfor utvikling og utprøving av evalueringssystem,

bidro det til et pågangsmot og et engasjement som imponerte og inspirerte. Norsk Lærarlag Rogaland ble aktivt inkludert gjennom deltakelse i samråingsfora, prosjekter, studieturer, kurs og konferanser. En svært åpen og meget klok strategi som innga tillit i en periode da skolen trengte det som aller mest.

Stjerner å styra etter for «Fremtidens skole»

«Det er gjennom myndighetenes, opplæringsinstitusjonenes og lærernes oppfølging av planen at dens brukbarhet som styringsdokument vil bli prøvet», uttrykte Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen då Stortinget behandla Generell del av læreplanen i 1993. Det er nok solid grunnlag for å slå fast at dokumentet aldri blei det vi til vanleg kallar eit styringsdokument. Til det var måla for visjonære og overordna, og språket og strukturen for langt unna tradisjonelle departementale styringsskriv.

Mykje av den spenningsfylte diskusjonen om målstyring i skulereformprosessen på 90-talet handla nettopp om forståinga av omgrepet *mål*. Passa til dømes dei overordna måla i Generell del inn i eit instrumentelt målstyringssystem? To av nøkkelaktørane i KUF avviser det, sjølv om dei meiner at det ikkje treng å vera nokon motsetnad mellom målstyringstenkinga i St.meld. nr. 37 og Generell del av læreplanen. «Jeg vil kalle Generell del mer et visjons- og verdistyringsdokument enn et målstyringsdokument. Mål-begrepet her er mer et formål enn målbart mål», seier Inger Johanne Wremer. Ole Briseid uttrykkjer seg slik: «Generell del er ikke et dokument som du kan bruke for å måle hvor langt du er kommet, men om du går i riktig retning.» (Koritzinsky, s. 92)

Eg trur dei treff godt med kommentarane sine. For både skuleleiarar og lærarar fekk Generell del størst verdi som viktig inspirasjonskjelde og retningsvisar for

skuleleiing og skuleutvikling. Berekrafta er framfor alt dokumentert gjennom at det blei ståande uendra som grunnlagsdokument også for Kristin Clemet si reform, Kunnskapsløftet (2005). Verdi- og visjonsdokumentet har såleis gitt retning for norsk skule-utvikling i over 20 år.

Spenninga blei skarpare det første tiåret på 2000-talet. Rektor Lin Holvik på Nordahl Grieg Videregående skole i Bergen, sette i ein kronikk i Bergens Tidende i august 2014 ord på litt av det eg trur svært mange skuleleiarar og lærarar til tider erfarer. I kronikken skriv ho mellom anna:

«Det er den draumen, seier Olav H Hauge til oss, at me ein morgonstund skal sigla inn på ein våg me ikkje har visst um».

Det er der, i drømmen, at inspirasjonen til å skape fremtiden ligger. ... En fremtid som gir barn og ungdom troen på at de kan seile inn på sin våg. Sin fremtid. Vår fremtid. For det er nettopp her, i kraften av å kunne inspirere andre at den gode læreren og den gode skolelederen leter etter nøkler til en bærekraftig fremtid, sammen med ungdommene.

Når Gudmund Hernes tidlig på nittitallet innførte den generelle del av læreplanen, sendte han et viktig signal om en ønsket samfunnsutvikling. En utvikling med det skapende og reflekterende menneske i sentrum.

Jon Lilletun understreket dette i Stortingsmeldingen «Mot rikare mål» (1998-99). Samtidig kan vi i denne meldingen se noe som gir oss et frempek mot vår egen tid. Vi er ikke lengre å betrakte som en selvstendig og uavhengig skolenasjon. Det pekes mot hva OECD allerede på 80-tallet mente om norsk skole, om manglende kunnskap om hva norske elever kan, utover å være skapende og reflekterende. Som jo heller ikke den gang så lett lot seg tallfeste og måle.

Lilletun sa derfor i svært forsiktige ordelag at det var

nødvendig med et system for å finne ut hvor norsk skole står. Men at dette under ingen omstendighet måtte føre til rangering, byråkratisering, eller på noen måte begrense det han kalte «rom for nyskapningsarbeid og det å prøve ut utradisjonelle metoder».

Jeg tror Lilletun skjønte hvilket tog han satt norsk skole på, og gjorde det han kunne for å få oss til å forstå at vi måtte holde igjen, holde på kunnskapen fra annerledeslandet, holde på det norske, det frie, det rebelske, det skapende, før de andre krefter kom og tok oss. Så fikk vi Giske og Clemet, toget gikk fortere og fortere, vi fikk Pisa, NPM i en norsk ekstrem-variant og Jon Lilletun døde. Med det kom et paradigmeskiftet i norsk utdanningspolitikk fra fellesskap til individfokus. Fra å holde dannelsen og det skapende og utøvende menneske høyt, til å tallfeste og måle utdanning, heller enn danning.

Mulighetene til å sigla inn på en våg med «rom for nyskapning» som Lilletun kalte det, oppleves som trange i dag. Tallfesting og rangering gir heller ikke store muligheter for å ta i bruk utradisjonelle metoder. Vi gjør som vi må, øver oss i å bli gode i det vi måles på. For målene er gitt, elevene pugger og testes.

Regjeringa varsla i St.meld. nr 20, *På rett vei* (2012-13) at den ville starta arbeid med å fornya Generell del og tilpassa dokumentet til ein ny samfunnssituasjon med framtidige utfordringar. Arbeidet kom først for alvor i gang i 2015 og er venta ferdig i 2016. Ein samrøystes utdanningskomite i Stortinget støtta opp om regjeringa sitt syn, men gav samtidig tydelege og interessante signal om at det grunnleggjande tankegodset i gjeldande Generell del må vidareførast i det nye dokumentet:

Komiteen støtter departementets forslag om å utarbeide en fornyet Generell del av læreplanverket som bedre reflekterer samfunnsutviklingen og formuleringene i formålsparagrafen fra 2008. Grunnopplæringen handler om mer enn tilegnelse av konkrete og målbare ferdigheter og kunnskaper. En slik fornyelse skal bidra til å øke

oppmerksomheten om grunnopplæringens brede dannelsingsmandat og framheve samspillet mellom ulike typer ferdigheter, kunnskaper og holdninger.

Generell del av læreplanen er høyt verdsatt av Skole-Norge, og en fornying må bygge på og videreføre hovedelementene og grunnsynet i denne. En fornyet Generell del skal beskrive de mange og ulike oppgavene skolen har og få tydelig fram at grunnopplæringens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte framtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse.

Skolen er et veksthus, ikke kun en kunnskapsproduserende bedrift. Komiteen vil ha en skole som tar sitt brede dannelsingsmandat på alvor og gir barn og unge både utdanning og personlig dannelse. ... Internasjonale undersøkelser, blant annet i OECD-regi, skal ikke alene legge føringer for norske utdanningspolitiske prioriteringer.

Slik læreplanens fem grunnleggende ferdigheter skal inngå i alle fag og forplikte alle lærere, må man i praksis og på bredt plan arbeide kontinuerlig med å aktualisere Norges kulturarv og tradisjon og formålsparagrafens fellesverdier i skolens hverdag. En fornyet Generell del av læreplanen skal poengtere at en av grunnopplæringens viktigste oppgaver er å bidra til at disse verdiene løftes tydelig fram. Disse må konkretiseres både i den faglige undervisningen og i læringsmiljøet i alle skoler og på alle trinn: respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.

Med Ludvigsen-utvalget si innstilling, «Fremtidens skole», har Norge nå fått et nytt og interessant utfordringsdokument med betydning for skuleleiing og utvikling dei neste tiåra. I arbeidet med å finna ein trygg kurs vidare, vil ein fornya Generell del bli viktig som inspirasjonskjelde og retningsvisar.

Rådet frå ein samrøystes kyrkje- og utdanningskomite i 2013 om å vidareføra hovudelementa og grunnsynet i noverande Generell del, er eit klokt råd. Det er vel verd å lytta til for kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen når han skal finna funklende stjerner som kan gi hjelp til å setja trygg kurs å styra etter for norsk skule også i dei tiåra som kjem.

Litteratur:

- Bakken, E.: *Lærerorganisasjonen som samarbeidspart i utviklingsarbeidet i Rogaland*. Artikkel I *Skolehistorisk årbok for Rogaland 2015 (denne årboka)*
- Helgesen, S. (2012): *Vandring mot varden*. Bru: Forlaget Horisont
- Holvik, L. (2014): *Det er den draumen*. Kronikk i Bergens Tidende 16. 08. 2014
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L 97*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (1997): *Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse*. Artikkel i Fuglestad, O.L. og Lillejord S.: *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A.S
- Telhaug, A.O. (1997): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta forlag
- Generell del av læreplanverket, 1993
- NOU 1997:25: *Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*
- St.meld. nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring av utdanningssektoren*
- Stortingsmelding nr. 20 (2012-13): *På rett vei*
- Innstilling fra Kirke- og utdanningskomiteen, Stortinget, juni 2013

«Helhetsskole», heildagsskule eller noko anna?

Av Johs. Wike

I 1950-åra var nærare 80% av mødrene til småskulebarn heimearbeidande. Frå 1960-åra endra dette mønstret seg. Det vart då meir etterspurnad etter kvinner i arbeidslivet, spesielt frå ulike serviceyrke og offentlege tenester. Arbeidsdagen var som oftast ein god del lenger enn barna sin skuledag. Og i aviser kunne ein innimellom lese om «nøkkelbarn», utan at det vart sett i gang særleg mange tiltak for å dekkje det veksande tilsynsbehovet. Då eg i studietida mi vart vald inn i skulestyret i Oslo, vart eg kjend med dette behovet og småskulebarn sine opplevingar av situasjonen. Eit barn sa det slik:

«Etter skulen ventar eg borte ved skuret ei stund før eg går heim eller prøver å finne nokon eg kan vere saman med. Eg er ofte redd for å vere utanfor blokka når ingen vakne er heime. Eg må låse meg inn og sitte der slik at eg høyrer telefonen når mor eller far ringjer. Har eg smekka inne nøkkelen, sit eg under trappa til mamma kjem frå arbeid.»

Etter nokre år som lærar vart eg tilsett som byråsjef i det som kom til å heite Barne- og familiedepartementet (BFD) med oppvekstmiljøet for barn og unge som arbeidsområde. Etter ei tid i Ungdoms- og idrettsavdelinga i Kulturdepartementet (KD) vart eg beden om å ta jobben som leiar for eit samarbeidssekretariat for to

(seinare tre) departement: Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet (KUF), Barne- og familiedepartementet (BFD) og KD. Sekretariatet fekk som oppdrag å koordinere det sentrale arbeidet for utbygging av tilsynsordningar for småskulebarn og etter kvart også for inntak av 6-åringar i skulen. Artikkelen er skriven ut frå mine erfaringar frå denne ståstaden.

«Den nordiske skulemodellen»

I 1980-åra var framleis «den nordiske skulemodellen» ein relativ kort skuledag for dei yngste elevane og fritidsheim for dei som hadde behov for tilsyn før og etter ordinær skuletid. Både Danmark og Sverige hadde langt fleire fritidsheimsplassar enn Noreg. I 1984 var det eksempelvis i Danmark 59.000 og i Sverige vel 100.000 plassar, medan det her til lands berre var 3.400 fritidsheimsplassar i vel 30 kommunar. Tal frå Statistisk Sentralbyrå (SSB) viste at det alt i 1979 var om lag 30.000 småskulebarn med behov for tilsyn før og etter ordinær skuletid. I 1984 hadde dette behovet auka til over 50.000. Litt av dette behovet vart dekt av besteforeldre, eldre søsken, naboar og ein «svart tilsynsmarknad» som var under utvikling.

På 1970- og 80-talet vart det gjennomført to offentlege utgreiingar om behov og tiltak (FAD: NOU

1979:20 og NOU 1984:20). I NOU en frå 1984 vart fritidsheim meir sett på som ein del av eit nettverk av tiltak for barn i lokalmiljøet. For å utprøve desse idéane, vart det sett i gang ulike forsøksprosjekt med opne tilbod som leikesenter, byggleik og andre tiltak ut frå lokale behov. Viktig var òg samarbeidstiltak mellom fritidsheimen og nærmiljøet for å stimulere til kultur- og fritidsdeltaking. Som vedlegg til utgreiinga, var det utarbeidd teikningar frå ulike modellar med tips til fysisk utforming både inne og utandørs for ulike formål i fritidstilboda. Erfaringane frå forsøksarbeidet vart gjort tilgjengeleg for kommunar, skular og organisasjonar. Sjølv om behovet for tilsyn for småskuleelevar med utarbeidande foreldre var stadig aukande, var det lite engasjement i kommunane for utbygging av fritidsheimar. Gode idéar var ikkje nok til å få fart på utbygginga av tiltak. Men mange av forsøka i 1980-åra, var seinare til stor nytte for utviklinga av SFO.

I eit utval kommunar viste kartlegging at det var for det meste sosialetaten som la fram forslag om etablering av fritidsheimstilbod. (Det kunne ha samanheng med at heimel for fritidsheimar var å finne i lov om barnevern). Men dei fleste av desse framlegga kom sjeldan lenger enn til formannskapet eller kommunestyret. Avslaga var oftast grunngjevne med at ein ikkje hadde økonomi for å fylle krava til fritidsheimar. Sjølv om utbygginga av slike tilbod ikkje gjekk fort, vart det fram mot 1990 eit stort engasjement omkring temaet «utvida skuledag» frå mange hald (politiske parti, Norsk Lærarlag, Grunnskulerådet, Norsk kulturråd, Norges idrettsforbund, Statens nærmiljøutval, Foreldreutvalet for grunnskolen (FUG), Landsorganisasjonen (LO) og andre større og mindre interesseorganisasjonar. Dette engasjementet var med å sette søkelyset både på innhaldet i skulen og oppvekstmiljøet som ikkje lenger var det norske «husmorlandet» frå 1950-



Mødre til småskulebarn var for det meste heimearbeidande (foto:adresa.no)

åra og at «livet mellom husa» på dagtid no var annleis. Kva den utvida skuledagen skulle gå utpå, var det forskjellige oppfatningar om.

Sprikande synspunkt

Utover i 1980-åra auka talet på «nøkkelbarn». Mange såg òg endringane i samfunnsstrukturen med stadig fleire «tomme» bustadområde når dei vaksne var på arbeid som ei utfordring. Det aktualiserte tiltak for å skape eit rikare oppvekstmiljø på dagtid. Dette var eit prinsipp ein òg kunne finne i den nye mønsterplanen for grunnskulen (M87). Forslag om auka timetal i småskulen vart sett på som eit positivt tiltak for å heve kunnskapsnivået hos elevane.

Norsk Lærarlag sette i gang ei intern utgreiing av det som i Danmark var kalla «helhetsskole». «Helheten» bestod av ein 6 timars skuledag for alle folkeskuleelevar, der ein «del» av skuledagen var sett av til ulike kultur- og fritidsaktivitetar. Ideen om «helhetsskolen» bygde på prinsippet om allsidig kunnskaps- og kulturutvikling hos elevane i ein pedagogisk progresjon tilpassa ulike aldersgrupper. Derfor skulle ulike kultur- og fritidsaktivitetar vere ein del av den obligato-

riske skuledagen. Når denne skulemodellen ikkje kom til realisering i Noreg, hadde det nok mest samanheng med at «helhetsskolen» fullt ut skulle finansierast med offentlege midlar. I tillegg kom tilskot til fritidsheimar. Desse tiltaka var lite gangbare i den økonomiske situasjonen som rådde i Noreg utover i 1980-åra.

Av dei politiske partia var det Arbeidarpartiet som sterkast engasjerte seg med framlegg til modellar for skule og tilsynsordningar for småskuleelevane. Statsråd Marry Kvidal gikk i 1989 inn for å auka timetalet i småskulen. Vidare skulle alderen for skulestart bli 6 år og retten til opplæring skulle utvidast frå 9 til 10 år. Kvidal nytta som oftast nemninga heildagsskule der skulane skulle organisere eit aktivitetstilbod ut frå lokale behov for 1.- 3.klassingar før og etter den obligatoriske skuledagen. Tilbodet skulle utviklast i samarbeid med foreldre og lokale organisasjonar. Det gjorde nok sitt til at så mange frå 3. sektor (lag og foreiningar) kom på banen med forventning om å kunne tilby sine aktivitetar.

Internt i Arbeidarpartiet var det mange som ville satse på ein utvida skuledag meir etter prinsippa i «helhetsskolen» og dermed også redusere foreldrebetalinga for tilsyn. Det problemet som her var vanskeleg å kome utanom, var at barnehage- og fritidstilbod saman med utvida timetal i skulen, ville krevje store budsjettmidlar. Noko som det var lite rom for i den økonomiske oppryddinga etter «jappetida». For å prøve å kome ut av desse vanskaner, vart det sett ned eit utval med statssekretær Ted Hanisch som leiar. Resultatet vart i første rekke at utdanningssektoren fekk ansvaret for å utvikle aktivitetstilbod etter skuletid og at det vart etablert ein sentral instans som vart kalla Fellessekretariatet for skulefritidsordningar og administrativt knytt til Grunnskuleavdelinga i Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet.

Også i Stortinget var det vanskeleg å få fleirtal for ei samla linje for forslaga frå regjeringa Brundtland. Korleis alle desse kryssande synspunkta arta seg på slutten av 1980-talet og utover, er grundig gjort greie for av Peder Haug i den omfattande rapporten V 9406 frå Møreforsking (Formulering og realisering av utdanningspolitikk). I rapporten finn ein utfyllande referansar til faglitteratur som òg omhandlar og dokumenterer opptakta til Reform 97.

«Gjer døra høg og porten vid»

Når kommunar ikkje såg seg syn med å oppfylle krava for statstilskot for fritidsheimar, tok dei til for eiga rekning å bygge ut mykje enklare tiltak utan statstilskot. Dette var tiltak med ein heller dårleg kvalitet, samanlikna med standarden i fritidsheimane. Sjølv om det var avsett statlege midlar til informasjon om aktivitetstilbod, var det til lita hjelp for kommunar som ikkje hadde eller prioriterte økonomi for dei krava som galdt for fritidsheimar. Men endringa på dette området kom med det reviderte statsbudsjettet som vart vedteke før jul i 1990. Vedtaket i Stortinget vart konkretisert i eit rundskriv som fekk den «fartsfylte» tittelen F-16 frå Utdannings- og forskingsdepartementet og inneheldt 150 millionar kroner til utbygging av SFO-tiltak.

Då Gudmund Hernes (i KUF) og Matz Sandmann (i BFD) hausten 1990 kom med i den nye Arbeidarpartiregjeringa, sette dei raskt i gang eit arbeid med fleire målretta tiltak. Mellom anna førebuing av 6-åringane som ny førsteklasse i grunnskulen. Eit tilbod om tilsyn og aktivitetar før og etter den obligatoriske skuledagen var ein føresetnad for ei slik reform. I første omgang skulle Sandmann ta eit særleg ansvar for å få fart på utbygginga av tilsynsordningar for småskuleelevar. (Hernes starta først opp med tiltak i høgre utdanning og forskning, før han frå 1992 overtok hovudansvaret

for det som førte fram til Reform 97).

Sandmann kom som statsråd i BFD frå stillinga som rådmann i Bærum kommune, der dei hadde fått fart på utbygging av det som vart kalla «heldagsskole» for elevar i 1. – 3. klasse. Plassproblemet for tilsynsdelen meinte han kunne løysast ved å ta i bruk ledige rom før og etter den obligatoriske skuledagen. Derfor appellen om at skulane måtte «gjere døra høg og porten vid» for å finne plass for tilsyns- og aktivitetstilbod til småskuleelevene. Eit anna problem som stod igjen for å få fart på utbygginga, var midlar til drift. Det kom gjennom eit øyremerka statstilskot på 90 millionar kroner og i tillegg 60 millionar til dette formålet som vart lagt inn i overføringane til kommunane. Vilkår for tilskot var at kommunane skulle godkjenne lokala og arealet (ut frå gjeldande lover og forskrifter) og dessutan finansieringsplanen og vedtektene for tiltaka. Tilsynsordningane kunne drivast enten av kommunen, foreldregrupper eller lokale organisasjonar. Samtidig vart det sett av statlege midlar slik at «fylkesplanet» (fagpersonar hos skuledirektørane og fylkesmennene) kunne drive informasjon og rådgiving overfor kommunane. På denne måten vart det etablert ein handlingsstrategi der dei ulike nivåa i forvaltninga fungerte målretta saman og utfylte kvarandre.

Fellessekretariat for skulefritidsordningar

Frå KUF, BFD og Norsk kulturråd vart det sett av ekstra midlar til evaluering av arbeidet med skulefritidsordningar. Evalueringar vart gjennomført av forskarar frå ulike høgskular, universitet og forskingsinstitusjonar. Eg gjengir her eit utsnitt av den omfattande forskingsrapporten (V9406) som vart utarbeidd av Peder Haug (Møreforskning):

«Ei av årsakene til at strategien kunne fungere var at det eksisterte eit system som fanga opp den inter-

essa marknadsføringa skapte, og gjorde den om til handling. Sekretariatet skulle arbeide med utviklingsprosjekt, erfaringsformidling og informasjon. Dette var eit lite sekretariat, men det arbeidde svært effektivt og lite formelt «departementalt». På grunn av den store fagkunnskapen i sekretariatet, og på grunn av eit omfattande kontaktnett var dei i stand til å gripe alle sjansar for handling og å improvisere løysingar på ein fruktbar måte. Dei plukka ut 8 – 10 kommunar til referanse- og forsøkskommunar (Bærum, Fredrikstad, Hå, Levanger, Lørenskog, Skedsmo og i Oslo, Ruseløkka og Vestli skule). Desse kommunane vart kalla «lokomotiv» og skulle gå føre og dra andre etter seg. Som ei ekstra drahjelp vart arbeidet i skulefritidsordningane i desse kommunane eksternt evaluerte (Lidén og Øye 1993).

Sekretariatet sytte for kontinuerlig å pløye evalueringresultata attende til så mange kommunar som mogleg. Evaluering fekk då i stor grad aksjonskarakter, i samsvar med den såkalla «responsive evaluation» (jft. Stake, 1991). Dette var ein minst like sentral funksjon for evalueringa, som sjølve sluttrapporteringa.



Skulefritidsordninga open for fleire aldergrupper(foto:tastavis.no).



Fritidsheim aktiviteter (foto: skramloteket. dk).

Moralen var heile tida at saka skulle marknadsførast så positivt som mogleg av kommunane sjølve. Dei 100 blomster skulle blomstre, men slik at kommunane som gjorde positive erfaringar skulle få høve til å formidle desse til andre kommunar. Kommunane skulle gå aktivt ut med informasjon om alt godt, medan problema skulle kanalisierast direkte til departementet. Kvar av skuledirektørane fekk tildelt ½ stilling frå 1991 for å kome i gang med opplysnings- og informasjonsarbeid. På den måten fekk ein ansvarleggjort alle nivå direkte. Sekretariatet samla dessutan inn informasjon frå kommunane to gongar i året. Og gjennom analyse av denne informasjonen kunne dei legge opp ein meir detaljert strategi for kvart av fylka, der dei bearbeidde dei svake sidene, og framheva dei sterke.» Så langt Peder Haug.

Samhandling mellom ulike forvaltningsnivå

Det breie engasjementet på slutten av 1980-åra med fokus på barns oppvekstmiljø, virvla opp mange omgrep på tiltaksformer: Utvida skuledag, fritidsheim, aktivitetstilbod, *helhetsskole*, heildagsskule, ein romslegare skuledag, aktivitetssklubb, leikesenter m.v. Då Fellessekretariatet i 1989 fekk som oppdrag å utforme

informasjon om tilsynsordningar før og etter skuletid, måtte ein finne ei felles nemning på slike tiltak. Skulefritidsordningar som òg vart nytta i Danmark, vart vald som ei paraplynemning med ein generell definisjon:

Skulefritidsordninger (SFO) omfatter forskjellige tiltaksformer for omsorg, tilsyn og aktivitetstilbud for småskolebarn – herunder fritidshjem.

SFO vart valt sidan denne nemninga viste til både skule og fritid. Meininga var å gi eit signal om den framtidige retninga, der SFO m.a. måtte vere med i den fysiske planlegginga og bruken av skuleanlegga.

Fram til 1991 var det framleis slik at berre tiltak som fylte vilkåra for fritidsheimar kunne få statstilskot. Med den nye tilskottsordninga frå KUF, var det greiast å ha eit felles «ubrukt» omgrep som dekte både eksisterande fritidsheimar og nye tiltaksformer etter definisjonen av SFO. Med mange kommunar og skular utan erfaring med slike tiltak, vart det stort behov for informasjon og idear for å finne løysingar på bruk av lokal, val av innhald, «personellkabarar» i ulike tilbod, kva som kunne godkjennast og ikkje godkjennast for statstilskot, for å nemne nokre problemstillingar. For å få ein gjennomgåande og samhandlande organisasjon for utbygginga av SFO, vart det utvikla eit nært fagleg samarbeid mellom Fellessekretariatet og «fylkesplanet» (skuledirektør- og fylkesmannembetet). Sentralt fungerte i startfasen statsrådene i FAD og KUF, Sandmann og Hernes, som politisk styringsgruppe for prosjektet. Fellessekretariatet stod for praktisk planlegging og det utøvande arbeidet overfor fylkesplanet, forsøkskommunar og forskingsinstitusjonar som hadde som oppdrag å evaluere det lokale arbeidet. Informasjon og fagleg støtte overfor kommunane, vart organisert frå fylkesplanet. Med det omfattande faglege nettverket som vart etablert var det ikkje så nødvendig med mange tilsette på departementsnivå. Viktigast var

det her å ha relevant innsikt i offentlig forvaltning og innovasjonsskunnskap, og dessutan erfaring frå arbeid med skule, fritidsheimar og kultur- og fritidsverksemd for barn. På den måten vart det sett saman eit lite team med forskjellig kompetanse og erfaring. Kompetansebehovet kom òg raskt til å gjelde meir omfattande utprøving av tilbod for 6-åringar i skulen.

Tovegs informasjon

For kommunane var det viktig å få informasjon om etablering og drift av SFO-tilbod. Frå 1991 vart forskrift for fritidsheimar oppheva og erstatta med dei sentrale retningslinjene for skulefritidsordningar. Informasjonen ut til kommunane var tredelt:

- Formålet med SFO og krav for tildeling av stats-tilskot (rundskriv frå KUF)
- Retningslinjer for drifta (rundskriv og stortingsmeldingar frå KUF)
- Idé- og erfaringsinformasjon (utarbeidd av Fellessekretariatet for SFO)

For kommunar som skulle sette i gang med skulefritidsordningar, vart det tilrettelagt fagsamlingar eller kurs med deltaking frå fagpersonar som ei tid hadde arbeidd med planlegging og drift av SFO. Her vart det særleg trekt vekslar på 8 – 10 referansekommunar med støtte frå Fellessekretariat for utprøvingar av ulike tiltaksmodellar. Talet på slike referanseprosjekt vart utvida utover på 90-talet. Frå Rogaland var det spesielt Hå kommune som bidrog nasjonalt med sine erfaringar med forskjellig organisering av skuledagen og skulefritidsordningar (Lindal, Bjørnløw, Riis og andre frå denne kommunen).

Like viktig som informasjon til kommunane var informasjon og tilstandsrapportering frå det lokale arbeidet tilbake til departementsnivået. Fellessekretariat utarbeide derfor eit skjema for rapportering to gan-

gar i året frå det lokale arbeidet. Skjemaet hadde seks hovudpunkt med meir detaljerte delspørsmål. Dessutan var det eit ope spørsmål, der kommunane kunne kome med synspunkt på eventuelle hindringar i arbeidet med å utvikle skulefritidstilbod ut frå lokale behov og føresetnader. Eit eksempel på svar frå det opne spørsmålet:

Så godt som alle våre skoler har romproblem for 1. – 6. klasse. Det er nesten umulig å finne (avsette) rom for førskoleordning (base). Skal en få orden på dette, må det bygges til nye lokaler. Kommunen er i en meget vanskelig økonomisk situasjon, som tilsier nedskjæringer på nær sagt alle områder. Bare innen skoleverket vil 3 – 10 lærerstillinger måtte kutes ut i løpet av 1992 – 1993, - rammetimetallsbeskjæring som i det vesentlige rammer spesialundervisningen. I denne situasjonen er det liten (ingen) mulighet for å få frigjort kommunale midler til skulefritidsordninger. Den driften som startes høsten 1992, baserer seg derfor bare på statstilskudd og foreldrebetaling. Skal en i framtida få ordningen i gang, må det øremerkede statlige tilskuddet økes betraktelig.

Kommunane sende med imponerende flid dei halvårlege tilstandsrapportane til skuledirektørane fylkesvis som analyserte og vurderte opplysningane saman med barnehageansvarleg hos fylkesmannen. Deretter vart den samla informasjonen sendt Fellessekretariatet. Utan denne informasjonen ville ein ikkje kunne vite kvar «skoen trykte» og korleis ein kunne samarbeide på ulike måtar med å finne løysingar på dei problema som vart avdekte.

Organisering, kompetanse og innhald

Å finne plass til det stadig aukande behovet for tilsynsordningar var naturleg nok ei stor utfordring når skular ikkje var planlagt for SFO-funksjonar. Ei anna utfordring var korleis legge til rette innhaldet i dei nye til-

taka. Det var mange som no på eiga hand skulle forsøke å finne løysingar på organisering og innhald. I denne perioden vart det ofte gitt uttrykk for store oppstart-frustrasjonar: Tilsette som ikkje kjende til fritidsheimar eller liknande tiltak, opplevde oppstarten som kaotisk og prega av kriseløysingar. Likevel fortel mange som var med på oppstarten av nye tiltak som både spennande og utfordrande. «Det har vore eit forferdeleg år, men eg ville ikkje ha vore det forutan. I fellesskap har vi løyst problem og føler oss stolte over det vi fekk til», var ei utsegn. Ein rektor som snart skulle gå av med pensjon gav uttrykk for at 80-talet på mange måtar hadde vore ei tung tid. Men så kom skulefritidsordningane, som det rettnok hadde vore mykje strev med på tampen av rektorgjeringa, «men no føler eg at eg kan gå ut av skulen med løfta hovud», avsluttar han.

Då ein i 1991 for alvor kom i gang med utbygginga av tiltak, var det to modellar for fritidsordningar som utkrystalliserte seg - ein *langversjon* og ein *kortversjon* (Tønnessen, Monstad og Wike, 1992). Langversjonen hadde som regel opningstid både før og etter den obligatoriske skuledagen fram til klokka 17. SFO-tilbodet galdt òg for funksjonshemma barn på heile barnetrinnet. I dei sentrale retningslinjene vart det peika på betydinga av eigen base eller basar avhengig av opphaldstid og størrelsen på fritidsordninga. Det var og vektlagt at dagleg leiar med formell pedagogisk kompetanse var viktig i langversjonen og for omsynet til barn med funksjonshemmingar. Midt på 90-talet var gjennomsnittet 12 – 14 barn per vaksne og om lag 35 prosent av personalet hadde ei eller anna form for pedagogisk utdanning.

Innhaldsorganiseringa som etter kvart festna seg som mønster var ei tredeling: *Daglegdagse gjeremål, fri lek og ulike organiserte kultur- og fritidsaktivitetar*. Dagligdagse gjeremål var eksempelvis matlaging,

måltid, rydding, spel og anna uformelt samvær mellom både barn og mellom barn og vaksne. Mykje av leiken var uteaktivitetar som barna organiserte og styrte. Vaksenstyrte kultur- og fritidsaktivitetar varierte ganske mykje frå tiltak til tiltak. Mest vanleg var det eksterne samarbeidet med den lokale musikkskulen og med idrettslag. Kjøp av tenester frå organisasjonar vart ofte dyrt, ustabilt og lite tilpassa aldersgruppa 6 – 9 år, men enkelte plassar fungerte tiltak for kortare periodar med eksterne samarbeidspartar ganske godt. Leik og samvær med jamaldringar vart spesielt verdset av dei yngste barna. Der det i personalet var spesiell kompetanse på ulike kultur- og fritidsaktivitetar vart denne nytta til organiserte tilbod.

Naturleg nok kom mykje av innhaldet i SFO til å bli prega av kompetansen og erfaringane til personalet. I kommunar som hadde hatt fritidsheimar kunne ein bygge vidare på den kompetansen ein hadde både på organisasjonsnivå og personnivå. Her vart mange av tiltaka leia av førskulelærarar eller personar med anna pedagogisk utdanning. Men etter kvart som det vart etablert tilbod til 6-åringane i skulen gikk mange førskulelærarane over til desse tiltaka. Her til lands hadde vi ikkje ein fritidspedagogutdanning som eksempelvis i Danmark. Men svært mange av dei som kom inn i skulefritidsordningane hadde gode personlege kvalifikasjonar og erfaring med barn frå andre samanhengar som kunsthøgskule, idrett og anna kultur- og fritidsarbeid. Tilsette med opplæring i barne- og ungdomsarbeid frå vidaregåande skular, hadde ein kompetanse som var særleg relevant for aktivitetar i SFO. Når mange kartleggingar viste svært positive tilbakemeldingar frå både barna og foreldra, fortel det mykje om det gode arbeidet som vart utført av dei tilsette i «dei første SFO-åra».

I *kortversjonen* vart SFO inkludert i den felles sku-

ledagen som oftast mellom klokka 8:30 og 14. Denne utvida skuledagen hadde mykje til felles med prinsippa for *heildagsskolen*. Innhaldet var ein veksling mellom skuleaktivitetar og aktivitetar meir prega av kultur- og fritidstiltak. Her vart det til dømes lagt til rette for samarbeid med musikksskule, og ordna med songkor, idrettsskule og annan kultur- og fritidsverksemd der ofte lærarar eller assistentar stod for desse aktivitetane. For elevar som budde sprettbygd var det mange fordelar med dette tilbodet: Deltaking i leik og andre aktivitetar saman med jamaldringar og at ein slapp å reise på kveldstid for å delta i aktivitetar som var lagt inn i den utvida skuledagen. For kommunen og foreldra kunne denne modellen òg vere ei god ordning når elevane skulle til og frå skulen (skuleskyss). Der ordninga vart utprøvd vart ho svært ofte opplevd som positiv både av elevane, foreldre og lokalmiljøet. For få-delte skular fungerte ordninga ofte slik at dei yngste elevane var skulefri ein dag i veka (som regel onsdagen med heildagstilbod i SFO). Også i dei få-delte skulane vart det utover i 1990-åra ofte vist eit imponerande engasjement og evne til å utvikle eit godt innhald i SFO-tilboda i samspel med lokalssamfunnet.

Evalueringsstrategiar

Utover landet var skulefritidsordningar ein nyskapning der informasjon om organisering og innhald var viktig for dei som skulle planlegge og drive tiltaka. I tillegg såg Fellessekretariatet det som viktig å kome raskt i gang med forskingsbasert evaluering som kunne nyttast i den meir systematiske utviklinga av tiltaka i ulike lokalsamfunn. Vi valde i oppstarten å konsentrere utlysinga av prosjektmidlar for den eksterne evalueringa til ei utval av forskjellige SFO-modellar i ulike lokalmiljø (følgjeforskning). For evalueringsarbeidet var det svært positivt at så mange kompetente instansar og forska-



Kulturaktiviteter høyrer med i skulefritidsordninga (foto; kuldad-skole.net).

rar ville delta: Møreforskning, Norsk senter for barneforskning, Dronning Mauds Minne, Eik lærarhøgskole, Kristiansand lærarhøgskole, Universitetet i Oslo og prosjekt som vart utført av enkeltpersonar. Det var og viktig at forskarane som deltok i evalueringsarbeidet hadde forskjellig fagbakgrunn. På den måten kunne skulefritidsordningane belysast og samanliknast ut frå mellom anna pedagogiske, antropologiske og sosiologiske perspektiv. Her var det òg viktig at ulike stemmer vart høyrde og at perspektiva for evalueringa vart retta både mot barn og vaksne i tiltaka og andre som på ulike måtar hadde relasjonar til skulefritidsordningane i det enkelte lokalmiljø.

Dei første evalueringsresultata viste (for mange litt overraskande) at så godt som alle barn treivst i skulefritidsordningane (pluss minus 90 prosent). Også foreldra var godt fornøgd med SFO-tilbodet for barna sine, men ikkje alle. Foreldre til barn med spesielle behov og personalet i forholdsvis mange av dei nye skulefritidsord-

ningane gav uttrykk for at ordningane ikkje fungerte godt nok for desse barna. Det vart her peika på manglande differensiering i innhaldet, manglande ressursar og kompetanse for å gjere ein god nok jobb på dette område.

Eit anna problem som kom til uttrykk i ulike kartleggingar var manglar ved dei fysiske areala både inne og ute. Inne var det i fleire av tiltaka for tronge og ueigna rom med for mykje støy og ute var areala for små og einsformige (spesielt ved enkelte skular i by- og tettstadmiljø). Ved at tiltak i evalueringa kunne samanliknast og dokumenterast, kunne ein eksempelvis frå fylkesplanet på eit fagleg grunnlag føre ein dialog med kommunane om utbetringar av fysiske manglar. I liknande dialogar kunne ein òg drøfte andre problemstillingar i organiseringa og drifta av dei lokale skulefritidsordningane. Evalueringa viste òg at SFO med eit profilert innhald, pedagogisk leing og positive samarbeidsrelasjonar kunne skape gode tilbod, sjølv om ramevilkåra ikkje var dei beste.

I tillegg til dei ulike utfordringane når det galdt fysiske vilkår, manglande driftsressursar og kompetanse, bidrog evalueringsprosjekta til at mange andre funn vart synleggjort. Det galdt til dømes tema som:

- Aktivitetar som fremjar trivsel, motivasjon og handlingskompetanse.
- Betydinga av leik og aldersblanda aktivitetar for barnas sosiale utvikling.
- Kvifor leksehjelp i SFO fungerte eller ikkje fungerte.
- SFO som førebyggjande tiltak og bidrag til viktige nettverk for barn og foreldre.
- Kvifor samarbeid med ulike lokale kulturtiltak og organisasjonar ikkje var lett å få til i praksis.
- Kva er eigentleg heilskap i barn sitt oppvekstmiljø?
- Kvifor enkelte barn ville slutte i SFO før 3. klasse.

- Kva var det som prega forståinga til pedagogar og ufaglærte når det galdt arbeidet i SFO.
- Kva var det som prega samarbeidet mellom SFO og foreldre, og samarbeidet med skulen.

Forslingsresultat og faglege utdjujingar for praksisforståinga vart formidla til dei som arbeidde i eller med skulefritidsordningar og bidrog med det til den faglege utviklinga av SFO i den aktive reformperioden i 1990-åra.

Utbygginga av SFO fram mot 1997

Då det var klart at 6-åringane skulle inn i skulen måtte ein plusse på berekninga av plassar i SFO med 40.000 fram til innføringa av Reform 97. Det innebar at det då samla måtte vere plass til om lag 100.000 1.- 4. klassingar fordelt på så godt som alle kommunar. I 1990 var det på landsbasis rundt 12.000 plassar i fritidsheimar i 180 kommunar. Etter innføringa av øyremerkte tilskot til den nye skulefritidsordninga og eit aktivt og målretta samarbeid mellom forvaltningsnivåa, auka utbygginga utover heile landet:

Årstal	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
Plassar i SFO	30.500	43.800	58.100	67.900
Kommunar	281	359	403	420

Men den aller viktigaste grunnen til den raske utbygginga kom primært av det lokale trykket frå foreldre, skular med rektorane i spissen og skuleadministrasjonane i kommunane. Og for å gjere ei lang historie kort, så vart målet om vel 100.000 plassar nådd etter ein iherdig innsats av mange, heilt fram til målstreken i august 1997. I dag er det vel 150.000 barn og 18.500 tilsette i SFO.

Etterord

Gjennom innspel frå evaluering av organisering, innhald og arbeidet i SFO kom det opp funn og problemstillingar som gav grunnlage for faglege drøftingar. Eg vil nemne nokre tema som kan ha aktualitet også i dag:

- Ein viktig lærdom frå innføringsarbeidet med skulefritidsordningane var verdien av evaluering av den praktiske verksemda. Og at det vart gjort som følgjeforskning med tilbakemeldingar undervegs. Utan å sette fokus på praksis vil det vere vanskeleg å dra nytte av forskning for utviklinga av pedagogiske tiltak. I dag er ikkje skulesektoren særleg godt rigga for slik støtte.

- Det var ofte diskusjonar om SFO var eit pedagogisk tilbod. Sidan SFO verkar inn på barna sin sosialisering, vart tiltaksformer og aktivitetar studert i eit pedagogisk perspektiv. Denne evalueringa viste korleis både bevisste og ubevisste val frå dei vaksne verka på sosial læring og utvikling av handlingskompetanse hos barna. Dessutan viste evaluering den førebyggjande effekten dette tiltaket kunne ha (sosial integrering, språkutvikling m.v.). Når mange ser bort frå desse verdiane, kan det kome av manglande sosial forståing eller at ein vil unngå offentleg pengebruk på SFO og liknande tiltak. Etter at ordninga seinare vart meir avregulert, og at foreldrebetalinga enkelte stadar auka forholdsvis mykje, var det mange barn som slutta. Ikkje minst galdt det barn som ville ha særleg stor nytte av å vere i SFO.

- Sosiale nettverk er særleg viktig for barn og barnefamiliær. Auka urbanisering vil forsterke dette behovet. I oppbygginga av SFO var det i enkelte prosjekt lagt opp til fleire tiltak som inkluderte ulike grupper i lokalmiljøet. Det var til dømes dagmammaer, heimeverande mødrer med små barn, pensjonistar og barn som ikkje gikk i SFO. På den måten oppstod det både formelle

og uformelle relasjonar som knytte lokalmiljøet meir saman. (Spesielt var kontakt mellom foreldre viktig). Tilbod i skuleferiane knytt til SFO vart òg viktig for mange familiar.

- I ein periode skapte omgrepet *helhetsskole* ein interessant diskusjon der ideen var henta frå Danmark. I denne skulemodellen skulle alle folkeskuleelevar ha ein 6 timars skuledag med eit variert innhald. Omfattande lærarsamarbeid og felles haldningar var ein viktig føresetnad for denne modellen, men som av enkelte fagpersonar vart sett på som for innramma og vaksenstyrt. Tiltak og samarbeid ut mot lokalmiljøet vart av mange sett på som vel så mykje «*helhetlig*» som den danske modellen. I oppbygginga av skulefritidsordningane vart det som ein kalla utvida skuledag også utprøvd hos oss. Her vart element frå SFO som frie aktivitetar og organisert kultur- og fritidsverksemd, lagt inn i ein vekslande skuledag. I intervju på desse skulane var det eintydig at barna treivst med denne forma for skuledag. Motivasjonen for å gå på skulen var høg. Ein viktig grunn var at elevane fekk mange vener som dei kunne vere saman med i lengre periodar enn dei knapt tilmålte friminutta.

- Heildasskulen var òg eit omgrep som først vart nytta i Danmark. Omgrepet slik det vart nytta i Noreg var ikkje meir spesielt enn å knyte til eit frivillig tilsyns- og aktivitetstilbod før og etter den obligatoriske skuledagen. Eller for å sitere skulesjefen i Bærum: *Hva gjør vi med barna som kommer altfor tidlig på skolen og som ikke går hjem etter skoletid?* Svaret vart som vi veit SFO. Det viktige spørsmålet er kor lang den obligatoriske grunnskuledagen skal vere og kva han skal innehalde. Med dei positive erfaringane vi har hatt med ein utvida og variert skuledag, kan ein modell vere å legge ein norsk variant av «*helhetsskolen inn i heildagsskulen*». Dette kan gjere skuledagen mindre monoton og

gi elevane ein breiare og meir allsidig kompetanse og meir tid for tilpassa opplæring og fysisk aktivitet. Før og etter den obligatoriske skuledagen vil det framleis vere behov for eit SFO-tilbod for dei yngste elevane, sjølv om opphaldstida blir kortare. Ein føresetnad for å lukkast med både store og små reformer, er at dei som skal gjennomføre det praktiske arbeidet på bakkeplanet er med i alle fasar i utviklinga av nye tiltak.

- Når ein skal ta stilling til organisering og innhald i barnehage, SFO, skule og andre pedagogiske tiltak for barn og unge, er det viktig å ha ei overbygning for kunnskapsbasert forståing av nødvendig læring og kulturturnasjon i eit framtidsretta samfunnsperspektiv. Skulen er også ein symptomarena for problem som har si årsak utanfor skulen som ein må finne svar på. Derfor må ein legge til grunn eit breiare perspektiv enn berre det tradisjonelle skuleperspektivet. Men i dag har vi eksempelvis ikkje ein sentral instans som kan drive utgreiing og utvikling innanfor eit slikt heilskapleg perspektiv. Det kan då vere fornuftig å bygge ned Utdanningsdirektoratet, samtidig som ein bygg opp eit meir dynamisk og utviklingsorientert oppvekst- og læringssenter. Sentret bør i samspel med høgskular og ulike forskingsinstitusjonar spesielt ta del i evaluering til støtte for det praktiske arbeidet for læring og sosialisering lokalt og regionalt.

«Flinke, glade og stolte»

Under arbeidet med å bygge opp skulefritidsordningane, fekk vi frå EU ein invitasjon til å sende ei gruppe skuleelevar til Skottland. Med deltaking frå mange

europiske land skulle elevar her drøfte og forme modellar for framtidstretta oppvekst- og bumiljø. Frå norsk side fall valet på elevar som hadde bakgrunn frå ein heildagsskule med eit solid innslag av kultur- og fritidsaktivitetar. Dei norske elevane gjorde ein særdeles flott innsats og utmerka seg med initiativ, evne til samarbeid og kreative løysingar. I ettertid vurderte vi kompetansebakgrunnen som gav eit så fint resultat for dei norske fargane: Engelsk- og rekneferdigheiter frå skulen var utan tvil viktig, men den tydlege handlingskompetansen hadde elevane nok mest tileigna seg i den frivillige delen av heildagsskulen. Saman med ein pensjonert arkitekt hadde barna blitt kjent med byhistorie og samtidig lært å teikne og male område frå byen dei budde i. Sjølvorganiserte dei «kunstutstillig», der lokalbefolkninga kunne få kjøpe teikningar og akvarellar med kjende motiv. Dessutan hadde barna gjennom åra i fritidstilbodet ved sidan av fri leik, kunne velje mellom deltaking i til dømes radioklubb, kunstgruppe, fysiske aktivitetar, diskusjonsklubb, naturklubb, formingsgruppe, film- og teaterklubb. Gjennom desse aktivitetane lærte barna sjølvstendig oppgåveløysing, der dei òg stod for redigering av føljetong i laurdagsutgåva av lokalavisa og med å lage radioteater og programinnslag i nærradioen.

– Ei elevgruppe hadde reist spent til Skottland og kom glade og stolte tilbake!

Dette eksemplet er berre eitt av mange, mange spennande og flotte tiltak som skjedde utover det ganske land i arbeidet med skulefritidsordningar i 1990-åra. Kanskje er det framleis ein del å lære frå fleire av dei pedagogiske utviklingstiltaka frå denne perioden?

Skule for seksåringar

Av Peder Haug

Då vi fekk den første lova om allmugeskulen på landet i Noreg i 1739 vart alderen for skulestart sett til sju år. Det vart diskutert om han ikkje burde ha vore fem eller seks år, slik det då var i Danmark. Det vart avvist av fleire grunnar. Ved sidan av påstanden om at barna ikkje var skulemodne før i sju-års alderen, var også den vanskelege norske topografien eit argument, med vill natur og lange avstandar. Skulehistorikaren Knut Tveit legg til at: «Omsynet til barnearbeidet tala for å få barna på skolen så tidleg som råd. Jo eldre dei blei, jo meir opptekne blei dei med gardsarbeid.» (Tveit, 1991, s. 85).

Alderen for skulestart er det elementet frå lova i 1739 som fekk lengst levetid. Alt anna derifrå har vore endra i mange omgangar sidan. Først etter meir enn 250 år vart alderen for skulestart endra. Frå 1997 av skulle alle barn ta til i skulen det året dei fyller seks år. Vedtaka om det vart til i ein omstendeleg politisk prosess som tok til i 1979, og som vart avslutta i 1997, då den nye ordninga vart starta opp. Det var mange lovnader knytt til reforma. Den mest sentrale var å gje elevane i skulen betre og meir kunnskap enn dei hadde fått tidlegare. Interessant nok var det eit argument som vart nytta også på 1730-talet, men då utan særleg verknad. Stifteldireksjonen i Akershus opplyste nemleg at vankunna i stiftet var så stor at dei måtte sette i gang tiltak tidlegast råd (Tveit, 1991).

I denne artikkelen vil eg først og fremst sjå på korleis reforma vart til. Det er altså dei politiske prosessane som er hovudsak. Eit bakteppe er at diskusjonane om når elevar skulle starte skulen, endra karakter då omgrepet «skulemogen» kom ut av bruk. Etter den nye grunnskulelova frå 1976 var det klart at skulen skulle tilpasse seg elevane, og ikkje omvendt som ligg i omgrepet skulemogen (mogen for den skulen som er). Den synsmåten kom til å rå, og gjer det framleis. Det gjorde skuletilbodet langt meir fleksibelt enn før, og opna for å gjere endringar. Spørsmålet om å senke alderen for skulestart har vore drøfta i fleire omgangar på 1900-talet. Alvoret starta i Stortinget i 1979, og spørsmålet vart med i det politiske ordsiftet fram til 1997. Frå saka kom opp i 1979 tok det åtte regjeringar før vedtaket om senka alder for skulestart kom til realisering i 1997.¹

To forsøk

I 1979 stilte Halvard Bakke (Ap) eit spørsmål i Stortinget til ein Arbeidarpartistatsråd (Einar Førde): Ville departementet vurdere nærare dei pedagogiske og økonomiske sidene ved å senke den skulepliktige alderen frå sju til seks år? Spørsmålet vart grunngeve dels

¹ Ap: Statsministrane Nordli, Brundtland (3 periodar) og Jagland, Høgre: statsministrane Willoch (to periodar) og Syse.

med pedagogiske og dels med praktiske argument som har gått igjen i debatten. Dette ville betre barnehagedekninga² og 6-åringane er lærevillige. Det vart også lagt vekt på at Noreg er eitt av dei landa i Europa der barna ventar lengst med å ta til på skulen (Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986). På det tidspunktet var Arbeidarpartiet ikkje interesserte i å senke alderen for skulestart, den progressive pedagogiske orienteringa i partiet tillét det ikkje. Resultatet vart difor eit forsøk, 4-9-årsprosjektet (1981-1985), og som ikkje handla om skulestart og lærevillige barn, men om samarbeidet mellom barnehage, fritidsheim og skule. Utdanningsministeren Einar Førde ville ikkje gje 6-åringane vanleg skule. Det skulle representere « ... ein mjuk overgang frå barnehage til skole og (...) ei styrking av småbarnspedagogikken i grunnskolen.» (Stortinget, 1980, s. 1846). På den måten stogga han ei varig ordning med eit forsøk, og erstatta ei omfattande reform ved å sette i gang ei anna og langt mindre. Dette prosjektet er av den grunn karakterisert som eit einaste stort røykteppe (Haug, 1992).

Regjeringa Willoch erstatta i 1981 Brundtland si første regjering. Den nye regjeringa var ikkje særleg interesserte i dette forsøket. Det var liten sans for mjuke overgangar og småbarnspedagogikk. Difor fekk ikkje prosjektet dei vilkåra det var tiltenkt.

Willoch-regjeringa starta sitt eige forsøk, «Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar» (1986-1990). Ein viktig pådrivar for det var statsministeren sjølv, som frå 1983 leia ei koalisjonsregjering mellom Høgre, Kristeleg folkeparti og Senterpartiet. Høgre ville gjerne ha senka alder for skulestart og niårig skule. Dei to andre partia var skeptiske, difor fekk forsøket tre modellar:

2 På dette tidspunktet gjekk 38% av 6-åringane i barnehagen, medan totaldekninga for alle førskulebarn var om lag 19%.

seksåringane i skulen, seksåringane i barnehagen og seksåringar som eit samarbeid mellom barnehagen-skulen.

Norsk Lærarlag hadde lenge vore imot tidlegare skulestart, og ville at 6-åringane skulle få eit tilbod i barnehagen (Norsk Lærarlag, 1979). Avdelinga for førskulelærarar i lærarlaget oppmoda difor landsstyret om å boikotte forsøket (Halek, 1986; Harlyng, 1986) og i staden gå inn for forsøk i barnehagen. Førskulelærarane arbeidde intenst imot forsøket, som dei meinte ville øydelegge for barnehagen. Dei påstod også at det ville vere eit dårlegare tilbod til 6-åringane enn det barnehagen kunne gje dei. Landsstyret fatta det endeleg vedtaket om støtte til forsøket i juni 1986. Berre eit mindretal støtta til slutt førskulelæraravdelinga sitt boikottframlegg (Harlyng, 1986).

Forsøket vart drive i 42 kommunar, og fekk stor merksemd. Mange oppfatta det som eit eksperiment som skulle avgjere kva som var det beste av dei tre tilboda. Ei førestelling var at ein skulle kunne samanlikne resultatane frå dei ulike forsøksmodellane, og bestemme kva for ein av dei som var den beste. Opplegget i forsøket gjorde at det ikkje var mogleg. Ut frå forskingsmessige kriterium var å samanlikne utbyte eller resultat både fagleg uforsvarleg og umogleg. Definisjonen av forsøksmodellane, innhaldet i dei, rekrutteringa til dei og kva kriteria var som ein skulle samanlikne varierte og var uklare. Dei einskilte institusjonane som deltok hadde stor fridom til sjølve å utvikle praksisen på eigne premisser. I realiteten var forsøket ikkje eit eksperiment, men eit utviklingsarbeid. Det viste kva som var mogleg å få til innanfor dei varierende rammene som vart gitt. Det var ikkje mogleg å bruke resultatane frå forsøket til å bestemme kva som var best for seksåringane. Difor kom det ingen anbefalingar frå evalueringa av forsøket om kva som var det beste tilbodet.

Det politiske spelet

Like etter at dette forsøket starta, gjekk Willoch-regjeringa av, Brundtland II tok over. Gudmund Hernes hadde leia arbeidet med innstillinga «Med viten og vilje» (Kultur og vitskapsdepartementet 1988). Her var det klargjort at vi ikkje fekk nok ut av «befolkningens talent», kvaliteten på skulen måtte verte mykje betre. Slike tankar gjorde at Arbeidarpartiet i 1989 programfesta skulestart for seksåringar. Før forsøket var avslutta og rapportert gjorde også Stortinget eit prinsippvedtak om skulestart for seksåringar (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1989). Vedtaket vart stadfesta i 1993, trass i knallhard kritikk om mellom anna mangel på vilje til samarbeid, dårleg planlegging, manglande økonomisk grunnlag og svak forskingsbasis (Haug, 1994). Stortinget gjorde dei nødvendige vedtaka om endringar i opplæringslova i 1994.

Stortinget var i 1993 ikkje i stand til å bestemme lengda på den obligatoriske skulen, om den skulle vere ni- eller tiårig. Den saka kom opp på nytt i 1994 (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, 1994). Å halde på niårig skule gjorde at ein ville tene milliardar ved at ungdomane kom tidlegare i arbeid (Arbeids- og administrasjonsdepartementet, 1991). Motargumentet var at ein ikkje kunne drive skule for seksåringar på same viset som for sjuåringar. Ein måtte ta omsyn til at dei var eitt år yngre, og tilpasse innhald og arbeidsmåtar til det. Den nye førsteklassen måtte verte noko anna enn den vi hadde hatt til då. Forslaget om tiårig skule vart sikra gjennom eit kompromiss om ein «ny» pedagogikk. Det var ein overgangspedagogikk som skulle kombinere det beste frå tradisjonane i barnehagen og skulen. Den vart retningsgjevande for innhald og arbeidsformer for dei yngste barna i skulen. Seksåringane skulle ikkje ha eit ordinært skuletilbod, men eit førskuletilbod prega av fri og naturleg leik (Innst. O.

nr. 36 (1993-94)). Barnehagetradisjonen skulle dominere i første årssteget, og han skulle finnast til og med det fjerde. Den formelle leseopplæringa skulle utsettast til det andre årstrinnet. Denne barnehageorienteringa vart forsterka ved at førskulelærarar fekk tilsetting for å undervise i grunnskulen³, og ved at det skulle vere ein ekstra lærar i førsteklassar med meir enn 18 elevar.

Iverksettinga

Med bakgrunn i vedtaket frå 1989 starta innføringa av skulestart for seksåringar. Som med 9-årig skule tok innføringa av seksåringsreforma til før den endeleg var vedteken. Det skjedde ved to politiske «grep», tekne av Matz Sandmann som barnehageminister og Gudmund Hernes som skuleminister i den tredje Brundtlandregjeringa (frå hausten 1990). Det første er at ein endra barnehagelova slik at seksåringar kunne få eit barnehagetilbod på skular, med rektor som barnehagestyrar (innført i 1991). Slik kom seksåringane til skulen, men under ei anna fane enn den «skulske». Det var ekstra midlar til rådvelde både til drift og for dei som måtte bygge for å få plass til seksåringane på eksisterande skular. Det andre tiltaket var at ordninga med fritidsheimar vart lagd ned. I staden skipa ein skulefritidsordninga. Den var langt mindre regulert enn fritidsheimane, og dermed både enklare og billigare å etablere og drive. Skulefritidsordninga gav vilkår for eit heildagstilbod på skulen for dei yngste barna (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet og Barne - og famliedepartementet, 1993). Eit år før Reform 97 vart sett i verk hadde meir enn halvparten av seksåringane plass i barnehage på skule, gjennom press hevda enkelte (Kommunal Rapport 25. mars, 1994).

Om ein i skulen har nådd dei måla som var skis-

3 Utan vidareutdanning fekk dei undervise i første klasse, med vidareutdanning fekk dei undervise i 1. – 4. klasse.

serte for seksåringsreforma er eit omfattande tema å diskutere. Utan å gå særleg inn i den saka, er det mi oppfatning at det er tvilsamt. Leiken og det beste frå barnehage og skule er stort sett borte i tilbodet til dei yngste skulebarna. Resultata vi kan sjå på nasjonale og internasjonale kunnskapsmålingar tyder på at den lova kunnskapsauken ikkje har funne stad. Organisasjonisk derimot var seksåringsreforma vellukka. Den starta som vedteken i august 1997, det var plass til alle. Kvalifisert personale tok seg av seksåringane og det låg føre ein ny læreplan.

Forslaget om å senke alderen for skulestart var likevel kontroversielt. Allereie under seksåringsforsøket på 1980-talet kom det som vi har sett fram. Det mobiliserte motstandarane av ordninga, først og fremst personar knytte til barnehagane. Motstanden galdt i stor grad mistillit til skulen. Den «skulske» skulen var ein stad som ikkje passa for barn. I omgrepet «skulsk» ligg nettopp førestellinga om at i skulen skal barna tilpasse seg systemet. Den «skulske» skulen er ikkje opptatt av kva som er barna sitt beste. Han tilpassar seg ikkje elevane, slik føresetnadane var frå 1975. Sjeldan har vel skulen fått så negativ omtale som i debattane om å senke alderen for skulestart. Det var også motstand mot auka institusjonalisering av barndomen, med tilvising til mellom anna at det ville gjere heimen og familien mindre sentral i oppsedinga av barna. Eit tilbod til seksåringane i barnehagen ville vere frivillig, skulen ville vere obligatorisk. Internasjonal forskning som tydde på at tidleg formell skuleopplæring ville vere til skade for barna på sikt vart lagt fram (Elkind, 1984; Kagan og Zigler, 1987). Norsk lærarlag var lenge i mot endringa, men kunne ikkje stå i mot tilbodet om lengre skuletid og endra standpunkt. Skulefolket var elles avmålte, kanskje uinteresserte.

I dag synest skulestart for seksåringar å vere aksep-

tert. Det interessante er at no har spørsmålet om skulestart for 5-åringar vore framme i ordsiftet. Politisk er det spørsmålet no lagt ned, men kor lenge er ikkje godt å vite.

Litteratur

- Arbeids- og administrasjonsdepartementet. (1991). Mot bedre vitende? Effektivitetsmuligheter i offentlig sektor. NOU 1991:28. Oslo.
- Elkind, D. (1984). Barn under press. Oslo: Tiden.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Kirke- og undervisningsdepartementet. (1986). Tiltak for barn i alderen 4-9 år. Samarbeid om barn oppvekstmiljø. Oslo: Pagina Forlag.
- Haug, P. (1994). Formulering og realisering av utdanningspolitikk. Om det politiske arbeidet med å innføre skulefritidsordningar og skule for 6-åringar. Volda: Møreforskning Volda.
- Haug, P. (2000). When to start school? The case of Norway. Nordisk pedagogik, 20(1), 30-45.
- Innst. O. nr. 36 (1993-94). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endring i lov av 13. juni 1969 nr 24 om grunnskolen.
- Kagan, S. L. og Zigler, E. F. (1987). Early Schooling. The National Debate. New Haven/London: Yale University Press.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). Mer kunnskap til flere, St.meld. nr. 43 (1988-89). Oslo.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet og Barne - og famliedepartementet. (1993). Strategiplan for oppfølging av St.meld. nr. 40 (1992-93): Oslo.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (1994). Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen. Ot. prp. nr. 21 (1993-94),.
- Kommunal Rapport 25. mars. (1994). Presses inn i skolen.
- Kultur og vitenskapsdepartementet. (1988). Med viten og vilje, NOU 1988:28. Oslo.
- Stortinget. (1980). St. forhandl. nr. 118. Oslo: Stortinget.
- Tveit, K. (1991). Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730 - 1830. Oslo: Universitetsforlaget.

Statens utdanningskontor sitt engasjementet i skuleutviklinga i Rogaland på 1990-talet

Av Sigmund Sunnanå

Innleiing

På 1990-talet kom dei store skulereformene på rekkje og rad: Reform 94, Høgskulereforma, Reform 97. Denne artikkelen vil særleg handla om arbeidet med gjennomføringa av Reform 97 (R97) og læreplanen (L97) i Rogaland.

I same tiåret blei også den nasjonale, regionale og kommunale styringa av skuleverksemda endra. New Public Management-bølgja hadde frå slutten av 1980-talet nådd statsforvaltninga og utdanningssektoren i vårt land. I 1991 bestemte Stortinget at mål- og resultatstyring skulle vera det overordna styringsprinsippet i utdanningsadministrasjonen (jf. Stortingsmelding nr. 37, 1990/1991). Dette styringsprinsippet blei også lagt til grunn i den nye lova for kommunar og fylkeskommunar frå 1992. Denne lova opna for at kommunar og fylkeskommunar i høg grad fekk høve til å organisera sin eigen styringsskipnad. Tidlegare lovbestemte styringsorgan fall dermed bort, til dømes skulestyret.

I samband med omlegginga av styringsordninga blei skuledirektørembeta erstatta med statlege utdanningskontor i kvart fylke. Dei nye utdanningskontora skulle ha eit utvida mandat i høve til skuledirektørembeta. Dei skulle ha ansvar innan alle utdanningsområde og stå for koordinering og samordning slik at ein kunne

sjå all utdanningsverksemd i fylket i samanheng. Dei skulle ha både forvaltnings- og utviklingsoppgåver og vera direkte underlagt departementet. Sentrale oppgåver var informasjon og rettleiing, utviklingsarbeid, rapportering, evaluering og resultatoppfølging, leiaropp-læring, tilsyn, arbeid med juridiske spørsmål, fordeling av midlar m.m.

Utdanningskontora blei oppretta frå 1. august 1992. Statsråd Gudmund Hernes brukte store ord på opnings-møtet for utdanningsdirektørane der han la fram sine visjonar for dei nye utdanningskontora. Han såg utdanningsdirektørane som eit nytt korps som skulle hjelpa til med å gjennomføra politiske reformer. Dei skulle vera «Kongens menn» og departementet sine medarbeidarar i fylka, og eit kompetansekorps som kunne gi innspel og synspunkt på utforming og gjennomføring av den nasjonale utdanningspolitikken.

Dei nye utdanningsdirektørane var ei ressurssterk gruppe. Dei hadde variert utdanningsbakgrunn og erfaring frå arbeid på ulike område og nivå innan utdanningssystemet. Mange hadde også erfaring frå andre sider av samfunnslivet, til dømes politikk, kulturliv. Eg blei utpeika til å vera talsmann for direktørane og hjelpa til med å koordinera arbeidet mellom departementet og utdanningskontora.

Ved oppretting av utdanningskontora fekk staten eit tenleg ytre apparat for gjennomføring av utdanningspolitikken. Kontora blei bindeledd mellom departementet og utdanningssektoren i kvart fylke, og spela ei aktiv rolle når det galdt informasjon, motivasjon og gjennomføringa av reformene.

Etablering av Statens utdanningskontor i Rogaland

Dei fleste oppgåvene som skuledirektørembetet hadde hatt, skulle vidareførast av det nye utdanningskontoret. Skuledirektørkontoret hadde mellom anna teke initiativet til å dela dei 26 kommunane i fylket inn i nettverk. Desse nettverka hadde utvikla eit samarbeid om etterutdanning av lærarar og gjennomføring av dei nasjonale skuleleiingsprogramma, MOLIS, LIS og seinare LUIS. Dette viste seg å vera ei svært tenleg organisasjonsform også for utdanningskontoret.

Skuledirektørkontoret hadde dessutan i gang ei rekkje prosjekt, til dømes eitt der det ble utarbeidd statistikk for karakterar på ungdomssteget som gjorde det mogeleg for den enkelte skule å samanlikna eiga karaktersetjing med andre ungdomsskular og med ein gjennomsnittleg fylkesstatistikk.

Frå høgskulestyret fekk utdanningskontoret overført oppgåva med å tildela vaksenopplæringsmidlar til studieforbunda. Dette gav kontoret grunnlag for å engasjera seg i utviklinga av vaksenopplæringsfeltet. Vidaregåande opplæring var også eit nytt område. Her fekk kontoret ansvaret for avviking av skriftleg eksamen, tolking av lov og regelverk, tilsyn og rapportering og arbeid med samordning og koordinering med anna opplæringsverksemd. Med unntak av rapportering fekk kontoret lite å gjera med sjølve gjennomføringa av R 94. Dette blei fylkeskommunens oppgåve.

Skuledirektørembetet hadde lokale saman med

Fylkesmannen i Rogaland og Fylkeslegen. Skuledirektørkontoret hadde ein dugande stab som alle heldt fram som medarbeidarar ved utdanningskontoret. Det kom i tillegg etter kvart nye medarbeidarar på ulike arbeidsområde, mellom anna vidaregåande opplæring, vaksenopplæring, leing av prosjekt, audio- og synspedagogtenesta m.v.

Mål og strategiar for utdanningskontoret i Rogaland

Målet for utdanningskontoret var at fylket skulle vera i fremste rekkje når det galdt utvikling av ein kvalitativ god skule. Dei skulefagleg ansvarlege i kommunane skulle bli godt informerte og få god kunnskap om grunngeving, mål og innhald i reformene. Dei skulle vera med og drøfta opplegg og gjennomføring av reformarbeidet, og såleis bli involverte i prosessane og få eit eigarfold til reformene. For utdanningskontoret blei hovudstrategien å gi informasjon, rettleiing og støtte. Kontoret skulle skapa motivasjon og engasjement, formidla idear, vera til retteleggjar og pådrivar. På den måten kunne kontoret ta leiaransvar og gå føre og visa veg og hjelpa til med den praktiske gjennomføringa av reformarbeidet.

Informasjon, motivasjon og rettleiing

Utdanningskontoret la stor vekt på å vera på «hogget» når det galdt å gi informasjon om nye statlege planar og om nye ting som skjedde innan skulesektoren både nasjonalt og internasjonalt. Den viktigaste måten å spreia informasjon på, var gjennom ulike samlingar for skulefolk og andre som stelte med skulespørsmål. Særleg var skuleleiarsamlingane viktige. Skuleleiarane i kommunane/fylkeskommunen, representantar for organisasjonane og andre møtte her godt kvalifiserte personar som med sine innlegg kunne motivera

og inspirera til lokale tiltak. Mange av innleiarane blei etterpå engasjerte for å ha innlegg i dei kommunale nettverka (jf. artikkelen til Vidar Aarhus).

Det var til dømes på ei skuleleiarssamling i 1998 at den svenske Navestadmodellen blei presentert. Denne modellen – med vekt på elevmedverknad, læraren som rettleiar, fleksitid og ny organisering av skuledagen – blei møtt med stor interesse av skuleleiarane. Modellen blei seinare – med større eller mindre tilpassingar – nytta som utgangspunkt for mykje forsøks- og utviklingsarbeid, særleg på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring.

Målgruppe og tema for samlingane kunne variera. Det var samlingar for skulefagleg ansvarlege i kommunane/fylkeskommunen, skulepolitikarar og andre om generelle og overordna spørsmål, for rektorar og inspektørar ved grunn- og vidaregåande skular om vurderingsordningar og eksamen, spesielle samlingar for rådgivarar og leiarar for PPT, laurdagsseminar for til-litsvalde foreldre m. fl. Samlingane dreidde seg oftast reformrelaterte tema, til dømes læreplansspørsmål, lover og forskrifter m.m. Samlingane blei lagt opp med innleiingar og drøftingar både i plenum og i mindre grupper.

Føremålet med samlingane var at deltakarane skulle få praktisk kunnskap som dei kunne nytta i sitt daglege arbeid. Samlingane var også viktige sosiale møteplassar der folk kunne bli kjende, utveksla erfaringar og knyte faglege kontaktar som kunne vera til hjelp når det oppstod vanskelege spørsmål i jobbsamheng. Gode sosiale møteplassar var også studieturar i inn- og utland som utdanningskontoret inviterte til. Desse turane kunne gi informasjon og kunnskap om skuleforhold andre stader og i andre land, og gi idear og motivasjon til nye tiltak ved eigen skole/kommune.

Med visse mellomrom hadde utdanningskontoret



Skuleutvikling (foto: Ski kommune.no)

kontakt- og tilsynsbesøk i kommunane/fylkeskommunen. Føremålet med desse besøka var å sjå etter korleis ein dreiv skuleverksemda i forhold til lover og regelverk, få kjennskap til og drøfta utviklingsplaner og utviklingstiltak. På desse møta møtte vi skulefagleg ansvarleg med stab og den politiske og administrative leiinga. Tema for samtalane var spørsmål av økonomisk, juridisk, administrativ eller pedagogisk art. Gjennom drøftingane kunne medarbeidarane frå utdanningskontoret gi råd og rettleiing om spørsmål som blei reist, og peika på moglege løysingar. Generelle problem kunne eventuelt seinare takast opp i samlingar på fylkesnivå.

I samband med kommunebesøka var det også innlagt besøk på skular. Her fekk vi drøfta planar og utfordringar med leiinga, lærarar og elevar og representantar for fagorganisasjonar og foreldra. Vi møtte ikkje minst mange bevisste og vel formulerte elevar som hadde konstruktive synspunkt på skuleutvikling og innhald og arbeidsmåtar i opplæringa. Dette vitna om at barn og unge hadde fått opplæring og trening i å stå fram og hevda sjølvstendige meiningar i eit klart og munnleg språk.

Utdanningskontoret som pådrivar og til retteleggjar

Involvering og engasjement er sentralt i alt utviklingsarbeid. Flest mogeleg i skulesamfunnet – elevar, foreldre, lærarar, skuleleiinga og lokalpolitikarar - må involverast og engasjerast dersom resultatet skal bli vellykka.

For å førebu arbeidet med gjennomføringa av grunn-skulereforma inviterte kontoret i 1996/97 til «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid». Prosjektet gjekk over heile skuleåret. Alle kommunane var representerte på leiarnivå, og dei fleste rektorane og undervisningsinspektørane var med. Prosjektsamlingane gav grunnlag for å arbeida med intensjonane i reforma og den praktiske gjennomføringa på den enkelte skule. Det første skuleåret i reforma fekk såleis ein god start (jf. artiklane til Ragnvald Riis og Lars Kristian Eriksen).

Elevvurdering er som kjent styrande for opplæringa. I 1997/98 inviterte vi til eit prosjekt der fokus var elevvurdering med og utan karakterar. Dei fleste rektorane og inspektørane på ungdomssteget og på vidaregåande skular var med på dette prosjektet. For skuleleiarane på barnesteget hadde vi eit prosjekt i 1998/99 om elevvurdering utan karakterar.

Vi trur at prosjekta gjorde at arbeidet med gjennomføringa av reformene kom godt i gang, og at det blei skapt klima og interesse for utviklingsarbeid. Ulike former for prosjekt skapte engasjement og utvikling både ved enkeltskular og i kommunar.

Det vil føra for langt her å gå inn på alle dei prosjekta utdanningskontoret tok initiativet til eller var engasjerte i. Nedanfor er lista opp nokre av dei viktigaste: **Felles skolering av skuleleiarar i grunnskule og vidaregåande opplæring og tilsette i PPT (SAM-TAK); Utvikling av rådgivingstenesta i grunnskule og vidaregåande opplæring; Ekstern deltaking i**

lokalt vurderingsarbeid; Prosjekt, Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi (PILOT); «Den verdifulle dialogen», eit prosjekt for elevar på ungdomssteget; **«Operasjon Minerva»,** eit prosjekt som tok sikte på å få jenter til å velja realfag; **Mot studie- eller yrkeskompetanse for ungdom; Prosjekt «Delt rådgivingsteneste; HESST,** eit samarbeidsprosjekt mellom kommunane Hå, Eigersund, Sola, Strand og Tysvær om utvikling av ungdomssteget; **Prosjekt UngdomStrinnet (PUST),** eit samarbeidsprosjekt mellom kommunane Klepp, Sandnes, Stavanger og Karmøy om utvikling av ungdomstrinnet. **Gosenrevyen** hadde verdier i skulen som tema på ei oppsetting. Dette var noko statsråd Lilletun sette stor pris på då han blei presentert for delar av revyen på ei skuleleiarssamling.

Mange av prosjekta blei finansierte med ekstratildelingar frå departementet. Utdanningskontoret gav også støtte, og mange prosjekt blei finansierte som spleiselag mellom utdanningskontoret og kommunar eller mellom kommunar.

Opplæringslova frå 1998 hadde ein forsøksparagraf som opna for at det kunne søkjast om avvik frå lov, forskrifter eller avtaleverk. Svært mange av søknadene til KUF om å få driva slike skuleforsøk kom frå Rogaland. Talet på søknader frå dette fylket var lenge like høgt som for resten av landet til saman (jf. tilstandsrapport 2001). Dette vitnar om sterkt engasjement og interesse for forsøk og utvikling i fylket.

Det skjedde dessutan omfattande utviklingsarbeid innanfor gjeldande lov- og rammeverk. Ei kartlegging som utdanningskontoret gjorde hausten 2000, synte at om lag halvparten av dei 89 grunnskulane med ungdomssteg hadde i gang endringar som galdt timeplanstruktur, organisering av opplæringa, elev- og foreldre-medverknad m.m.(jf. Bedre Skole s. 8).

På 1990-talet var skulevurdering eit aktuelt tema

(jf. Stortingsmelding nr. 28 1998/99 Mot rikare mål). Dette var eit sentralt drøftingstema både på skuleleiar-samlingar, på studieturar i inn- og utland, i dei kommunale nettverka og i kommunar og ved skular. Det blei gjennomført fleire tiltak innan dette området, til dømes Finnøy-prosjektet (jf. artiklane til Lars Helle, Sigurd Aukland og Reidulf Vignes).

Somme kommunar, særleg Karmøy, var flinke til å få EU-midlar til internasjonale prosjekt (jf. artikkelen til Joh Rullestad). I 2001 låg Rogaland på Norgestoppen når det galdt internasjonale prosjekt (jf. Bedre Skole s. 90).

Departementet gav utdanningskontoret fleire oppdrag med å ta seg av delegasjonar frå EU-land som kom til landet for å studere skulesystemet vårt. Eitt slikt oppdrag varte i fleire år. Utdanningskontoret tok delegatane med til grunnskular og vidaregåande skular. Slike besøk var også til læring og inspirasjon for mot-takarskulane.

Utdanningskontoret som samordnings- og samarbeidsinstans

Utdanningskontoret oppretta fleire samarbeidsgrupper som kunne hjelpe til med samordning og koordinering av utviklingstiltak og utdanningsaktivitetar. Den mest sentrale gruppa var *kontaktutvalet* der det var med representantar for dei kommunale nettverka, frå fylkeskommunen, KS-Rogaland, høgskulane i fylket og lærarorganisasjonane. Utvalet hadde til oppgåve å drøfta overordna strategiar for utviklingsarbeidet i Rogaland og samarbeidet mellom aktørane. Vidare drøfta utvalet opplegg, gjennomføring og vurdering av utviklingsprosjekt som utdanningskontoret var involvert i, program for skuleleiarssamlingar og utdanningskonferansar, bruk av statlege midlar m.m.

Eit anna viktig organ var *vaksenopplæringsutvalet*.

Med i dette utvalet var Vaksenopplæringsforbundet, fylkeskommunen, A-etat, KS-Rogaland, LO og NHO. Dette utvalet hadde mellom anna til oppgåve å drøfta koordinering av vaksenopplæringstiltak, skipa til konferansar der ein drøfta sentrale spørsmål innanfor vaksenopplæringsfeltet, arrangere studieturar m.m. Dette samarbeidet førte til ei positiv utvikling av vaksenopplæringsfeltet i Rogaland, og utvalet fekk laga ei eiga utgreiing som skisserte utviklinga på dette feltet (jf. artikkelen til Knut Underbakke).

I tillegg til desse permanente utvala oppretta utdanningskontoret også ei rekkje ad hoc-grupper for å greia ut spesielle spørsmål eller stå for gjennomføring av tiltak innanfor visse område.

Utdanningskontoret som forvaltningsorgan

Arbeidet med å gjennomføra reformene hadde også mange forvaltningsmessige sider. Nye lover, forskrifter og regelverk skulle gjennomførast i praksis. Utdanningskontoret informerte om dei praktiske konsekvensane nytt lov og regelverk førte med seg, og gav råd og rettleiing om den praktiske gjennomføringa.

I det daglege arbeidet ved skular og i kommuneadministrasjonar dukka det stadig opp spørsmål av juridisk karakter. Utdanningskontoret var ein god rådgivingsinstans i slike tilfelle. Tolking og praktisering av lov og regelverk skjedde som oftast over telefon. Felles problem blei gjerne samla opp og drøfta på samlingar på fylkesnivå.

Behandling av klagesaker var ei omfattande og tidkrevjande oppgåve. Særleg på det spesialpedagogiske området var klagesakene mange. Her kunne kontoret årleg få fleire hundre saker til behandling. Også på dette området hadde kontoret informasjonsmøte for representantar for skular og kommunar/fylkekommunen der ein mellom anna drøfta korleis ein kunne imø-

tekoma behov for spesialundervisning hos enkeltelevar og såleis førebyggja klager.

Utdanningskontoret stod for gjennomføringa av nasjonale eksamenar i grunnskulen og vidaregåande opplæring i fylket. Kontoret var også klageinstans for munnlege karakterar i grunnskulen.

Innføring av R97 innebar at om lag 6000 seksåringer skulle ha skuleplass frå hausten 1997. Kommunane fekk ei stor oppgåve med å leggja til rette for 6-åringane i høve til skulelokale og uteområde. Departementet gav ekstra midlar til dette. Utdanningskontoret hadde ansvaret for å få inn søknader og tildela midlar. Kommunane nytta ressursane godt, og samla sett gav dette eit løft til skulebygg og uteområde i fylket.

På 1990-talet hadde utdanningskontoret også ansvaret for tildeling av særstilskott til ymse føremål i grunnskulen, til dømes undervisning for innvandrarar, leirskuleopphald m.m.

Kvart år skulle kontoret senda tilstandsrapport til departementet om utdanningsverksemda i fylket. Rapporten skulle omfatta mange sider av verksemda, og det skulle mellom anna utarbeidast statistikkar om mange forhold.

I tillegg til den faste staben brukte kontoret medarbeidarar som var leigt inn frå skular eller kommunar for å ta seg av spesielle oppgåver, til dømes prosjektleiing. Dette var verdifulle medarbeidarar for kontoret fordi dei hadde aktuell erfaring med praktisk administrativt eller pedagogisk arbeid.

Oppsummering og vurdering

Utvikling og fornying av praksis i skulen kjem først og fremst der idear og initiativ blir skapte og prøvde ut i praksisfeltet, og der engasjementet er forankra lokalt. Utviklingsarbeidet i Rogaland på 1990-talet

var prega av stort omfang, spreidd over mange område og sterkt engasjement. Store endringar skjedde både innan grunnskulen, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring. Initiativ til utviklingstiltaka kom både frå enkeltpersonar, skular, kommunar, utdanningskontoret og departementet. Rogaland var eit utdanningsfylke med kultur for forsøk og utvikling (jf. Bedre Skole s.13).

Spørsmål ein kan stilla er kor viktig utviklingsarbeidet var for elevane si læring? Fekk dei ei opplæring som gjorde dei til «gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn»? (jf. Formålsparagrafen 1969). Var opplæringa tilpassa føresetnadene til elevane og innretta mot å møte framtidige utfordringar i eit samfunn i stadig endring?

For å få nærare greie på kva som skjedde på ungdomssteget, engasjerte utdanningskontoret i 2001 Rogalandsforskning til å gå inn og studera reformarbeidet ved nokre grunnskular. Hovudmålet var å studera på nært hald konkrete forsøk på å endra og fornya læringsarbeidet på ungdomssteget både organisatorisk og pedagogisk. I alt var sju skular med i prosjektet som blei gjennomført skuleåret 2001/2002.

Kartlegging av erfaringar og synspunkt blei gjort gjennom samtalar og intervju med elevar, lærarar, skuleleiarar på dei sju deltakarskulane, og gjennom observasjon av læringsarbeidet i skulekvardagen.

Rogalandsforskning møtte gjennom intervjuar mange leiarar og lærarar som var utolmodige i ambisjonane sine om å forandra ungdomssteget. (Rapporten s. 14). Elevane gav uttrykk for at dei treivst betre i det nye systemet – «meir engasjerande», «kjekkare» og «spenande» er uttrykk som gjekk igjen. Dei lærde å samarbeida, å læra av kvarandre og å ta meir ansvar og å arbeida på eiga hand. (Rapporten s. 24.)

Rogalandsforskning skriv til slutt i rapporten mellom anna at: «Ein hovudkonklusjon frå møtet med deltakar-skolane er at restruktureringsarbeid i skolen er kompliserte og krevjande prosessar. Entusiasme og nytenking lever side om side med opplevd frustrasjon over at terrenget ikkje stemmer med kartet, og med meir eller mindre prinsipielt forankra endringsskepsis». (Rapporten s. 6).

Dei rapporterte funna samsvarar med dei inntrykka vi fekk i samtalar med lærarar og skuleleiarar, elevtil-litsvalde og samtalar med elevar i klasserom då vi var på kommunebesøk.

Det er mitt inntrykk at reformarbeidet på 1990-talet «nådde langt ned» og engasjerte og aktiviserte både elev- og lærarnivå. Det førte med seg eit nytt syn på elevar og læring. All læring byggjer på fagleg interesse og engasjement frå elevar og lærarar. Læraren må kunne sitt fag og visa engasjement og interesse for undervisninga og elevane si læring og deira personlege utvikling. Det er hos eleven sjølv læringa skjer. Læraren må gi oversyn og fagleg innføring, men også bruka mykje tid til å rettleia, organisera og leggja til rette læring for elevane. Reforma var med på å skapa ein kultur for læring som kom til å prega skuleutviklinga i Rogaland i lang tid framover.

Lærarvitsen om «at det ikkje finst den skulereforma som ikkje kan tilpassast hans måte å undervisa på», seier noko om at det er vanskeleg å endra og utvikla undervisning, læringsprosessar og skuleorganisering. Omstilling er vanskeleg, og sunn skepsis mot mangt som er nytt, kan vera positivt. Det kan vera mange opplæringsmåtar som fører til målet. Også i gjennomføring av reformarbeid må det takast omsyn til at lærarar yter sitt beste når dei får nytta arbeidsmåtar som passar med deira personlege føresetnader, kunnskapar og erfaringar.



Arbeidsoppgåver til Statens utdanningskontor (foto: pluto.hive.no)

Somme lærarar opplevde nok at reformarbeidet kravde mykje og skapte ein vanskelegare arbeidssituasjon, og ei kjensle av at dei miste noko av den «kontrollen» dei hadde hatt før. Somme mistolka vektlegginga av at elevane skulle ha større ansvar for eiga læring slik at elevane skulle «undervisa seg sjølve» (jf. Skolehistorisk årbok 2014, s. 90). Intensjonane i reforma var nok heller tvert imot. Lærarane var like viktige, ja, kanskje viktigare enn før. Dei skulle nå nytta til dels nye og meir varierte arbeidsmåtar som stilte store krav til både faglege og personlege kvalifikasjonar.

Utdanningskontoret sin strategi var at staten og kommunesektoren skulle samarbeida og gjensidig påverka kvarandre i utviklinga av skulen i fylket. Nasjonal utdanningspolitikk og nasjonale tiltak skulle drøftast og gjennomførast i samarbeid mellom staten (representert ved utdanningskontoret) og lokale instansar. Det blei etablert fora for ide- og erfaringsutveksling som skapte interesse og engasjement fordi involverte partar fekk medansvar, kunnskap, støtte og rettleiing om korleis ting kunne gjerast i praksis. Då ansvaret for skuleutviklinga ikkje lenger blei ei oppgåve for staten på fylkesnivå, men overført til kommunesektoren, trur

eg at noko av insitamentet til skuleutvikling fall bort. Det var ikkje lenger nokon instans som kunne initiera og koordinera arbeidet og vera inspirator og pådrivar i utviklingsarbeidet over kommunenivået.

Nå er det kommunane og fylkeskommunane som sjølve har hovudansvaret for utviklinga av skuleverksemda. Utdanningsdirektoratet og nasjonale senter tek seg av informasjon og gir støtte, og samarbeider med kommunesektoren om den faglege og pedagogiske utviklinga. Dette er instansar som gjer ein god jobb, men dei er langt borte frå skolens kvardag. Eg trur at det også i dag ville vore tenleg for desse institusjonane om dei hadde hatt ein statleg instans på fylkesnivå som kunne etablere nettverk, koordinert tiltak og gitt rettleiing og støtte ved gjennomføringa av praktiske utviklingstiltak i kommunar/fylkeskommunar.

Etter mi meining var det ein god modell for skuleutvikling vi hadde i Rogaland på 1990-talet. Dette er ein modell som kan utviklast og tilpassast nye forhold. Eg kan tii dømes tenkja meg at departementet eller utdanningsdirektoratet fastset utviklings- eller satsingsområde som Fylkesmannen v/utdanningsavdelinga får i oppdrag å gjennomføra i samarbeid med kommunane/fylkeskommunen. Slike satsingsområde kan til dømes vera tiltak mot mobbing, opplegg, gjennomføring og organisering av spesialundervisning, utvikling av undervisningsfag (t.d. matematikk).

Det blir i dag lagt stor vekt på statleg tilsyn. Det er sjølvsagt viktig at skuleverksemda blir driven i samsvar med lov- og regelverk, men det kan virke negativt og lite utviklingsfremjande berre å konstatere avvik. Like viktig er det å vera i forkant, informera og rettleia om korleis skulen kan drivast etter nasjonale mål og retningslinjer.

Slutt for utdanningskontora som egne etatar

Utdanningskontora fekk ei levetid på 10 år. Dei gjorde ein stor og viktig jobb med å gjennomføra reformene på 1990-talet. Etter kvart kom dei i klemma i synet på kva som var statens og kommunesektorens oppgåver og ansvar. Frå 1. januar blei dei ein del av fylkesmannsembeta. Dei visjonane Gudmund Hernes hadde for kontora ved starten i 1992, var såleis ikkje lenger gjeldande.

I eit foredrag på 150 års markeringa i 2010 for opprettinga av skuledirektørembeta hadde Gudmund Hernes eit foredrag der han mellom anna konstaterte at utdanningsdirektørane gjorde svært mykje for realiseringa av hovudmåla i 90-talsreformene, og å skapa samanheng i det 13-årige skuleløpet. Som grunn til at utdanningskontora ikkje lenger var sjølvstendige statsetar, peika han i god Hernes stil på følgjande forhold:

- «Kampen mellom Kongen og kommunene pågår stadig – utdanningsdirektørene ble mer kontroll-direktører enn utviklingsdirektører. Dette er uheldig fordi kommunene selv har kuttet så mye i det som het skolekontorer og skolesjefer. Dermed får skolene lite støtte til sitt eget faglige utviklingsarbeid.
- Fylkesmennene ville ha alle Kongens menn under seg som Kongens første mann i syslet - som syselmann. Og fylkesordførerne likte heller ikke innblanding. Striden har sine røtter tilbake til Olav den hellige. Å få et ryddig organisasjonskart trumfet det terrenget man skulle forholde seg til.
- Dette er et uttrykk for en annen strid: Striden mellom «management» og profesjonalitet. Etter management-filosofien er administratorer som Tigergutt: Tigergutter kan alt. Men om de kan styre og stell, kan de ikke fag, kan de ikke fag og innhold.

- Departementet tapte kanskje også noe av sin interesse etter at de ble en del av statens alminnelige fylkesforvaltning.

Det er ikke her tid til å gå særlig mye lenger. Men min anbefaling er denne:

Utdanningsdirektørene er et redskap som ikke brukes. Skal det skje, bør man gå til dem og systematisere den erfaring tidligere og nåværende utdanningsdirektører har. Det kan gjøres med et fingerknips. Sagt på en annen måte: Kunnskapsdepartementet må bruke den kunnskap de faktisk kan få». Så langt Hernes.

«Utdanningskontoret blei ei pedagogisk kraftkilde for kommunane», seier tidlegare skulesjef i Karmøy, Kjell Magnor Flotve. «Eg undrast framleis på korleis styremaktene i Oslo kunne ha råd til å gi frå seg denne sjansen til å påverka utviklinga i skolen. Inst inne kan vi berre håpa på at det snur ein dag. Legg han til». (Svein Helgesen: Vandring mot varden s. 161).

Ved innlemminga i fylkesmannsembetet fekk utdan-

ningsavdelinga eit nytt mandat og nye oppgåver. Dette var politisk bestemt, og i tråd med sterke politiske vin-
dar i tida. Tidene skifter, og oppgåver og arbeidsmåtar for utdanningsavdelingane i fylkesmannsembeta vil i åra framover også bli underlagt «forvandlingens lov». Det kan bli spanande for skolefolk å følgja den vidare utviklinga. (Jf. artikkelen til Sølvi Ona Gjøl).

Kjelder

St.meld. nr. 37 (1990-91) Om organisering og styring av utdanningssektoren

St.prp. 75 (1991-92) Om omorganisering av utdanningsadministrasjonen m.m.

St. meld. nr. 28 (1998 – 99) Mot rikare mål

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, KUF 1996

Bedre Skole, nr. 2, 2001

Bedre Skole Småskriftserie nr. 8, 2002

Svein Helgesen. «Prosjekt ungdomssteg i Rogaland. Rapport frå reise i reformlandskap», Rogalandsforskning 2002

Svein Helgesen: Vandring mot varden - Sigmund Sunnanå sitt liv og virke. Forlaget Horisont 2012

Statens utdanningskontor i Rogaland – Tilstandsrapport 2001

Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid

Av Ragnvald Riis

Innleiing

Statens utdanningskontor i Rogaland gjennomførte i skuleåret 1996/97 eit større prosjekt for å implementera grunnskolereforma L 97. Hausten 1995 vart det teke kontakt med Høgskulen i Stavanger, avdeling for lærarutdanning, for å invitera til eit samarbeid om eit regionalt løft kring innføringa av det nye læreplanverket. Det vart avtala frikjøp av Sissel Østrem og Brit Hanssen frå Høgskolen i Stavanger, og i tillegg vart Ragnvald Riis, som då var rektor i Hå kommune, engasjert i prosjektet.

I desember 1995 vart det halde eit møte som konkluderte med at Sissel Østrem, Brit Hanssen, Ragnvald Riis og underdirektør Finn Gabrielsen skulle utvikle ein plan for kompetanseutvikling knytt til innføring av L 97. Det låg då føre eit utkast til ein nasjonal strategiplan som la vekt på samarbeid mellom Statens utdanningskontor, kommunane og universitet- og høgskular, «det strategiske triangel for samarbeid om regionale tiltak for kompetanseutvikling». Den lokale planen skulle ta utgangspunkt i KUF sitt planutkast og Utdanningskontoret i Rogaland sin eigen strategiplan for kompetanseutvikling. Dette var i samsvar med det som var føringar i St.meld. nr 29 (1994-95) «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan». Der vert det vist til at staten, som ein del av innføringa av ny læreplan for grunnskulen, vil bidra med planleg-

ging, hjelpemiddel og økonomi til etterutdanning av personalet. Men det gjekk likevel klart fram at det var kommunane si oppgåve både å definere og gjennomføre opplæringsbehova.

Brit Hanssen og Sissel Østrem hadde alt god kjennskap til den kommunale skuleverksemda gjennom å ha vore engasjert av utdanningskontoret i samband med LUIS-programmet. Dei var mykje nytta som kurshaldarar innanfor lokalt læreplanarbeid og skuleutvikling. Dei såg og nytten av å kunne knyta FOU-arbeidet sitt opp mot det nasjonale reformarbeidet. Ragnvald Riis skulle representere praksisfeltet og legitimere KUF sin plan om at «innenfor statlige og kommunale rammer og retningslinjer, bør skolering og oppdatering i størst mulig grad defineres av dem som skal iverksette planen». Finn Gabrielsen var underdirektør på Statens utdanningskontor og hadde ei overordna, koordinerande rolle.

Deltakartyrte samlingar

Satsinga fekk tittelen «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid». Med den tittelen ville ein fortelja at dette ikkje var eit ferdigspikra opplegg som skulle gjennomførast likt i alle kommunane, men at ein ville leggja til grunn kommunane og skulane sine egne behov og mål.

I føreordet til prosjektplanen står det: «Selv om

hovedmålet og hovedtemaene for prosjektet ligger fast, er opplegget ment å være fleksibelt og deltakerstyrt i arbeidsmåter og prioriteringer. Det er deltakerne som må kjenne til lokale forhold og behov i egen kommune/region. Det er en forutsetning for prosjektet at det i gjennomføringsfasen er underlagt kommunal styring, og at det er tilpasset overordnede kommunale planer»

Intensjonen var å skape samanheng mellom KUF sin overordna nasjonale plan, dei forventningane Utdanningsdirektøren i sine verksemdsplanar signaliserte til kommunane, og dei tiltaka og prosessane kvar einskild kommune skulle stå for.

Prosjektet må og sjåast i samanheng med LUIS-programmet. Hovudmålet for LUIS-programmet, slik det er uttrykt i Utdanningskontoret si verksemdsplan for 1996, viser dette tydeleg: «Utdanningskontoret skal gjennom LUIS-programmet bidra til å styrkje den *pedagogiske leiinga og arbeidsgivarrolla blant skoleleiarar på alle nivå. Dette skal skje gjennom å kombinere aktuell organisasjonsteori med eit handlingsorientert perspektiv, bygd på ein analyse av situasjonen i skoleverket og ut frå intensjonane i nasjonale læreplanar og opplæringslovgeving*».

Som ei klar forventning til kommunane, uttrykkjer utdanningsdirektøren i same verksemdsplan at «kommunane skal lage planar for reformrelatert kompetanseutvikling for personalet i skolen».

Læreplan for «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid»

Læreplanen som vart laga, ber sterkt preg av å vera ein rammeplan. Samlingane skulle vera prosjektorganiserte, med ei klar forventning om at det skulle munne ut i eit konkret produkt; ein handlingsretta **kommunal læreplan for reformarbeid** (s.3 i planen).

Denne måten å arbeida på skulle medverka til ansvar

for eiga og andre si læring, slik og prinsippa i den nye L -97 la vekt på. Men tema for samlingane var likevel gitt, og i samsvar med nasjonale føringar. Det går tydelig fram av innleiinga til planen at ein skal innom alle fire tema i planen, men det er deltakarane som vel kva for tema dei vil arbeida mest med, og korleis dei vil arbeida.

På side 4 i læreplanen for «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid» er det ei oversiktleg oppstilling av rammer, mål, innhald, metodar og vurdering.

Gjennomføringa

På utdanningsdirektøren si skulesjefsamling i januar 1996, orienterte Ragnvald Riis om planen for samlingane. Planen vart drøfta i utdanningsdirektøren sitt kontaktutval, som ga grønt lys for å setja i gang. Invitasjon med plan, opplegg for økonomi, ansvarsdeling og arbeidsoppgåver vart sendt ut til kommunane. Kort sagt vart det lagt opp til eit 50/50 spleiselag mellom kommunane og Statens utdanningskontor.

Responsen vart overveldande. Alle kommunane i Rogaland melde seg på med i alt ca. 330 deltakarar. Det var rektorar og inspektørar, rettleiarar i ulike funksjonar, pedagogiske konsulentar, skulesjefar og representantar frå PP-tenesta. Deltakarane vart fordelt i 8 grupper. Ein brukte dei same nettverka som var etablert i samband med LUIS-programmet, (Nord 1 og 2, Midt 1 og 2, og Sør 1 og 2).

Med bakgrunn i den store påmeldinga vart det gjort nokre nødvendige justeringar. Produktkravet om at det skulle lagast ein kommunal læreplan for reformarbeidet, vart ikkje absolutt, men meir opp til kvar einskild kommune. Årsaka var at svært mange av deltakarane ikkje representerte berre kommunenivået. Ein valde derfor ei meir generell tilnærming for å møta forventingar både på skule- og kommunenivået. Målgruppa

vart definert som «pedagogiske leiarar». Det var det same kva for posisjon, funksjon eller rolle deltakarane hadde, så hadde dei eit heilt eller delvis ansvar for å gjennomføra læreplanreforma.

Det blei laga ein plan for samlingane i dei enkelte kommunale nettverka. Før samlingane, våren 96, hadde Sissel Østrem, Brit Hanssen og Ragnvald Riis møte med alle kommunane for å leggja til rette for eit så konkret og tilpassa opplegg som mogleg. Ein vurderte val av tema, avklara resultatforventningar, utforma eigne læringsmål, la plan for tidsbruk, organisering og samordning med andre kommunar.

Prosjektet vart gjennomført i løpet av skuleåret 1996/97. Den første samlinga var tilnærma lik for alle gruppene, ein drøfta og presiserte dei grunnleggjande ideane som låg bak planen, prinsippa i den nye læreplanen, prosjektarbeid som metode og kva for konsekvensar det ville få for kursopplegget.

Dei neste samlingane vart meir tilpassa deltakarene sine behov, både i innhald og form.

Mellom samlingane arbeidde deltakarane individuelt og i grupper med ulike sjølvvalde tema og oppgåver. Dei kursansvarlege hadde møte og telefonkontakt med kommunane mellom samlingane, og var og tilgjengelege for individuell rettleiing for dei deltakarane som ønska det.

Dei kommunane som i utgangspunktet valde 3 samlingar à 2 dagar, bad i etterkant om ei ekstrasamling, noko som vart gjennomført. Ein av dei andre kommunane ønska ei 5. samling à 2 dagar, og året etter enda ei ny samling. I alt vart det derfor gjennomført 68 kursdagar. Etter at prosjektet var avslutta, vart det arrangert nye samlingar i kommunane si eiga regi, med innleigd hjelp frå dei som hadde vore kursansvarlege. Også mange av skulane hadde oppfølging av samlingane på planleggingsdagar, felles plantid og liknande.

Erfaringar frå prosjektet

Som eit FOU-arbeid ved Høgskolen i Stavanger, laga Sissel Østrem og Brit Hanssen ein ganske omfattande rapport om planlegging- gjennomføring og vurdering av prosjektet. Her skriv dei at ei erfaring var at ein før oppstart skulle hatt tettare kommunikasjon direkte med deltakarane. Statens utdanningskontor kommuniserte direkte med kommunenivået, men sidan dei fleste deltakarane representerte skulenivå, varierte det sterkt kor mykje kommunane hadde informert slik at deltakarane var innforstått med prinsippa om deltakarstyring og produktframstilling som låg til grunn. For nokre av kommunane måtte ein bruke ganske mykje tid på dette på den første samlinga. Men sluttvurderinga frå deltakarane var positive når det gjeld den forma som vart vald, og fortel at deltakarane opplevde å få stor læringsutbytte av samlingane.

I utgangspunktet la planen for samlingane opp til at det som eit sluttprodukt skulle lagast ein kommunal plan for læreplanimplementering. Sidan mange av deltakarane vart rektorar, vart dette kravet noko endra undervegs. Dei kommunane som hadde god deltaking frå kommunenivå, laga plan for kommunenivå, medan mange av rektorane laga plan for implementering på eigen skule, utan at det var noko krav om dette.

Mellom kvar samling hadde kursleiarane møte med dei ansvarlege på kommunenivå. I desse møta vurderte ein kva som hadde skjedd på førre samling, og la planar for neste samling. Desse møta var viktige for å sikre deltakarstyring. Oppfølging og engasjement frå kommunane si side varierte. I nokre få kommunar kunne det sjå ut som om kommunerepresentantane ikkje såg på implementeringsarbeidet som sitt ansvar, men meir som ei oppgåve for utdanningskontoret. Men i dei fleste kommunane gjekk kommuneleddet aktivt inn i arbeidet og tok eit medansvar for dei faglege samlingane, både i

forhold til egne deltakrar, kurshaldarane og lærestoffet. Erfaringa var at det er i desse kommunane læringsresultat og utbytte av prosjektet var best.

Om denne prosessorinterte måten å arbeida på, seier Østrem og Hanssen i oppsummeringa si: «Vi har fått bekreftet at deltakerstyring er et viktig prinsipp i læreprosesser, og at det er av stor betydning å legge til rette for strukturer som kan ivareta dette aspektet».

Arbeidet med prosjektorganiserte samlingar involverte svært mange av skuleleiarane i grunnskulen i Rogaland. Det var med på å byggje og forsterke skulenettverk, det ga støtte og hjelp til innføring av ny læreplan, og det ga praktisk erfaring med bruk av prosjektarbeidsmåtar og deltakarstyring i pedagogisk utviklingsarbeid. I forordet til utdanningskontoret sin rapport skriv utdanningsdirektøren:

«Deltakarane har vurdert «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid» som eit nyttig tiltak. Utbyttet har vore stort, både gjennom kompetansehevinga og

gjennom oppfølgingsarbeidet på eigen skole. Gjennom prosjektet fekk skolane god hjelp til å planleggje innføringa av ny læreplan frå hausten 1997».

Når utdanningsdirektøren sette i gang sitt neste prosjekt, «Prosjekt vurdering», la ein til grunn dei same ideane og prinsippa som låg til grunn for samlingane i reformarbeid, og kunne byggje vidare på dei erfaringane som var gjort.

Litteratur

Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet (1996), Kompetanseutvikling knyttet til innføringen av den nye læreplanen for grunnskolen. Plan for perioden 01.01.96– 31.12.99. Statens utdanningskontor i Rogaland (1996), Læreplan for prosjektorganiserte samlinger i reformarbeid. Statens utdanningskontor i Rogaland (1998), Rapport om prosjektet «Prosjektorganiserte samlingar i reformarbeid». St.meld. nr 29 (1994-95), Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan. St.meld. nr 40 (1992-93), ----vi smaa, en Alen lange.

Arbeidet med gjennomføringen av reform 97 i Rogaland

Av Lars Kristian Eriksen

Innledning

Denne artikkelen beskriver kort de viktigste tiltakene Statens utdanningskontor i Rogaland gjennomførte i forbindelse med innføring av R97. Gjennomlesing av gamle virksomhetsplaner, årsrapporter og noen dokumenter har hjulpet min dårlige hukommelse med denne oppgaven. For å gi en begrunnelse for tiltakene har jeg også beskrevet de største utfordringene skolene fikk ved overgangen fra M87 til L97.

Det er en lang og komplisert «reformvei» når Storting og departement setter i gang en reform som har til hensikt å skape endring i klasserommet. Mange aktører skal trekke sammen for at en slik prosess skal føre til et godt resultat. Nye nasjonale måldokument fører som kjent ikke automatisk til endret praksis. Ett viktig element i arbeidet med gjennomføring av en stor skolereform er god dialog mellom de ulike leddene i opplæringssystemet. Statens utdanningskontorer hadde i denne perioden oppgaven som bindeledd mellom de som formulerte innholdet i reformen i Storting og departement og de som skulle realisere den (skoleeierne og lærerutdanningsinstitusjonene)

Reform 97 ble innført over tre år: Høsten 1997 ble den nye læreplanen innført for elever på 1., 2., 5. og 8. trinn. I 1998 ble det ny læreplan for elever også i 3.,

6. og 9 trinn. I 1999 skulle læreplanen være innført for alle klasser i grunnskolen.

Som alle reformer som defineres fra «oven», vil ønsket om forandringer alltid kreve ulike typer oppfølging når reformarbeidet skal føre til endring der endringen skal skje: Hos eleven.

Reform 97 var omfattende og hadde mange krevende elementer i seg. De største forandringene kan kanskje oppsummeres slik:

Utfordringer

Først og fremst skulle reformen føre til en utvidelse av grunnskolen med ett år. Og for første gang i den «nedre enden» med ett års tidligere skolestart. 6-åringene skulle starte i et nytt tiårig skoleløp. Det krevde først og fremst noe så praktisk som tak over hodet for ca. 5000 ekstra elever i Rogaland fra høsten 1997. Staten bidro med økonomisk støtte til utbygging og tilpassing av skolebygg i kommunene både i forkant av reformen og i starten av den.

En viktig del av *innholdsreformen* var mer fokus på lek og læring i begynneropplæringen. Det «beste fra barnehage og det beste fra skole» skulle forenes.

Et nytt pedagogisk innhold åpnet opp for en ny yrkesgruppe i skolen: Førskolelærerne. Det skulle

ansettes flere lærere/førskolelærere, og det var et uttalt ønske at begge yrkesgrupper skulle være representert i starten. To yrkesgrupper med ulik pedagogisk bakgrunn skulle finne en god samarbeidsform.

Skolene skulle etablere skolefritidsordninger og tilpasse rom til dette samt få på plass personale som tok seg av arbeidet. Skolelederne fikk mange praktiske tilleggsoppgaver som følge av disse strukturelle endringene. Denne del av reformarbeidet er omtalt i andre artikler i årboken. Hovedfokuset mitt er knyttet til innholdsreformen i Læreplanen for den 10-årig grunnskolen, L97.

Ny læreplan – L97- skulle innføres:

L 97 var delt inn i tre hoveddeler: Generell del, prinsipper og retningslinjer for opplæringen i skolen (broen) og læreplanene for fag. Disse tre delene ble forpliktende læreplanverk for den tiårige grunnskolen.

Generell del

Den generelle delen ble innført i september 1993. Denne delen inneholdt de overordnede målene som opplæring på tre utdanningsområder (grunnskolen, den videregående opplæringen og voksenopplæringen) skulle sikte mot. En felles generell del for alle utdanningsområdene var nytt og trådte altså i kraft i grunnskolen fire år før læreplanene for fag ble innført.

«Broen»

Læreplanens andre del, «Broen», presiserte prinsippet om enhetsskolen og om likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Ikke bare en individuell tilpassing, men skolen skulle også sørge for at opplæringen hadde en lokal tilpassing med utgangspunkt i lokalmiljøet. Samarbeid mellom skole og hjem om oppvekst og læringsmiljø ble forsterket. Skolen skulle framstå som en lokal



Kunst og handtverk som fokus på kulturarv (foto: vestvågøy.kulturskole.no).

kraft i lokalsamfunnet. Blant annet gjennom lokalt utviklingsarbeid. Elevene skulle utvikle evne til å kunne nytte elektroniske hjelpemiddel og medium som praktisk redskap i arbeidet med fag, tema og prosjektarbeid.

Elevvurdering med og uten karakter ble forsterket. Det ble et tydeligere krav til skolen om kvaliteten i tilbakemeldingene og at vurderingen i sterkere grad skulle ta utgangspunkt i mål og innhold i fagene.

Som et ledd i skolens utvikling skulle det drives lokalt skolebasert vurdering for at personalet skulle få en økt innsikt i sammenhengen mellom rammefaktorer, prosesser og resultat.

Lokalt lærestoff skulle utgjøre ca. halvparten av lærestoffet i første klasse. Etter hvert skulle det avta opp til 10. års trinn der sentralt fastsatt lærestoff utgjorde hovedtyngden.

Det som særlig utfordret skolene var temaorganisering av innholdet og prosjektarbeid. På småskoletrinnet skulle hoveddelen av opplæringen bruke disse metodene og i ungdomsskolen skulle 20% av under-

visningstiden brukes til disse arbeidsformene. I starten av reformen var vektingen av tema/prosjektarbeid lovbestemt mengde av arbeidet. Statsråd Lilletun gjorde senere prosent-vektingen av tema/prosjektarbeid i L97 veiledende.

Læreplaner for fag

Del 3 i L97 besto av læreplaner for fag. Grunnskolens faglige innhold ble presentert i læreplaner for fag og var et felles forpliktende grunnlag for opplæringen. Fellesstoffet ble styrket i det nye læreplanverket. Innholdet ga samtidig rom for lokal og individuell tilpassning. Skolene skulle lage sine egne lokale læreplaner for fag.

Vi fikk et nytt fag: Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. Faget var nå for alle elever. Det skulle ikke lenger være skille mellom elever som valgte livssynsfag og de som valgte kristendoms-kunnskap. Foreldre kunne heller ikke be elevene fritatt fra faget. KRL skulle være et kunnskapsfag og foreldre kunne bare melde fritak dersom aktiviteten i faget kunne bære preg av tilslutning til en tro. For skolene ble det nødvendig å gi foreldrene tilgang til planene i faget og informere om hvilke aktiviteter elevene skulle gjennom for at denne fritaksretten skulle være reell.

Kunst og håndverk fikk en mer teoretisering av faget og nye emner som arkitektur, design, media kom til. Faget fikk dermed mer fokus på kulturarv som referanseramme. Mange faglærere manglet kompetanse i disse nye disiplinene.

Nytt i kroppsovingsfaget var dans og nytt delområde: Friluftsliv. Andre fag fikk innslag av nye tema, aktiviteter og arbeidsmåter og vekting av ulike tema ble endret.

Skolens og elevenes valg ble også introdusert som et nytt fag i L97. Skolens valg var skolens mulighet

til å velge satsingsområder en ville arbeide med. På småskoletrinnet var det satt av mest tid til denne delen. På ungdomstrinnet var det mest tid satt av til elevenes valg. Elevene skulle være med og utforme arbeidsplaner for de aktivitetene som ble valgt. Timene til dette skulle tas fra timetallsrammen på hovedtrinnet – fordelt på teoretiske- og praktiske fag, med andre ord en organisatorisk utfordring for timeplanleggingen og fordeling av lærere.

Valgfag skiftet til tilvalgsfag og elevene fikk tre valgmuligheter: a) Tilvalgspråk: Elevene kunne som tilvalgsfag velge et fremmedspråk i tillegg til engelsk, dvs. tysk eller fransk, evt. andre språk begrunnet i lokale eller regionale behov. b) Tilvalg, språklig fordypning: Elevene kunne velge fordypning i språk de allerede har et grunnlag i (engelsk, norsk eller tegnspråk). c) Tilvalg, praktisk prosjektarbeid: Elevene kunne velge en aktivitetsorientert virksomhet der de selv skulle delta i planleggingen.

Nytt lovverk

Parallelt med utvikling av reform 94 i videregående opplæring og reform 97 i grunnskolen ble det gjennomført et omfattende arbeid med skolelovene: Lov om videregående opplæring og Lov om grunnskolen. Lovene ble samlet i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven) og tilpasset det nye innholdet i reformene. Den var klar 27.11.97 og trådte i kraft skoleåret 98/99. Det er for omfattende å ta med noe om dette her. Utdanningskontoret var arrangør av en storsamling for skoleledere der jurister fra departementet presenterte hovedtrekkene i den nye loven. Juristen som åpnet konferansen (som samlet godt over 600 skoleledere), startet med å si: «Jeg vet at dere skolefolk synes dette er pyton, men for oss jurister er dette «snacks». Reformarbeidet har ganske sikkert gjort det

pedagogiske personalet langt mer bevisst oppgaver og forpliktelser som ligger i Opplæringsloven og forskriften til denne.

Statens utdanningskontors bidrag i arbeidet med innføring av R97

Utdanningskontoret hadde i forberedelsesfasen av reformen ansvar for flere høringsseminarer knyttet til reformarbeidet. På disse samlingene var det departementet som stilte med forelesere og sto for faglig innhold og utdanningskontoret hadde arrangøransvar. Det ble gjennomført en større samling der innholdet i «Broen» ble presentert. Ellers ble det arrangert samlinger for faglærere i forbindelse med ferdigstilling av høringsutkast til læreplaner for fag. Representanter fra departementet og faggruppene sto for det faglige innholdet og formidlet utfordringene og endringene i faget. Høringsuttalelsene fra kommunene i fylket ble oppsummert ved utdanningskontoret og videresendt til departementet.

Mange av endringene i R97 stilte skolene overfor utfordringer som i sin ytterste konsekvens krevde omstillinger som rørte ved grunnleggende oppfatning av skole, opplæring og læring. Særlig utfordrende for timeplanlegging var overgang til årstimetall-tenking og arbeid i bolker som følge av krav til tema- prosjektarbeid, til skolens og elevens valg og styrket krav til elevaktive læringsaktiviteter. Flere skoler/kommuner ønsket å prøve nye former for organisering av skoledagen. Utdanningskontoret gjennomførte derfor regionale konferanser for skoleledere om modeller for timeplanlegging.

Utdanningskontoret startet opp med årlige foreldrekonferanser for tillitsvalgte foreldre. Konferansene ble arrangert på en lørdag hvert høsthalvår fra 1994. Tema på konferansene var knyttet til reformarbeidet: Nytt



Grunnskolereform 97. Overgang fra M 87 til L 97. Vekt på fysisk aktivitet (foto: kristiansand.kommune.no)

KRL-fag, læringsmiljø, elevvurdering, opplæringslov, samarbeid skole-hjem, mobbing m.m. Det møtte ca. 70 – 80 tillitsvalgte foreldre til hver av disse dagssamlingene. Vi registrerte etter hvert at flere foreldre var godt forberedt og hadde gjerne med både opplæringslov og læreplan til samlingene.

Våre årlige rektorsamlinger (i nordfylket og i sørfylket) for ungdomstrinnet hadde fokus på reformarbeid med aktuelle temaer knyttet til eksamen, evaluering, timeplanlegging, eksempler på praktisk prosjektarbeid osv. Disse samlingene samlet de aller fleste skolelederne både i nordfylket og i sørfylket. Det var svært nyttige samlinger for oss på utdanningskontoret. På disse møtene fikk vi viktige innspill fra «grasrota» om reformarbeidet og kunne ta disse med i det videre arbeidet.

Utdanningskontoret fordelte årlig ut midler til FOU-arbeid i kommunene og til skoler. Midlene ble delt ut etter søknad og reformrelaterte tiltak ble prioritert. Gjennom tildelingsprosessen fikk vi innsyn i flere interessante tiltak i fylket. Flere av disse ble brukt som eksempler på tiltak i reformarbeid på ulike samlinger som utdanningskontoret arrangerte. Utdanningskontoret tildelte dessuten midler til rehabilitering og nybygg i samband skolestart for 6-åringene.

Læreplanen hadde to små avsnitt i Broen om infor-



Årlege foreldrekonferansar (foto: rissa vgs.no)

masjonsteknologi under «Arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering». For at det ikke skulle utløse krav om finansiering av IKT-utstyr på skolene, ble det såpass vagt uttrykt: «Elevane bør utvikle evne til å kunne nytte elektroniske hjelpemiddel og medium kritisk og konstruktivt og som praktisk reiskap i arbeidet med fag, tema og prosjekt». Den teknologiske utviklingen på feltet og ikke minst entusiastiske fagpersoner i kommunene og på skolene, drev fram utviklingen på dette feltet. Mange samlinger hadde som mål å spre erfaringer av teknisk og pedagogisk art. Utdanningskontoret gjennomførte flere seminarer for IKT-veiledere i skolene og fordelte egne midler til IKT-prosjekter i skolene/kommunene etter søknad.

Vurdering med og uten karakter fikk et sterkt fokus i læreplan og forskrift til opplæringsloven. Som en konsekvens av dette gjennomførte utdanningskontoret «Prosjekt vurdering» med oppstart kort tid før reformen skulle iverksettes. Deltakerne var fordelt på 4 grupper som hadde samlinger over til sammen seks dager. Pro-

sjektet hadde 260 deltakere fra både ungdomstrinn og videregående skole. Prosjektet hadde som mål å bidra til at det ble en bedre praksis innenfor elevvurdering og at vurderingen samsvarte bedre med elevsyn i generell del av læreplanen og gjeldende forskrifter. Sentralt i prosjektet var forpliktende utprøvningsarbeid mellom samlingene og erfaringsutveksling.

Kommunale planer for etterutdanning

Departementet tildelte store midler til etterutdanning av lærere i reformens innføringsperioden. Krav til kommunene var at de skulle utarbeide en plan for etterutdanningen og skissere opp mål, tiltak, budsjett, m.m. Departementet ga i Stortingsproposisjon nr. 1 hvert år føringer for tildeling av midler. Sentralt ble det også utarbeidet en etterutdanningsplan til støtte for arbeidet. Utdanningskontoret sendte ut rundskriv til kommunene med føringer for tildelingen. Midlene ble tildelt etter fastsatt mal og kommunene visste hva de fikk hvert år så snart planen var godkjent. Noen midler ble brukt til fellestiltak etter drøftinger i kontaktutvalget. Ca. 5 millioner kroner ble fordelt til kommunene hvert år.

Samlinger for kommunale kontaktpersoner i reformarbeid

Utdanningskontoret inviterte jevnlig til samlinger for kommunale kontaktpersoner i reformarbeid. Disse møtene sto sentralt i kontorets arbeid med reformen. Kommunene stilte med en til to representanter som hadde et spesielt ansvar for oppfølging av reformarbeidet i kommunen. Målet med disse samlingene var å informere om statlige føringer, dele erfaringer og finne felles tiltak som kunne være til hjelp i reformarbeidet. Det ble i hele perioden invitert til to dagers-samlinger i halvåret og oppstarten var i høsten 1995. Ett sentralt fokus var å informere om statlige midler til etterut-

danning og krav til plan for etterutdanning som hver kommune skulle utarbeide. Parallelt med utdanningskontorets samlinger hadde utdanningsdepartementet samlinger for konsulenter ved utdanningskontorene som arbeidet med R97. Problemstillinger fra praksisfeltet kunne bringes inn til departementet til drøfting og avklaring. Vi opplevde hele tiden en god dialog med departement og med kontaktpersonene i kommunene.

Kommunene stilte seg til disposisjon på samlingene for å formidle erfaringer fra reformarbeidet både på kommunalt nivå og skolenivå. Ideutveksling og erfaringsdrøftinger var faste programinnslag. Den enkelte kommune og skole hadde ulike tilnærminingsformer til utviklingsarbeidet. I tillegg arbeidet nettverkene av kommuner sammen om felles tiltak.

Etterutdanningsutvalg

1996 opprettet utdanningskontoret et etterutdanningsutvalg. Utdanningskontoret hadde flere møter med representanter fra høgskolene for å få til et godt samarbeid med kommunene på dette feltet. Fag, innhold og metode sto i fokus. Kompleksiteten i organisering av etterutdanningstiltak for lærere er stor, og vi ønsket å få til en bedre samordning gjennom å etablere et etterutdanningsutvalg. Utvalget besto av representanter fra de seks kommunale nettverkene, høgskolene og lærerorganisasjonene. Behov ble presentert, praktiske løsninger vurdert og avtaler gjort. Utdanningskontoret gjennomførte forhåndsdrøftinger mellom kommuner og høgskoler. Det kom i stand videreutdanningstiltak i småskolepedagogikk, naturfag og KRL.

Prekvalifisering av faglige ressurspersoner var en kursrekke som utdanningskontoret og Høgskolen i Sta-

vanger samarbeidet om å få i stand etter ønske fra kommunene. Tiltaket var drøftet i etterutdanningsutvalget og var et tilbud til kommunene om å sende godt kvalifiserte faglærere til etterutdanningskurs. Tanken var at disse skulle brukes som veiledere i det videre arbeidet i kommunene/skolene. Etterutdanningstiltaket var en samhandling mellom stat (midler og organisering av tiltak), høgskole (faglig ansvarlig) og kommunene (frikjøp av ressurspersoner og oppfølging). De tre første fagene som det gjennomført kurs for var KRL, Kunst og håndverk og natur og miljøfag. Senere fulgte kursrekke i matematikk, språkfag og norsk (1998). Året etter var det kurs i fagene engelsk, musikk og samfunnsfag.

Prosjektorganiserte samlinger

Utdanningskontoret startet opp med Prosjektorganiserte samlinger i reformarbeid i 1996. Dette var en satsing der målgruppen var alle skoleledere i grunnskolen. En skoleutvikling må styres på skolenivå av ledere som kan sette i gang målretta prosesser og holde stø kurs over tid. Dette tiltaket er omtalt et annet sted i årboken.

Kommunebesøk

Utdanningskontoret fulgte opp med tilsynsbesøk i kommunene der reformarbeid var sentralt element. Konsulenter på kontoret bidro med veiledning og besøksvirksomhet til kommunene. Det ble utviklet idepermer for ulike fag, veiledningshefte til rektor og lærere i forbindelse med klage på karakter m.m.

For meg var dette et omfattende og interessant arbeid å få ta del i.

Skuleutviklingsarbeid i Hå, frå 80-talet til tusenårsskiftet

Av Olav Lindal, Ragnvald Riis, Aud Irene Bjørløw og Eivind Galtvik

Innleiing

I 2000 skapte Hå-skulen store avisoverskrifter då skulesjef Olav Lindal gjekk ut med at skulane i kommunen skulle få 10 000 kroner for kvar tavle dei fjerna frå klasseromma. Diskusjonen om tavlene gjekk over heile landet, og Hå-skulen, som alt var godt kjend blant skulefolk, blei på mange måtar eit bilete og eksempel på dei endringane som skjedde i norsk skule på 80 og 90 talet. «Tavledebatten» handla om meir enn tavler. Den handla om elev- og læringssyn, og om kva som var ein framtidsretta skule. I 2010 ville t.d. studentane ved Universitetet i Stavanger at undervisningspersonalet kutta tavler og krit og la opp til ein meir nyansert formidlingsaktivitet på ein breiare læringsarena. Før «tavledebatten» hadde Hå i 20 år drive eit aktivt skuleutviklingsarbeid, og etter kvart vorte ein viktig aktør i norsk skule.

I den praktiske jærkulturen er handling eit særmerke, meir enn teoretiske utgreiingar. Det vart lagt vekt på heilskap, og elevsynet var å oppdra barn og unge til å bli aktive og ansvarlege i liv og læring. Dette måtte påverke både arbeidsmåtane, lærarrolla og læringsmiljøet. Fleksibilitet og variasjon vart tidlig aktuelle stikkord.

Heilskap og samanheng

M85/M87, og i endå sterkare grad L97, la vekt på heilskap og samanheng. Samanheng i opplæringsløpet, samanheng mellom faga (tverrfaglegheit), forholdet og samanhengen mellom skule, heim og fritid og kommunal tverrfagleg samordning vart i planar og skuledokument trekt fram som viktige prinsipp og retningslinjer. Dersom ein skulle setja slike idear om til praktisk skulekvardag, utfordra det i stor grad etablerte strukturar og arbeidsmåtar i skulen. Vegen «frå ord til handling» gjekk gjennom nye organiseringsformer og nye arbeidsmåtar, frå einskildlæraren til lærararbeidslag, frå skuleadministrasjon til pedagogisk leiing, frå tavleundervisning til elevaktive arbeidsmåtar. Ein valde bort den rigide inspektørordninga og gjekk over til lagleiarar, ein gjorde forsøk med fleksitid for både elevar og lærarar, skulebiblioteket vart mediatek og ein reduserte omfanget av lik lærebok til alle elevar i same klasse, ein laga varierte arbeidsøktar i staden for 45 min timar, osv.

Nasjonale føringar frå den raud-grøne regjeringa i perioden 2005 – 2013 synte på mange måtar at ein i Hå hadde drive eit framsynt skuleutviklingsarbeid. Utviding av skuletida, gratis leksehjelp, kulturskule inte-

grert i SFO og styrking av biblioteket var element som ein alt hadde teke opp i seg i Hå-skulen, som deler av eit heilskapleg skule- og kulturtilbod.

Startgrunnlaget

Mønsterplanen frå 1974 (M74) kom med sterke føringar som tvinga fram endringar i tradisjonell skulepraksis. Med dette til grunn vart omgrepet «tilpassa opplæring» utleia, og har sidan stått i fokus og påverka all skuleutvikling i Noreg.

Ein av dei røynde lærarane i kommunen sa dette om utviklinga:

Når det på slutten av 1900-talet skjedde så store endringer i skulen, må ein sjå det litt i eit historisk perspektiv.

Normalplanen frå 1939 hadde berre i liten grad vorte endra gjennom dei 35 åra den var i bruk, fram til vi fekk den nye mønsterplanen i 1974. Samtidig hadde skulane i Hå hatt ei stabil leiing gjennom mange år. Mange av rektorane på byrjinga av 70-talet var eldre, og det var truleg òg med på å forsterka stabiliteten og seinka utviklinga.

Det var difor eit oppdempt behov for nyskaping i skulen. Tida var moden for å gjera endringar. Samtidig er det ikkje til å undrast over at mange opplevde frustrasjon for dei mange endringane som vart prøvd gjennomført.

Det var også nytt at læreplanen (M74) inneheldt mykje meir lærestoff enn nokon elev skulle læra, og at dei gamle «minstekrava» fall bort. Alle skulle ikkje lenger læra det same. Planen bygde på at ulikt lærestoff og ulike arbeidsmåtar verka allmenndannande. Frå dette mangfaldet skulle lærarane velje interessante og relevante læreemne, tilpassa det mangfaldet elevane utgjorde. Dette gav utfordringar der jamvel dei mest røynde lærarane måtte gje seg ut på nye vegar og søkja

ny kunnskap og kompetanse. Skuleutviklingsarbeidet i Hå starta opp i denne tida og vart meir omfattande under utforming og implementering av M85/M87.

Ulike syn på skulelærdom

Det viste seg å vera svært ulike haldningar til skule og læring i Hå på denne tida. Medan somme meinte at skulekunnskapar var svært viktige, meinte andre dei hadde lite med livet å gjera. Alle kjende lokale døme på folk som hadde gjort det langt betre i livet enn på skulen. Å vera kunnig og orientert var respektert og ei stor drivkraft for mange alt i tidleg alder. Eit døme er frå femte klasse på Vigrestad som i 1989 vann den landsomfattande konkurransen «5på» som NRK arrangerte for femteklassingane.

Fleirtalet av årskulla søkte til praktisk og kortvarig utdanning. Færre enn i kommunane rundt søkte til teoretisk studieretningar og høgare utdanning. I den 3-årige vidaregåande skulen hadde elevane frå Hå mange omval og stort fråfall. Kommunen sette i gang prosjektet «Køfri», samstundes som kommunen vart med i det nasjonale prosjektet «Delt rådgiving». Med eit større fokus på yrkesrettlegging på ungdomstrinnet, ville ein gjera ungdommane i betre stand til å gjera relevante og meir kvalifiserte val til vidaregåande opplæring. I samarbeid med fylkeskommunen kom då dei aller fleste elevane inn på førstevealet sitt. Ved desse prosjekta, relevant rettleiing og løpande og nært samarbeid med dei vidaregåande skulane, vart omval og fråfall sterkt redusert.

Utviklingstiltak

Skulen hadde på si side lenge merka «kunnskapseksplorasjonen», ikkje minst i IT og natur/miljø-faget. For å få meir heilskap, organiserte ein gjerne lærestoffet i emne og tema. Slik kunne ein og lettare trekke inn meir

nært og relevant lokalt lærestoff. Elevar og lærarar måtte gå til nye kunnskapskjelder. Oppdaterte skulebibliotek og internett-tilgang var nødvendig.

Verdisidene av kunnskapsformidlinga kom tydelegare fram. Arbeidsmåtene skulle fremja samarbeid, fellesskap og personleg vekst. Ein måtte gå nye vegar i planleggingsarbeidet for å synleggjere dette. Klasseundervisninga kunne ikkje lenger vera einerådande.

Satsing på bibliotek

I 1979 i skulestyret blei det m.a. peika på at ein burde satsa på å skapa leselyst og leseglede, og at barna skulle møta god litteratur. Folkebiblioteka i kommunen hadde nylig fått eit kraftig løft. No vart det aktuelt å prøva å få til noko liknande for skulebiblioteka, med stor auke i midlar til nye bøker og media. Innkjøpet blei organisert i samarbeid med folkebiblioteket og samarbeidsutvala ved skulane. Mange nye bøker og stort mangfald for ulike interesser auka raskt utlånet monaleg. Barna i Hå kom no blant dei høgste i utlånsstatistikken i landet. Skulebibliotekarane fekk mykje meir tid, og opningstida vart utvida.

Mediateket/skulebiblioteket vart etter kvart heilt sentralt for den nye måten å driva skule på. Det blei behov for mange fagbøker og oppslagsverk, lettleste bøker, lydbøker, videoar og AV-utstyr, datamaskiner m.v. Arbeidsplassar for enkeltelevar og for elevgrupper vart nødvendig, likeeins kvalifisert bemanning i heile skuletida.

Handlingskulturen i Hå gjorde at denne utviklinga gjekk fort og vart lagt merke til. Samarbeid mellom skule- og folkebiblioteket vart lovfesta. Den første samarbeidsavtalen i landet blei utforma og vedteken i Hå. Den blei mykje brukt av andre kommunar i deira utvikling av bibliotekenesta. Mange kom på studiebesøk til Hå, og ofte dreiv tilsette i Hå informasjonsverk-

semd utad. Denne utviklinga er ført vidare. I dag er alle filialane til folkebiblioteket i kommunen slått saman med skulebibliotek og plassert på skular, ope for alle på dagtid og kveldstid.

Satsing på bibliotek og litteratur førte med seg eit aktivt arbeid med forfattarbesøk i kommunen. Eigen rådgjevar for bibliotek ved skulekontoret i nært samarbeid med folkebiblioteket var med å setje fart i utviklinga med litteraturformidling, leselyst og skriveglede. Dessutan vart det sett i verk ein del prosjekt som utvida lokalkunnskapen og i fleire samanhengar førte fram til lokal historie og andre «lære-bøker» med bakgrunn i det nære miljøet, livet og kulturen.



Obrestad fyr – kulturminne (frå heimesida til Hå kommune)

Samarbeid med kultursektoren

Ved behandlinga av kulturplanen for Hå i 1979, la skulestyret vekt på både aktiv kulturformidling og lokal kulturskaping. Dei meinte det var viktige oppgåver for skulen å ta del i. Musikk, skapande arbeid og praktisk-estetisk verksemd hadde etter kvart fått breiare plass i skulen og samfunnet. Det var viktig med kontakt mel-

lom kunst, kunstnarar, skule og lokalsamfunn. Det leia til eit samarbeidsprosjekt med kulturkontoret, Bildende kunstneres forening og Norsk kulturråd.(1980). I den breie kultursatsinga på Hå Gamle Prestegard (HGP), vart skulane aktivt med i mange av dei store prosjekta. Dei fekk møta og samarbeida med profesjonelle kunstnarar, både med visuelle uttrykk og på skriveverkstad. Samarbeid kom i stand med høgskular og sentrale kulturinstitusjonar. Dette arbeidet vart seinare ført vidare som prosjekt under «Den kulturelle skulesekken».

Det vart laga lokalbaserte utstillingar og skrive hefte og bøker til desse, halde kurs og seminar for lærarar, og skipa til ulike opne arrangement i bygda. Kart, modellar, lysbilete, natur- og kultursti m.v. vart laga av kompetente lærarar, og baud på interessante lærings-situasjonar. Dette gav giv og inspirasjon til nye vegar i læringsarbeidet. Samstundes kom ei lokal innkjøpsordning for kunst i stand, likeeins leseboka «Olje og lyng» med tilfang av tidlegare og nye tekstar og biletuttrykk frå forfattarar og kunstnarar med tilknytning til distriktet.

Alt i 1970 hadde kommunen skipa musikkskule, lagt til skuleetaten. Interesse for musikkopplæring var stor, med vel 250 elevar første hausten. Det kom tidleg i gang samarbeid med skulane om kor og instrumentalopplæring i valfrie fag. I ei tid fekk elevane gratis tilbod i skuletida. Det vart også samarbeid med skulekorpsa om dirigentar og individuell opplæring for korpsmedlemmane. Musikkskulen gav og tilbod om program ved elevar og lærarar til lokale arrangement. Kommunen var med i nasjonale utviklingsprosjekt t.d. «Positivt skolemiljø» og «Den kulturelle skulesekken». På nititalet vart mest mogeleg av den individuelle opplæringa lagt i skuletida. Elevane fekk dette tilbodet enten i SFO-tid eller som supplement til undervisninga elles. Det var mogleg for skulen p.g.a. den fleksible organiseringa av opplæringa. Seinare skifta musikkskulen namn

til Hå kulturskule, noko som innebar eit utvida tilbod av kulturfag. Etterkvart vart kulturskulen og eit tilbod til alle, frå småbarn til seniorar, med stor tilslutnad.

Arbeidet med å sjå ting i samanheng førde til at ein i 2004 slo saman kulturskulen og mykje av kulturarbeidet i kommunen til ei organisatorisk eining med ein felles leiar: Hå kulturtorg.

Læreplanarbeid M87

Forandringane i samfunnet gjekk raskt og departementet såg at læreplanen (M74) måtte reviderast. Grunnskulerådet fekk ansvaret for arbeidet. Det var ein open planprosess for å stimulera til brei og aktiv medverknad og rask iverksetting når planen var ferdig. Mange lærarar og skular i Hå var aktivt med i ymse gjeremål med læreplanen. Dei prøvde ut det som var i emning og gav tilbakemeldingar, eller kom med nye innspel. Nokre var med sentralt i ulike arbeidsgrupper og i plangrupper for fag. Skulesjefen var medlem av grunnskulerådet. Kommunen gav uttalar på høyringsrundar.

Det verka stimulerande å finna spor etter eiga verksemd i den nye læreplanen(M85/M87).

Med støtte frå skulestyret og organisasjonane, ønskte skulane å ta i bruk planen så snart det vart høve til det, dvs. hausten 85. Arbeidet på alle klasseteg vart mest mogeleg tilpassa den nye læreplanen. Mykje var ein alt i gang med. Lærarane melde i kva for område av læreplanen dei hadde behov for kurs og ny kompetanse. Etter- og vidareutdanning vart lagt opp etter dei registrerte behova. Eit anna resultat av arbeidet med M85/87 var trening og innsyn i læreplanarbeidet. Det førte til at personalet/skulane var aktive både i innføringa av planen, i evaluering og kvalitetsutvikling, og i vidare revisjonsarbeid fram mott nye læreplanar. Skulane i Hå var såleis godt budde og aktivt med i arbeidet med generell del, «brua» og fagdelen til L97.

6 åringer i skulen

I 1987/88 starta Hå kommune forsøk med 6 – åringer ved alle barneskulane, og vart dermed den største eininga i det nasjonale forsøket. Ein såg det som eit gode som måtte vera tilgjengeleg for alle. Det vart tilsett førskulelærarar og assistentar. Samspelet mellom førskulepedagogikk og skulepedagogikk førte til spennande og krevjande diskusjonar og utfordringar.

Erfaringane frå desse forsøka gav ny innsikt i samanhengen mellom læring og lek, og var svært nyttige når L97 vart innført og 6 – åringane vart ein del av den 10-årige grunnskulen.

SFO og Heilskapsskule

Det var ei foreldregruppe som starta den første skulefritidsordninga i Hå i 1988/89. Etter eitt år overtok kommunen ansvaret. Formålet var å skapa meir heilskap over kvardagen til dei yngste elevane. SFO vart difor lagt til rektor sitt ansvarsområde, og det vart brukt mykje tid til å drøfta innhald og organisering. Skulane erfarte ofte at skuledagane kunne vera lange for dei minste elevane, og at timane på slutten av dagen vart lite effektive. Det var naturleg å ta både kvardagen til den enkelte elev, foreldra sitt strev med å få dagane til å hengja i hop, og skulen sine erfaringar med i drøftingane av innhald og organisering av SFO. På nasjonalt plan var det mykje snakk om heildagsskulen, medan ein i Hå valde å kalla det «heilskapsskulen» der det viktigaste målet var å skapa heilskap og samanheng i barna sin dag.

«Matfriminuttet» midt på dagen vart utvida og omgjort til «Midttiden». Her var plass for meir elevstyrte og elevønskte aktivitetar, gjerne med fysisk utfolding i fokus. Men leksehjelp var og eit tilbod. Ein del fritidsaktivitetar fekk plass i midttiden. Viktig var samarbeidet med kulturskulen, som her hadde høve til å legge tilbod på føremiddagstid. Dei fekk straks auka

søknad. Heimane opplevde rolegare ettermiddagar, med mindre køyring til aktivitetar. Skulane fekk meir opplagte og tilfredse elevar etter midttiden.

Heilskapsskulemodellen frå Hå vart ein del av aktuelle nasjonale modellar. SFO var ei frivillig ordning. Ved innføring av heilskapsskulen vart eit godt foreldresamarbeid ein føresetnad for å få til gode tilbod. For skulen var det viktig at alle eller dei fleste var med fram til kl. 14.00, og då var det viktig å lytta til foreldra sine synspunkt. Foreldra på si side kom med konstruktive innspel som vart innarbeidde i ordningane. Ein nytta dei formelle fora skulane hadde til å drøfta innhald og organisering. Til dømes ved ein av skulane kom det ulike forslag frå foreldreutvalet og lærarrådet, og samarbeidsutvalet vedtok foreldreutvalet sitt forslag.

SFO som ein del av skuledagen fram til kl. 14.00 var gratis for foreldra og nær 100% av elevane deltok. Ei vidareføring av dette ser ein m.a. i den statlege satsinga på gratis leksehjelp som vart innført frå 2010. Vidare var SFO og eit tilbod med tilsyn, lek, måltid og omsorg før og etter skuletid. Foreldrebetalinga var forholdsvis låg. Berre ca. 25 % av elevane hadde behov for utvida tid.

Læreplanarbeid mv. L 97

Alt først på nittitalet starta departementet arbeidet med ein ny læreplan (L97), som blei prega av at det nærma seg eit tusenårsskifte. Det blei fokus på berande verdier og menneskedanning for ei ny tid. Hå var med frå starten av i dette arbeidet, og med i tilhøyrande utgreiingar av stortingsmeldingar, lovendringar, føresegnar og rettleiingar mv. Til dømes var det to lærarar i Hå som laga to rettleiingshefte om elevorganisering og ny lærarrolle. Desse vart kjøpt inn av Læringscenteret til alle grunnskulane og dei vidaregåande skulane i landet.

Skulebaserte forsøk

Stortinget ville stimulera skulane til aktiv og jamn utvikling i staden for dei store rykka med nye læreplanar kvart tiår. Den nye lova (1998) inviterte til skulebaserte pedagogiske forsøk.

Straks den nye lova vart sett i verk, starta forsøk på alle skulane i Hå etter semje mellom skuleleiinga og organisasjonane og godkjenning av skulestyret. Hovudføremålet med forsøka var å styrka læringssituasjonane.

I Imtec sin rapport frå juni 2000 «Fra byråkratisk til profesjonell styring av skolen» vert dette omtala slik: *«L 97 foretar et skille mellom undervisning og læring, og peker på at de oppgavene som skal løses, må skje i arbeidslag og ikke på individuelt plan. Siktemålet med arbeid i Hå er å skape læringssituasjoner med en høyere grad av elevaktivitet. Dette krever både en ny elevrolle og en ny lærerrolle. En har sett det som en nødvendig konsekvens å flytte et maksimum av myndighet lengst mulig ut mot læringssituasjonen. For å kunne legge til rette for en slik utvikling har kommunen søkt om avvik fra lov, forskrifter, læreplan og avtaleverk».*

Dokumentet «Innhald og organisering av skulane i Hå» frå 1. august 1999 omfattar heile verksemda, inkludert forsøka. Styrking av elevperspektivet var sentralt, og det vart lagt vekt på tre aspekt: Elevane skal vere aktive i eige læring, lærarane skal vere aktive i tilrettelegginga av læringssituasjonane, det skal vera fokus på dei viktigaste relasjonane i læringsarbeidet. Ein var og oppteken av klargjering og utvikling av leiingsområde og leiingsfunksjonar ved kvar skule, og det vart utvikla kvalitetskriterium for den samla verksemda.

Departementet sette som vilkår for å få setja i verk forsøka at det skulle gjerast ei ekstern evaluering. Høgskulen i Agder følgde forsøka og laga to større evalueringsrapportar som i all hovudsak syner at ein



Rådhuset i Hå kommune (heimeside Hå kommune)

gjorde gode erfaringar med forsøka. Det vert ytterlegare understøtta når ein nå ser at det meste av det som var forsøk heilt frå 1998, seinare vart normalordningar i norsk skule. Fleire andre forskingsinstitusjonar følgde og opp skuleverksemda i Hå. Vilkåret for deira deltaking var at personalet og kommunen skulle kunne læra av forskingsarbeidet og resultata.

Imtecrapporten frå 2000 oppsummer slik: *«Skoler og forvaltning har godt formulerte mål, som leder og inspirerer utviklingsarbeidet. Læring står i sentrum, men læringa kan fokusere i mer tydelige kriterier. Lærerne forstår hva som fordres i arbeidet og har en god innsikt i arbeid og rettigheter. Deres samhörighet og samarbeid med skoleledelsen er god, det er et påfallende engasjement i alle ledd, og en sterk følelse av frihet til å forme læringssituasjonen. Vi ser at det tydelig legges til rette for aktive og kommuniserende elever og foreldre. Som i mange skoler og kommuner finnes det fremdeles et utviklingspotensial til å skape bedre skoler med inspirerende arbeidsmiljø. Den intuitive og frie arbeidsatmosfæren, de gode relasjonene mellom alle aktørene i virksomheten gir den enkelte et stort*

handlingsrom. En kan stille spørsmålet: i hvilken grad utnytter en det handlingsrommet de har».

Kompetanseutvikling

Gjennom heile perioden med skuleutviklingsarbeid i Hå har ein vore oppteken av å styrkja det teoretiske grunnlaget for dei praktiske utviklingsoppgåvene. Gjennom gode stipendordningar har ein villa stimulera til fagleg ajourføring, ny relevant kunnskap og kunnskap om utvikling og endringsarbeid. Kommunen har sjølv sett i gang fleire etter- og vidareutdanningstilbod for alle personalgrupper.

Den største satsinga har vore å gje lærarane god rettleiingskompetanse, for å styrkja kvaliteten på lærararbeidet, gje god rettleiing til nyttilsette lærarar og bruka rettleiing i skulane sitt utviklingsarbeid. For skuleleiarane vart det laga eit eige program i leiing og rettleiing i samarbeid med Høgskulen i Agder. Over halvparten av lærarar og leiarar i Hå gjennomførte kompetanse-gjevande vidareutdanning i pedagogisk rettleiing (frå 15 – 60 studiepoeng).

Ei vidareføring av dette vart å auka krava til leiingskompetanse for rektorane. Frå 2008 vart det stilt krav om at nyttilsette rektorar skulle ha, eller binda seg til å gjennomføre, utdanning i leiing på masternivå.

Særleg i perioden 1997 fram til 2005 var det over heile landet stor interesse for det som skjedde i Hå-skulen, omtrent tusen personar kom på studietur kvart år. Leiarar og lærarar frå Hå hadde kurs nasjonalt, for fylke og i andre kommunar, i organisasjonar og politiske fora. Ein knytte og kontakt med skulemiljø i andre land, særleg Danmark, Sverige og England. Alle besøka og den store interessa frå omverda skapte meir bevisste skular. På mange måtar blei dette det største kompetanseløftet i Hå-skulen denne perioden.

Tilpassa opplæring og spesialundervisning

Læreplanane som kom utover i 90-åra, førte til auka engasjement rundt tema som elevsyn, kunnskapssyn og læringssyn. Prinsippet om tilpassa opplæring vart skjerpa i ny lov og L97, og skulle gjelde for all undervisning.

Kva då med den tradisjonelle spesialundervisninga? I Hå fekk 7-8% av elevane spesialundervisning på denne tida. Mykje av den ville bli overflødig dersom alle fekk individuell, tilpassa undervisning. Eit styrka PPT-kontor la mykje av arbeidet sitt til skulane med systemarbeid, førebygging og rettleiing av lærarar og elevar.

Elevar med omfattande behov skulle først få den ressursen dei hadde bruk for, resten delte ein ut på skulane. Rundt år 2000 var det 1-2% av elevane som fekk spesialundervisning etter opplæringslova. Dette auka igjen gradvis, til nær 4% i 2011.

I kommunen sine handlingsplanar vart det etter kvart nedfelt fem viktige prinsipp rundt dette. Desse 5 prinsippa vart seinare ført vidare i «Balansen!», kommunen sitt måldokument for skule- og barnhageutvikling.

Har alle tiltak i Hå-skulen lukkast?

Både ja og nei. Det fleste av tiltaka har vorte normalordningar, både i Hå, og i landet elles. Men t.d. prosjektet «Fleksibel skulestart», der 6-åringar kunne starta på skulen når som helst det året dei fylte 6 år om foreldra ønskte det, vart avslutta etter ein del år, med knappast mogleg fleirtal i kommunestyret.

Endå om tilbodet var nøye planlagt og gjennomtenkt, og ein veit at tidlig innsats er viktig for barn si utvikling og læring, fann altså politikarane at tilbodet skulle leggjast ned. Dette førte til ei ny forbetring: Eit samanhangande pedagogisk løp frå 1-16 år for alle barnehagane og skulane. Dette vart konkretisert i det lokale utviklingsarbeidet «Viktige steg».

Korleis påverka og endra skuleutviklinga og forsøka lærar og elevrolla?

Elevane vart tvungne til å vere aktive i denne organiseringa. Dei skulle ikkje lengre sitja «fem på rad» og løyse oppgåver. Det var nye mål og oppgåver på kvar arbeidsplan, og alle arbeidsplanar skulle avsluttast med innleveringar, framsyningar og samtale med læraren. I tillegg hadde ein mange prosjektarbeid som kravde samarbeid og innsats frå alle. Det var ei organisering som det var vanskeleg å gøyma seg vekk i. Samstundes såg ein at dette nok passa betre for nokre elevtypar enn for andre. Dei som lett skjønna systemet og kunne planlegge og strukturere sitt eige arbeid, tente på denne organiseringa. Mange «stille, flinke jenter» og «smarte, hardtarbeidande gutar» fekk verkeleg vise kva dei dugde til! No måtte dei stå fram med kunnskapen sin, og på mange skular vart ein vitne til mange flotte og sterke elevframsyningar i løpet av desse åra. Ein erfarte og at mange såkalla svake elevar fungerte bra i ei slik organisering. Dei drog nytte av å samarbeide med andre elevar, og dei tente på å kunne løysa oppgåver på andre måtar enn berre skriftlege. Nokre av desse elevane fekk verkeleg blomstra på prosjektframsyningane, og det var ofte innsatsen til desse elevane som gjorde det sterkaste inntrykket på lærarane. Dei meir ustrukturerte og fagleg svake elevane trengte hjelp i dette systemet så vel som i ein meir tradisjonell skuledag. Nokre måtte ha særskild hjelp til å organisere tidsbruken sin, og til å velje oppgåver og arbeidsmåtar. Desse elevane fekk spesielt tilrettelagte arbeidsplanar og tett oppfølging av kontaktlæraren sin.

Lærarrolla måtte bli annleis enn før, endå om kvalitetar frå «Bård Skulemeister» var høgst aktuelle i den nye skulen og. Elevane skulle læra og utvikla seg saman med trygge og tydelege vaksne som «såg» kvar og ein, og gav dei både ansvar og fridom, og stilte krav.

At lærarane skulle arbeida saman i arbeidslag var ikkje skuletradisjon. No såg lærarane at dette var ein veg å gå for å dela arbeidsoppgåver mellom seg og bruka tid på gjera dei godt. Ein kunne betre utnytte både kompetanse og sterke sider hos kvarandre i eit arbeidslag. Lærarane fekk større fridom til å organisera t.d. timeplanar, tidsressursar og arbeidsfordeling på trinnet der dei arbeidde. Det kunne bli betre og grundigare førebuing og tilrettelegging av undervisninga dersom ein kunne dele ansvar for faga og. Og ikkje minst var det fint å ha andre i personalet å diskutere med og søkje råd hos.

Dei fleste lærarane såg fordelane med å arbeida saman, det gav kvalitetar til undervisninga og letta eige arbeid. Men det var nytt og uvant, ein måtte bruka tid og «snakka» seg saman, både gje og få slik eit godt samarbeid krev og fungerer.

Ordninga med arbeidslag gjorde det lettare å laga fleksible elevgrupper, om oppgåvene var slik, det gjekk lettare å gje tilpassa opplæring og spesialundervisning, og uro og uorden mellom elevane var det fleire som kunne ordna opp i. Trong ein vikar, var denne ressursen lagt til teamet, og arbeidet kunne gå sin gang over ei tid.

Når somme lærarar opplevde nyordningane som meir tidkrevjande i starten, var det gjerne fordi ein på kolleganivå måtte gjennom ein overgangsfase i tankegang og planlegging rundt lærararbeidet. Seinare opplevde ein at skulearbeidet vart mykje annleis enn før, med inspirerande samarbeid på vaksenplanet. Mange opplevde og i dette at samarbeidet med foreldra vart tettare og til nytte, ikkje berre einvegs informasjon frå skulen slik det helst hadde vore tidlegare.

Ein del lærarar opplevde overgangstida med reformer og forsøk som hard. Alle nye ting krev sine folk. Likevel kan ein sei at det vart gjort mykje i Hå for å

leggje forholda til rette for skulane og gje best mogeleg hjelp og støtte for å gjennomføre endringane.

Ein av dei ny tilsette lærarane opplevde denne endringa slik:

Å komme som nyutdannet lærer til jobb i Hå-skolen høsten 1995, var både spennende, utfordrende, krevende og lærerikt. I forbindelse med den nye læreplanen (L97) som var i emning, ble vi som lærere aktivt trukket med fra første dag. Vi tok del i høringsprosessene, og vi ble utfordret til å prøve ut noen av hovedprinsippene i læreplanverket, slike som teamsamarbeid, prosjektarbeid og temaorganisering av fagplanene.

For en nyutdannet lærer var det mye å ta stilling til på en gang. Det var ikke mulig for meg å bare gli inn i lærerrollen uten å tenke nærmere over det. Jeg ble «tvunget» til å reflektere over yrket mitt, og til aktivt å ta stilling til hvordan jeg skulle fylle lærerrollen.

Dette var både tidkrevende og til tider svært utfordrende, samtidig som det gav meg en unik mulighet til å være med å forme den nye lærerrollen i takt med mine egne idealer og overbevisninger. Og med en positiv og raus innstilling fra skoleledelsen (både på skolenivå og

kommunalt nivå), fikk jeg vært med på mye spennende de nærmeste årene. Det var til tider et stort arbeidspress og et høyt tempo. Men det at jeg fikk følge en indre overbevisning hos meg selv, og samtidig jobbe i et team sammen med andre som brant for det samme som meg, gjorde disse årene til de mest spennende i mitt yrkesliv så langt. Det at jeg selv fikk være så bevisst rundt mitt eget yrke så tidlig i karrieren, har også vært et utrolig godt grunnlag å jobbe videre på.

Litteratur:

- Anne Marie Presthus, Gunnar Næss, Liv Kari Tønnesen (2003)
 Evaluerings av skoleforsøk i Hå kommune 1999-2002,
 Sluttrapport, Cappelen Damm Høyskoleforlaget
Imtec (2000), Fra byråkrati til profesjonell styring av skolen
Hå kommune(1999) Innhold og organisering av skulane i Hå
Hå kommune (2001) Prinsipp og utfordringar for barnehagen,
 grunnskulen og kulturskulen i Hå
Verksemdsplanar og årsmeldingar for Hå kommune,
 1984-2000
Hå-skulen på 1990-talet. Nokre minne og refleksjonar.
 Skolehistorisk årbok for Rogaland 2010

Skuleleiing og skuleutvikling i Nord Rogaland på 1990-talet og inn i nytt årtusen

Ny fokus på kvalitet og resultat i skulen

Av Vidar Aarhus

I september 1989 var det eit seminar over to dagar på Victoria hotell i Stavanger med temaet «Kvalitet – eit krav også til skulen?». Dette var ein konferanse på grunnlag av OECD sin rapport om «Quality in Education».

Denne konferansen var på mange måtar starten på ei utvikling vi framleis ser i skulen ; - *auka og vedvarende fokus på kvalitet og resultat – både når det gjeld skuleleiing og skuleutvikling.*

Skuledirektør Sigmund Sunnanå greip fatt i dette arbeidet, og med sin kjennskap til kommunestrukturen i fylket delte han same året kommunane inn i arbeidslag eller nettverk som kunne hjelpa og støtta kvarandre i det aukande kravet om ein betre skule. Nettverk «NORD 1» bestod av Haugesund og Karmøy, og «NORD 2» omfatta følgjande kommunar: Bokn, Sauda, Suldal, Tysvær, Vindafjord og Utsira.

Denne artikkelen er skriven med utgangspunkt i det arbeidet og den aktiviteten som gjorde seg gjeldande i «Nord 2», då eg som pedagogisk/administrativ konsulent og nestleiar ved skule- og barnehageetaten i Tysvær hadde gleda av å koordinera mykje av det utviklingsarbeidet som gjekk føre seg i nettverket vårt.

Grepet med å dela inn i nettverk, skulle visa seg å vera heilt avgjerande for den kvalitetsutviklinga og

det pedagogiske utviklingsarbeidet vi sette i gang i kommunane våre. I «Nord 2» med i hovudsak små kommunar med ulikt ressursgrunnlag, fann ein snart kvarandre i eit spennande samarbeid. Frå Utsira med 1 skule til Tysvær med sine 11 var spranget stort, men i dette samarbeidet fekk vi høve til å hjelpa og støtta kvarandre ut frå behov på ulike utviklingsområde. Vi etablerte ein god refleksjons -og delekultur som var stimulerande for oss. Men vi trong påfyll og ny kunnskap utanfrå. Og «utanfrå» var i hovudsak skuledirektøren Sigmund Sunnanå og hans folk i Statens Hus sine strategiar, planar og ulike tiltak både innanfor skuleleiing og skuleutvikling – oftast tufta på nasjonale føringar.

Mykje av det pedagogiske utviklingsarbeidet vart arbeidd vidare med av dei fire pedagogiske konsulentane frå Sauda, Suldal, Tysvær og Vindafjord i nært samarbeid med alle skulesjefane. I fellesskap laga vi strategiar, planar og samlingar.

Leiaropplæring

Modellen skuledirektøren og medarbeidarane hans bruka som pådrivar i utviklingsarbeidet var slik både når det galdt leiaropplæring og skuleutvikling generelt: Skuleleiarane i kommunane (skulesjef og pedagogisk konsulent) vart inviterte/innkalla til samlingar

arrangert av skuledirektøren der vi blei presenterte for engasjerande foredragshaldarar som sådde tankar og synte utviklingstrekk og modellar i opplæringa av skuleleiarane. Knut Stranden frå IMTEK og Otto Hauglin er namn vi blei kjende med på denne måten, og som seinare vart leigd inn av «Nord 2»-nettverket. Kommunane hadde gode leiarsamlingar i Ullensvang i februar 1991, 92 og 93 med desse to. «Ullensvang-samlingane» var gode samlingar for «Nord 2» der tankar og modellar vart presenterte, arbeidd med, og etter kvart implementerte på skolane i kommunane våre.

Ikkje berre var det inspirerende å møta dyktige foredragshaldarar, like viktig var det at skuleleiarane i dei samarbeidande kommunane fekk høve til å møtast over kommunegrensene med jamne mellomrom. Ofte blei dei inndelte i arbeidsgrupper med utgangspunkt i same skuleslag, og slik vart det etablert ein refleksjons- og delekultur som eg veit betydde mykje for mange skuleleiarar og skolane deira. I «Nord 2»-kommunane hadde vi få-delte skular, fulldelte barne- og ungdomsskular og kombinerte skular. Erfaringsutveksling skulane i mellom gav gode idear i samband med skuleleiingsprogramma LIS og LUIS og seinare ved innføring av Reform 97.



Leiarkonferanse (foto: bimg.dk.)

Impulsar frå utlandet: Kor god er skulen vår?

I referatet frå nemnde konferanse i september 1989 om «Quality in Education» kunne vi lesa følgjande: *«En måte å styre skolesystemer på, er gjennom et korps av inspektører, hvis rolle og funksjon fremdeles behøver å klarlegges i mange land.»* - Kanskje var det med dette referatet som bakteppe at skuledirektøren arrangerte studietur til Skottland i november 1990. Studieturen vart gjennomført på eit tidspunkt der ordet skulevurdering begynte å bli eit aktuelt og heitt tema i Noreg.

Dagane i Skottland gjekk med til å få kjennskap til – og kunnskap om – skottane sine erfaringar med modellen «Analysis – reflect – change ? – improve ? – consolidate?». Dette var forløparen til verktøyet «How good is our school» som etter kvart kom til å bety mykje for utviklinga av norske vurderingsmodellar. Ord og uttrykk som «curriculum» og «benchmarks», «assessment» og «performance indicators» fekk meinig og innhald i krevjande foredrag.

God tone, humør og også litt godlynt erting høyrde til på desse studieturane. Ved eit foredrag om preventisjons spørsmål i arbeidet blant ungdomar i Skottland vart det også gitt tilbod om preventiv til deltakarane. Peder Lundegård retta opp handa: «I ask for my friend here, Jone Kvame, - may he take two»?

Studieturar til andre land vart også arrangerte i Sigmunds Sunnanå si tid som skuledirektør eller utdanningsdirektør. Til Nederland i 1994, England i 1997 og seinare Danmark og Irland. Og NORD 2 følgde etter.

I månadsskiftet februar/mars i 1998 drog NORD-2 kommunane til Edinburg i Skottland. Hovudutvalsleiarar, skulesjefar, pedagogiske konsulentar og rektorar – til saman 39 personar – drog avstad. Etter foredrag m.a. om «School Inspection and Reporting» og møte med politikarar og administrasjon, bar det ut på skulebesøk. I ein av rapportane frå denne studieturen kan

vi lesa: «*Lærarane syntes «How good is our school» var godt, men påpeika at inspeksjonssystemet burde ha fungert som eit veiledningssystem. Dei vedgjekk at dei vart litt skjelt ved tanken på å få besøk av HMI (Her Majesty's Inspectors).*»

Tysvær følgde seinare opp med eigen studietur for sine inspektørar og reformretteljarar, fagrørsla og representant for PPT til regionen Fife, sør for Aberdeen i Skottland i oktober 1998. Temaet var det skotske skulevurderingssystemet og spesialundervisning.

NORD 2-MODELLEN for skulevurdering

I 1998 kom Stortingsmelding 28 «Mot rikare mål» som omhandla ein «strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa». Meldinga la ikkje opp til eit nasjonalt vurderingssystem som vi hadde møtt i Skottland, men fokuserte på «...å gi støtte og fremje utvikling – ikkje å gjennomføre inspeksjon og kontroll», ein skisserte altså strategiar. Innanfor dette omgrepet la vi i «NORD 2» spesielt merke til kollegabasert rettleiing og bruk av eksterne samtalepartnarar. Dette var «midt i blinken» for oss i NORD 2 som alt hadde utvikla ein modell for skulebasert vurdering etter at forskrift om skulevurdering kom hausten 1997. Vi oppfatta det slik at vi hadde treft godt, illustrert med følgjande sitat frå ishockey: «We don't skate where the puck is, but where it will be» ! I samarbeid med Høgskulen Stord/Haugesund var vi i gang med å utdanna 20 vurderingsretteljarar. To vurderingsretteljarar skulle etter ferdig utdanning arbeida i 10 dagar på ein utvald skule i ein annan kommune i regionen. Gjennom planstudie, samtale og rettleiing, møtedeltaking og observasjon skulle dei setja i gang refleksjon i personalet over det arbeidet skulen til ei kvar tid gjorde.

I perioden 2000 og fram til 2004/05 var desse vur-



Rogaland fylke (foto: sandnes info)

deringsretteljarane ute på mange oppdrag. Dei fleste kommunane i NORD 2 hadde som modell at minst ein skule kvart år skulle få tildelt vurderingsretteljarar for arbeid innanfor eit pålagt eller valt felt, t.d. tilpassa opplæring. Modellen vart kopiert av fleire kommunar i Noreg og også gjort kjent i Catalonia i Spania gjennom Høgskulen Stord/Haugesund. Kritikken mot modellen var at den kanskje var «for snill». Her vil ulike syn rå : hjelp til refleksjon over eigen praksis etter indre ønske og ytre forventning om utvikling, versus inspeksjon og rapport med pålegg om endring .

NORD 2 vart invitert til departementet i Oslo der vi fekk møta statsråd Jon Lilletun og dåverande statssekretær Svein Helgesen. Vi presenterte modellen vår, fekk fagnad og pengar til å vidareutvikla arbeidet vårt ! Skulesjef i Sauda, Håkon Solheim, leiar av Pedagogisk

senter i Tysvær, Reidun Rødeseike, og underteikna syntes det var ei æra og oppleving å koma til departementet med modellen vår.

SAMTAK

SAMTAK var eit treårig nasjonalt program for å auka kompetansen i skuleverket når det *galdt lese- og skrivevanskar, samansette lærevanskar og sosiale og emosjonelle lærevanskar*.

Systemarbeid i samband med desse vanskanane var eit overordna prinsipp. Programmet var retta mot fagpersonar i PPT og skuleleiarar i grunnskule og vidaregåande opplæring.

SAMTAK starta våren 2000 med første fase. Dette innebar systemretta arbeid for skuleleiarar og tilsette i PPT. I fase to, frå og med hausten 2000 til hausten 2001, følgde dei tilsette i PPT eit opplegg ved eitt av dei tre fagområda. Vår og haust 2002 utgjorde fase 3 der skuleleiarane og PPT arbeidde saman om systemretta arbeid i samband med utviklingsarbeid. I heile perioden skulle skulane arbeide med prosjekt der siktemålet var å leggja opplæringa betre til rette for elevar med særskilte behov.



Leiaropplæring (foto: plankompetanse.no)

Fagteamet for SAMTAK i Rogaland var samansett av representantar frå vidaregåande skular, fleire kompetansesenter, Høgskulen i Stavanger, PPT i Stavanger og ein representant for grunnskulen i sør-fylket. Eg fekk glede av å representera skulestyrekontora i fylket. Utdanningsdirektøren var leiar av fagteamet som møttest regelmessig.

Her evaluerte vi samlingar som hadde vore og planla nye. Fokus var heile tida om vi «nådde ut». Greidde vi å spreia ny kunnskap «utover» og «nedover» i systemet? Greidde vi å endra skulekvardagen til den einskilde eleven i klassen som slit med sine problem?

I «Sluttrapport frå SAMTAK-Programmet i Rogaland» uttaler medlemmene i fagteamet «...at arbeidet hadde vore både lærerikt og spennande. Dei opplevde det som inspirerende og positivt å samarbeide med deltakarar frå ulike kompetansemiljø. (.....) Fagteamet vart i hovudsak ein drøftingspartner, og dei opplevde å vera aktive deltakarar i arbeidet.»

Sluttmerknad

Perioden 1989 – 2002 var ein svært aktiv reform- og utviklingsperiode i norsk skule. Sett frå kommunenivået er eg overtydd om at skuledirektør-/utdanningskontoret i Rogaland var den viktigaste faktoren i arbeidet med å vidareformidla og implementera nye krav og nye reformer til kommunane og skulane i fylket vårt.

Leiingsutvikling i ein målstyrt skule

Eit tilbakeblikk på LUIS

Av Ragnvald Riis og Finn Gabrielsen

1. Kva var LUIS?

I Skolehistorisk årbok for Rogaland 2008 skriv Øivind Gilje i artikkelen «Ledelse og skoleutvikling hånd i hånd» om dei nasjonale programma for leiingsutvikling, MOLIS og LIS. Artikkelen syner korleis desse programma vart gjennomført i Rogaland på 1980-talet og fram til byrjinga av 90-talet.

Bakgrunnen for desse programma kan i stor grad seiast å vera det store handlingsrommet M 74, som ein retningsgjevande rammeplan, gav. Det var stor friedom til lokal utforming av innhald og arbeidsmåtar i undervisninga, og det melde seg fort eit behov for ei meir systematisk etterutdanning i bruken av dei nye prinsippa i M 74. Grunnskulerådet utarbeidde eit opplegg for etterutdanning av skuleleiarar som vart lansert under namnet MOLIS (Miljø og leiing i skulen).

I den neste læreplanen, M 87, vart krava om lokal planlegging og tilrettelegging endå tydeligare. Krava til systematisk arbeid med lokale læreplanar og meir detaljerte arbeidsplanar må sjåast i samanheng med utviklinga mot ein meir målstyrt skule. Det nye skuleleiarprogrammet, LIS (Leiing i skulen), som vart introdusert i 1987, tok opp i seg desse ideane. I større grad enn i MOLIS vart det lagt vekt på eit meir aktivt skuleeigarskap, både på kommunenivå, og på den einskilde skulen. For den vidaregåande skulen vart det utvikla eit eige program, LEVIS.

St.meld. 37 (1990-91), Om organisering og styring i utdanningssektoren, innførte målstyring som eit overordna prinsipp. Nasjonal skulepolitikk skulle utformast og realiserast lokalt. Overordna verdier og mål, uttrykt gjennom lov, regelverk og planar skulle realiserast gjennom målretta lokale utviklingsarbeid og styring. Prinsippa i St.meld.nr. 37 var grunnlaget for ein lang, open prosess mot eit nytt læreplanverk, L97. For å sikra aktiv lokal forankring, deltaking og medverknad og kontinuerleg utviklingsarbeid, vart det nasjonale leiingsprogrammet igjen endra. Det nye nasjonale programmet vart lagt fram i 1992. Programmet vart kalla LUIS (Ledelsesutvikling i skolen) og i innleiinga til programmet kan vi lese at «*Ledelsesutvikling er blitt et viktig styringsmiddel* for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet som ledd i å realisere læreplanene for grunnskolen og vidaregåande opplæring». Programmet peika tydeleg fram mot Reform 94 og den komande læreplanen L 97, og skulle setja skuleleiarane i stand til å arbeida aktivt med desse.

I innleiinga til det nye LUIS-programmet vert det trekt fram 3 reformer som styrande for mål og innhald i programmet: Strukturreformene, innhaldsreformene og personalreformene.

Strukturreformene har vi alt vore innom. Føringane ligg først og fremst i St.meld. nr.37, og peikar på målstyringsprinsippet, kombinert med desentralisering og

delegering. Strukturreforma gjeld og arbeidet med skulefritidsordningar og skule for 6-åringane. For vidaregåande skule peika LUIS fram mot R94 og dei føringane som vart lagt i St.meld. 33 (1991-92), «Kunnskap og kyndighet».

Innhaldsreformene som var varsla, var ny felles generell del av læreplanverket, omfattande revisjon av Mønsterplanen og utvikling av nye fagplanar for vidaregåande opplæring, i samsvar med den nye skulestrukturen.

Personalreformene varsla ei ny skuleleiarrolle med i eit meir tydeleg arbeidsgjevarperspektiv, i samsvar med det som ein kunne lese i St.meld.nr. 35 (1991-92) «Statens forvaltning og personalpolitikk».

I starten var det staten sjølv ved Statens utdanningskontor (i dag utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen) som hadde det operative ansvaret for LUIS.

I Rogaland hadde me ein skuledirektør/utdanningsdirektør som la stor vekt på å samla dei sentrale representantane for kommunale og fylkeskommunale skuleeigarar, og få fokus på betre leiing og meir organisasjonsutvikling innanfor begge skuleslaga. Mandatet for dette var gitt i dei departementale tildelingsbrev. LUIS-samlingane var ein viktig fellesarena i skule-Rogaland så lenge programmet varte, sjølv om fylkeskommunen aldri blei like mykje deltakar som særleg dei mindre kommunane som frå før hadde ei sterkare binding til statens øvste skulerepresentant i fylket.

I 1996 blei det operative ansvaret for leiingsutvikling overført til skuleeigar, og staten ved departementet innskrenka seg til å laga nasjonale kompetansemål i form av brosjyren *Skuleleiing mot år 2000 – Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafor Luis-programmet* (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ledelsesutvikling-i-skolen-luis/id87561/>).

2. LUIS som del av relasjonen stat- kommune/ fylkeskommune

Før St.meld. 37 (1990-91) som introduserte *målstyring* som det berande paradigmet, var norsk skule sterkt *regelstyrt* frå statens si side gjennom lover, forskrifter og ikkje minst gjennom departementale rundskriv. Me litt opp i åra hugsar for eksempel det tjukke papirtrykket F-3000 som side for side m.a. føreskreiv kor store administrative ressursar ein skule skulle ha. Men i føremålsparagrafar kunne ein også finne element av *verdistyring* (https://no.wikibooks.org/wiki/Skolens_styringsdokumenter).

Fokuset på målstyring førte til auka interesse for leiing i skulen, men Arbeidarpartiet heldt ei tid på at det nasjonale nivået framleis måtte ta styringa og ha gjennomføringsansvaret. Ikkje minst KS peikte med støtte i revidert kommunelov på at leiaropplæring er eit kommunalt/fylkeskommunalt ansvar, og at styringslinja går frå stat til ordførar og rådmann. KS fekk gjennomslag for dette, LUIS-programmet blei endra i 1996 med dokumentet «Skuleleiing mot år 2000», og auka delegering til kommunalt/fylkeskommunalt nivå blei endå tydlegare då Kristin Clemet frå Høgre blei statsråd i 2001. Nå skulle også læreplanane bli mindre detaljerte og overlata meir til skuleeigar og den enkelte skulen og læraren («metodefridom»). Forhandlingsansvaret for lærarane gjekk til KS. Mange kommunar innførte «to-nivå-modell» og kutta ut den tradisjonelle skule-sjefen.

3. Innhald i LUIS-programmet

I det nasjonale LUIS-programmet var det sett opp ei liste med temaområde som var «obligatorisk», og ei meir utfyllande liste med delemne for kvart område. Det vart lagt vekt på at deltakarane skulle få teori og

praktisk trening i strategiske-, administrative-, pedagogiske- og personalleiingsferdigheter (jf. planen for LUIS).

4. Gjennomføring av LUIS-programmet i Rogaland

Det nasjonale LUIS-programmet som kom i 1992 inneholdt prinsipp og mål for leiingsutvikling i grunnskole og vidaregåande opplæring. Programmet hadde og klare føringar på korleis det skulle gjennomførast, mellom anna ved å dela opplæringa inn i «Rekrutt», «Junior» og «Senior» tiltak (jf. planen for LUIS).

Det var staten som i samarbeid med kommunane/fylkeskommunen skulle ha ansvar for junior og senior tiltaka, medan kommunane/fylkeskommunen åleine skulle ha ansvar for rekruttane. I Rogaland vart det slik at utdanningsdirektøren også arrangerte juniorkurs, i samarbeid med kommunane.

Utdanningsdirektør Sigmund Sunnanå var sjølv svært aktiv i organisering av LUIS-aktivitetane i Rogaland. I tillegg vart Ragnvald Riis leigd inn frå Hå kommune og fekk ansvar for å utbeida og gjennomføra lokale tiltak og kurs, både på rekrutt-, junior- og seniornivå. Seinare overtok underdirektør Finn Gabrielsen denne oppgåva. Rogaland var tidleg ute med å setja LUIS-programmet ut i livet. I løpet av første halvår 1993 vart det etablert ei samarbeidsgruppe (med representantar frå kommunenettverka, fylkeskommunen, rådmannsutvalet, KS, lærarorganisasjonane og Utdanningsdirektøren) for LUIS i Rogaland. Kommunane vart delt i 6 LUIS-regionar (Nord 1 og 2, Midt 1 og 2, Sør 1 og 2), og i løpet av året vart sett i gang kurs og samlingar for både rekrutt-, juniorar-, og seniorar.

Etter at Utdanningsdirektøren hadde gjennomført eitt rekrutteringskurs med deltakarar frå mange av kommunane, overtok kommunane (ofte i regionalt



Måstyring – leiing i skulen (Wikipedia)

samarbeid) dette. Dei nytta ofte innleigd hjelp frå Høgskolen i Stavanger. Utdanningsdirektøren hadde meir ei koordinerande rolle, m.a. med å leggja til rette for erfaringsutveksling mellom kommunane.

Også når det galdt juniorkursa tok kommunane etter kvart (frå 94/95) meir ansvar: «Når det gjeld junior for ny tilsette skoleleiarar, har utdanningskontoret i 1995 fått etablert eit system der kommunane samarbeider interkommunalt innafor ein region om gjennomføring av modulbaserte opplegg der kommunane tek eianeansvar for det vi kallar «Modul 1», mens Utdanningskontoret i 1996 skal ta ansvar for det vi kallar Modul 2 og 3, i samarbeid med Høgskolen i Stavanger», står det i Utdanningskontoret sin årsrapport for 1995.

Kor mange skuleleiarar som i løpet av perioden 1993-1996 deltok i rekrutt og juniorprogramma er det ikkje lett å finne korrekte tal på. Men det er ikkje tvil om at dei aller fleste som i denne perioden vart tilsett som rektorar eller inspektørar, i tillegg til nye pedagogiske konsulentar, gjennomførte det modulbaserte juniorprogrammet som utdanningskontoret utvikla i samarbeid med kommunane og høgskulen. Programmet hadde eit omfang på 12 kursdagar, med arbeidsoppgåver mellom samlingane.

Etter kvart var det altså kommunane som sjølv gjennomførte rekrutteringskursa. Heller ikkje her har vi oversikt over det samla deltakartalet, men mange vil hugsa at det vart oppfatta som eit stort fortinn i tilsetjingsprosessar om ein hadde vore deltakar på desse kursa. Dei som fekk plass på rekrutteringskurs vart sett på som lærarar som kommunen ønska å satsa på som framtidige skuleleiarar.

Seniortiltaka vart sett i gang alt våren 1993 som ei vidareføring av dei tidlegare «skulesjefsamlingane» som Utdanningsdirektøren hadde arrangert. Ein samla skuleleiarar på kommunenivå, og rektorrepresentantar og skuleleiarar frå fylkeskommunen. Samlingane vart lagt opp som kursrekke, der ein nytta innleigde «kapasitetar» som kurshaldarar (mellom anna Otto Hauglin og Sigmund Liberg), og sette av godt med tid til drøfting og refleksjon i nettverksgruppene. Dei første åra hadde dette eit omfang på 5-6 dagar i året og ein hadde mellom 65 og 80 deltakarar pr. samling. Det vart og invitert til og gjennomført studieturar, til Nederland og Skottland.

Seniortiltak på skulenivå var det kommunane som hadde ansvar for, dei vart for fleire av kommunane gjennomført som samarbeidstiltak i dei etablerte nettverksgruppene, medan nokre av dei største kommunane gjennomførte tiltak sjølv. Utdanningskontoret gav råd og rettleiing, og deltok også på nokre av desse samlingane.

Då det operative ansvaret for leiingsutvikling i 1996 vart overført til skuleeigar, bygde kommunane vidare på dei erfaringane og dei kommunesamarbeidsgruppene som alt var etablert gjennom LUIS-programmet. Utdanningskontoret ga økonomisk støtte til tiltaka gjennom dei kompetansemidla som var sett av i samband med R 97. Innhaldet i desse kursa var for det meste bygd på det nasjonale programmet som ein finn i departementet si brosjyre «Leiing mot år 2000».

5. Er leiing og organisasjonsutvikling i skulen blitt styrkt?

Eit interessant spørsmål er om ein på eit «profesjonelt» og partipolitisk uavhengig grunnlag kan seie at skuleleiing og organisasjonsutvikling er blitt styrkt i norsk skule meir generelt. Var LUIS med sine avgrensingar starten på ein god prosess som utvikla seg vidare, eller var det ei døgerfluge som berre var interessant for dei som var involverte?

Dåverande statsråd Kristin Grøndal presenterte i 2009 ein utvalsrapport med desse innleiande orda: «*Ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole*».

Det såkalla tidsbruksutvalet teikna i 2009 eit ikkje alt for oppløftande bilde av situasjonen

1. For svak ledelse

Det gjelder på alle nivåer, og kan ofte ha å gjere med at: Skolelederrollen er blitt endret de senere årene, svak kultur for ledelse, uavklarte ansvarsforhold (blant annet som følge av overgang til to-nivåkommuner), at det har vært for lite av målrettet opplæring/trening/ utvikling for ledere, at mange ledere har for dårlig støtteapparat rundt seg (OECD 2007a)

2. Manglende evne til implementering av reformer, tiltak og beslutninger

Det er ikke først og fremst målsettinger, intensjoner og planer det er mangel på, men gjennomføringen. Og det er for lite læring fra gjennomførte endringsforsøk. Det er også mangel på gode endrings- og utviklingsstrategier. (Fullan 1992, 2003, Tronsmo 1998, March 1995)

3. For lite kompetanse og kraft hos skoleeier

Dette henger først og fremst sammen med at vi har

mange små kommuner i Norge, og at mange kommuner har bygget ned sin skolefaglige kompetanse.

4. Fragmentert sektor, for lite fokus på sektoren som system

Sektoren er svært kompleks. Det er mange aktører og ofte for lite samarbeid mellom aktørene. Det settes i verk mange tiltak, men tiltak og virkemidler lever ofte sine egne liv. Vi får ikke alltid ut synergieffektene. Det er for lite fokus på sektoren som samlet system. (Hopkins 2007)

5. For lite fokus på skolen som organisasjon

Skolen består i for stor grad av enkeltlærere og enkeltklasser. Man ser ofte ikke betydningen av skolen som organisasjon. Her skiller utdanningssektoren seg fra de fleste andre sektorer. Fokus er på pedagogisk utviklingsarbeid, lite på organisasjonsutvikling. (Irgens 2007, Mintzberg 1979) Et resultat fra TALIS er at man ikke greier å se skolens bidrag til læring. Skolekultur er lite utviklet, og skolenivået teller lite for elevenes læring.

6. For lite støtte og hjelp

Mange skoleeiere, skoler, skoleledere og lærere ønsker utvikling, endring og forbedring, men vet ikke hvordan de skal få det til. Det er ofte mangel på veiledning, verktøy og støtteapparat. Kunnskapsløftet er en ambisiøs reform, og mye hviler på at betingelsene lokalt er til stede. (Telhaug 2005)

6. Seinare utviklingstrekk

I dagens skule er det langt fleire leiarar med formell leiarutdanning enn før, og mykje pengar både frå stat og kommune er gått med til opplæring. Det er vanskeleg å måla effekten av desse tiltaka, og ikkje all leiaropplæring er like god og relevant. Det er likevel vanskeleg å



Skulesejefen i Suldal i møte med elevvar (foto: Anne Berit Skeie).

tru anna enn at mange skuleleiarar i dag er meir trygge i, og meir medvitne om si eiga rolle. Det er skapt ei forventning om at ein ikkje berre skal drive med administrativt arbeid, men også personal- og pedagogisk leing. Det er etablert rektorskular eller tilsvarande ved fleire utdanningsinstitusjonar, og innhaldet ligg ikkje så langt unna det faglege innhaldet i LUIS-programmet som etter vårt syn står seg godt. Fleire norske skuleleiarar kjenner i dag til internasjonal litteratur og forskning om skuleleiing, og det er i ferd med å veksa fram ein betre definert skuleleiarprofesjon.

Dei heilt grunnleggande endringane i den typiske norske skuleorganisasjonen kan me likevel ikkje sjå teikn til. «Eintals-regelen» er framleis hovudmodellen, dvs. ein lærar for ein klasse og med eitt felles pedagogisk opplegg uavhengig av individuelt og faktisk meistringsnivå. Alle elevvar skal i teorien gjennom ein og same læreplan, og tilpassing til ulik sosial, språkleg og kulturell bakgrunn er lite utvikla. Fråfallet i vidaregåande opplæring er alt for stort.

Implementering av skulereformer er også svakt utvikla i Noreg. Det normale er «top-down» frå departement og direktorat gjennom diverse styringsdokument.

Neste skulereform i ei eller anna utgåve vil truleg bygge på Ludvigsen-utvalet Forfattarane av denne artikkelen meiner det er positivt at Lundvigsen-utvalet har eit heilt kapittel om implementering, og at utvalet legg vekt på dei kollektive prosessane som må skje i den enkelte skuleorganisasjon. Leiing er primært ein kommunikativ prosess som må skje i ein dialog mellom dei som skal gjennomføra endringane, dvs. først og fremst lærarane og skuleleiarane på grunnplanet. Nivåa over kan gje retning, trykka på og gje støtte, men er ikkje i posisjon til å gjera sjølve jobben.

Så kanskje LUIS var ein del av snøballen som tok til å rulla??

Litteratur

- St.meld. 37 (1990-91)), Om organisering og styring i utdanningssektoren.
- St.meld. 33 (1991-92), Kunnskap og kyndighet.
- St.meld. 35 (1991-92) Statens forvaltning og personalpolitikk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992), Ledelsesutvikling i skolen (Plan for LUIS).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996), Skuleleiing mot år 2000 – Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafor Luis-programmet.
- Statens utdanningskontor i Rogaland, verksemdsplanar og årsmeldingar 1993 – 1998
- Per Tronsmo (2013), Ledelse i utdanningssektoren, nettartikkel: <http://www.utdanningsforskning.no/artikler/ledelse-i-utdanningssektoren>
- NOU 2014: 7, Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag (Ludvigsenutvalget) <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Kurs – gjennom – og overlevde

Av Olav Skigelstrand

Overskrifta står på ein HANDY tidsskriftboks (Andvord 2204) som nedstøva er å finne i ei loftsplassert kartongøskje. I den, og eit par til slike, hamna som regel notata frå *ulike kurs* og *løft* eg var med på. Og *med* var eg som oftast – det var sjeldan eg stod over ein kursserie som gjekk i fylket og på tvers av kommunane. Eg var for det meste med av interesse, eit visst sog etter det nye har eg i grunnen alltid hatt. Eg veit at me i administrative stillingar i Vindafjord vart flinke til delta. Det brukar å gje noko å møta andre, høyra og notera – var det *PÅ SKRÅSS* notatbitar som kom på arka, var det mi form for drodning. Det kunne bli mange ord, trongen for tidsmessig ventilerings melding seg. I dag trur eg å sjå at det helst er *på skråsskriblinga* som er mest leseverdig der, sett med mine nodagsauge.

Frist meg ikke inn i ledelsen (DE)

Vindafjordskulen hadde mange skuleleiarar, rundt 15, og me var sikkert representerte dei fleste som oftast. Peder Lundegård var romsleg slik. Somme måtte han kanskje masa litt på for å få ut – medarbeidersamtalane hadde kome, skulle gjennomførast og ha innhald. Etter kvart måtte og skulle me verta vårt leiarområde meir bevisst. Det ligg ei utvikling i det å gå frå å omtala seg som administrator til *aktivt å kalla seg skuleleiar*.

Eg vart inspektør (førstelærar) i 1978, vart så verande det til 2009 ved skulane i Sandeid og frå 2001 i Vikedal. I alle år hadde eg dryge 50% leiing og resten undervisning. Undervisningsdelen ville eg i alle fall ikkje missa. Den førde meg til medlem i Fagutvalet

i norsk under Læringssenteret, frå 1996 av. Fram til 2008 var eg fast der, namnet skifta, og leiarar med, men me arbeidde heile tida med Sissel Anderson som leiar av gruppa. I ettertid står det for meg at eg utvikla meg mest nett gjennom dette arbeidet, eg kjende meg til stades og vart sett der – og eg kunne stå for noko utan gruppa. Vart det slik med MOLIS og LIS? Vissa om det er ikkje like sikker.

Han tenkte på det etterpå
og følte seg langt nede

Først når han sa han måtte gå
så de at han var til stede (DE)

Veren Hitler, bukken Hitler, rånen Stalin (F.SJÅ)

Dei tre ovanføre vart alle stilte på *Fylkessjået for sau, geit og svin* i Vikedal i 1932, dei var alle fødte i 1929/30. 12 år seinare kunne ein ny Stalin ha vorte stilt, og enno vekt respekt. Den andre vert for alltid ikkje oppattdøyd. Noko går under tidleg, noko må nedkjempast, anna viser seg å ha lang livsrett. Tru om det er slik i skulen òg – at ein i ettertid vil ein kunna arbeida lenge med både løftet kursing kan gje og med etterverknadene? Jo, det var både ei Blådokke og minst ein Blåmann på Fylkessjået òg.

- *Var det noko matnyttig?* Slike spørsmål kunne ein verte møtt med når ein kom attende til skulen etter eit kurs. Ein hadde oftast i oppdrag kort å referera frå kursa, så kortkursa eg om kva veg me var inne på. Noko

lenger framme skulle me visa endring og bevisstgjeri-
 ing i leiingsdelen. Eg veit - og får stadfesta av notat og
 lysark – at eg kunne vera ganske god til å bringa det
 vesentlegaste vidare. Men hadde eg gjennomføring-
 stolmodet? Ikkje så radt lite seier meg at det nok skorta
 stundom. Eg kan òg kanskje sjå eit aldri så lite arro-
 gant drag i min måte å gi vidare på: *Noko* måtte då folk
 kunna lesa seg til sjølve og. Berekninga av tidsbruken
 utanom undervisning slo inn, og pålagt arbeid utanom
 direkte førebuing førte stundom og i somme stadium til
 meldingar som «*me har 'kje meir tid*». Ikkje alle nådde
 i lysta og gleda i det å koma vidare når skjemaet var
 oppfylt.

Kvar dagen var eg oftast både lærar og meir ansvars-
 havande enn det, oftast klassestyrar i tillegg. Førstelær-
 aren er kanskje mest dekkande for det eg kjende meg
 å vera. Rektor Øyvind Matre og eg skaffa oss rimeleg
 greie rutinar for våre arbeidsområde. Sjeldan trødde me
 inn på den andre sitt hovudfelt. Eg må tru at MOLIS/
 LIS her var med og teikna huskartet for ei periodisk/
 leiarmessig utskifting og områdedeling. Men i arbeidet
 med vaksne og for barn er ikkje oppskrifta alltid gjel-
 dande. «Send han til inspektøren,» med slik merking
 kom dei. Nedkjølinga greidde eg oftast greitt. Men
 kva er det som styrer rekkjefølgja i handlingane då og
 etter? Og kvifor berre strauk eg ho, læraren, over kin-
 net med yttersida av handa ein for henne mørk fredag?



Leiing i skulen – MOLIS/LIS?
 (foto: bimg.dk)

Det er ikkje så lenge sidan
 ho sa at det var rettare enn
 ein samtale då. Rett gjort,
 retning mot det beste, jo
det vart vonleg fleirtal av
 det, om ikkje alltid utvi-
 kla gjennom MOLIS/LIS.
 Men vart kvaliteten i møta

med det som måtte koma òg tryggare? Eit klart leiings-
 mål er at sløkking skulle trengjast sjeldnare, dei nær-
 aste feltarbeidarane skal løysa sakene på lågast mogleg
 nivå. Då må det opparbeidast og vedlikehaldast tillit.

Viss man ikke
 kjemper for det
 man tror på -

Får man kjempe
 for det
 andre
 tror på! (Ped. Peder)

Eg ser eg skaffa meg boka Pedagoger Peder av Stel-
 lan Sjødén i 1990. Eg må ha kome meg gjennom dei
 fleste LIS-rundane då. LUIS nådde visst ikkje alle
 inspektørane i Vindafjord i. LEVIS var for dei i vida-
 regåande. Eg skulle vera så nokolunde opplasta då.
 Den boka òg har truleg vore med på somme kursrun-
 dar – kanskje har ho fylt opp i sekvensar då det vart
 i meste laget med *høyr det før, servert som tidsrett
 pedagogisk messing*. Omdreiinga i endringane hadde
 ikkje nådd sitt største turtal enno. Eg trur eg rekna
 meg som nokolunde opplada i dei tidlege 90-åra.

Eg hadde vore 24 år i skulen i 1990 – 14 av dei
 som skuleleiar. Kanskje var det omkring då eg etter
 kvart såg at no er det vorte vane - *eg blir med denne
 sesongen* òg - hadde eg fortalt meg sjølv nokre gonger.
 Eg kjende så nokolunde det meste av hovudsjangrane,
 både breidda og kva ein kunne venta. Ikkje utlært og
 ovanpå, men lysta til å arbeida med utvikling halla meir
 mot lærardelen, og særleg faget norsk.

I febr./mars 1991 var det VM på ski i Val di Femme.
 Då var skuleleiarar frå Vindafjord, Suldal, Tysvær og
 truleg fleire kommunar på kurs i Ullensvang, (det var
 neppe berre Skånevik?). Det er meg plent umogleg å
 hugsa noko anna enn at Øyvind Skaanes gjekk som eit
 uvêr og var over 1 min før dei andre på førsteetappen
 i stafetten dagen me reiste inn. Føremiddagen «*The*

decision is Lilyhammer» lydde i radioen, sept 1988, var me på trappa utanføre Sauda Fjordhotell. Eg hugsar vêret då, men kva skjedde innom dørene, nokså blankt. Det seier at det er utanforsakene eg minnest best – notata ser og ut til å ha vorte kortare og meir holete i dei tider. Me var sikkert etter kvart blitt vane med at kopi av lysarka kom etter kursdagane – og ikkje så langt frå no av vart det råd å plukka det meste frå nettet, *nett* det ja, mykje å lesa, mindre læra, kanskje. Å ja, Power Pointen kom den òg – mange vart flinke til lesa høgt frå lerret då.

Det vart aktuelt med munnleg eksamen årvisst i dei første åra etter 1990. Eg ser at eg òg så pass tidleg var inne som nettverksleiar i norsk. Opp mot 1995 var eg leiar i VL avd. SK 3-4 år. Frå juni 1996 var eg med i gruppa som laga eksamensoppgåvene i norsk i Læringssenteret.

I 1989 hadde prosesskrivingsbølga nådd Vindafjord òg. Første kurset var på Gullingen. Arbeidet med utvikling av skrivinga fann eg interessant frå byrjinga av. Og frå dette arbeidet og dei etterfølgjande åra har eg teke vare på mykje materiell. Ei viss interessemåling ligg i det. Slik ser eg at eg let kursen skifta noko, men mista eg taket i å kvessa leiingsevna?

Hvordan kan det kalles utdanning når det pågår hele livet? (Ped.Peder)

Kasta ut kunstgjødse. Lese litt um Rimbaud. Slik er Olav H. Hauge sitt dagboknotat frå 7. mai 1962. Eg har aldri gått djupt inn i Rimbaud, men eg kjenner meg heime i det å arbeida i visse spenn. Kanskje er eg overfladisk, tek lett opp nytt og sporar tendensar, og har sjeldan vore nokon drivar innan arbeid i grupper. Men skifte tiltalar meg – og rundgangen, å koma attende til dei same postane, men ikkje alltid inn frå same kanten.

Helge Vreim var ein stø og inspirerande leiar i



Inspektøren på besøk i klasserommet (framtida.no)

Norsk lærarlag si avdeling for skuleleiarar i dei åra eg var lokal leiar i same avdelinga. Eg hugsar Vreim som markert skeptikar og skarpskodd kritikarar til kommunal overstyring med tilhørande ettersyn i einkvar skulekrok. Me kjem nok *til å ha målstyringa* framover til tusenårsskiftet, er nokolunde rett attgjeving av det Vreim sa. Eg høyrde eigentleg at han sa *slita med målstyringa* – og refererte nok det til dei andre i SK-laget òg, heime.

Veien blir til mens du går deg vill (D.E.)

Planane frå 94 og 97 gav rom og tid for til innføringsarbeid. Eg kom med i det, på norsksida, som ein av rettleiarane i kommunen. Her fann eg noko som eg gjerne ville vera meir med på. Oppstarten kom særleg med innføringa i prosesskriving frå 1989 av. Norsk og samfunnsfag Interesserte meg mest av faga. Både på Sandeid og I Vikedal hadde eg mesteparten av undervisningsarbeidet på u-trinnet. Rettleiingsarbeidet i norsk førde meg til Faggruppa i norsk i Læringssenteret. Eg torde spranget, og fann meg snart i ein varande lærings- og utviklingsfase.

I febr 1991 var eg på samling for rektorar og undervisningsinspektørar i Nord-fylket. Skulevurdering var eit tema. Eg har gått over til å skriva *PÅ TVERS* no – og er truleg ikkje i mitt beste lune. Eg drodlar omkring *Skoddalosen*, han blir gjerne nemnt i eit snøft. Eg drøftar tre moglege svar kven ein slik kan vera: a) Kan vera ein skuledirektør – b) Til tider er vi det alle – c) Ein som ikkje har tenkt over kven han snakkar til. Ikkje tek eg skuledirektøren fri - han heitte Sunnanå - verre er eg mot ein rektor frå vidaregåande, eg slengjer nedpå litt surt i retning eiga gruppe òg, før eg sluttar med «*Dette var helst baskje*». Eg søkte òg ei anna stilling i dei tider, utanom skulen, som eg meinte eg burde fått. Eg vil tru eg la med prov på at eg hadde vore/var på leiarutvikling i regi av skuledirektøren.

Eg blei altså verande i skulen, men gleid over i noko eg opplevde som meir konkret, og personleg utviklande. Ikkje fell eg av lasset – eg deltek i nokre utferder til Storevarden og slike nære valfartsmål. *Ansvar for eiga læring* får eg aldri skikkeleg has på. Eg hugsar eg dreiv og laga meg ei forklaring til bruk for spørjande/krevjande føresette som vil ha svar på om elevane får styra alt sjølve no.

Når enden er god har alle gått (D.E.)

Spør eg så kva vart MOLIS, LIS og etterfølgjande skulering for meg, har eg fassetar i svara. Og det skin i fleire av dei. Dei fleste av oss var vortne skuleleiarar utan førkvalifisering. Skulen måtte ut i stadig meir skiftande lende. Eg hadde ein lærar på skulen som skulda meg for at eg framleis - *slo bøen med sigd*. Han

tok stundom ei økt med oss heime. Men eg trur ikkje han torde å påstå – *du driv skulen med griffel og pisk*.

MOLIS og LIS utgjør eit fleirsidig grunnlag for ei spørjande haldning til eige arbeid. Av og til kunne ei uro over om ein strakk til koma, liksåvel at du fekk tidvise målingar av at ein heil del vart rett gjort. Oppdrag eg fekk ut over leiingsarbeidet hadde nok som føresetnad av at eg trudde å kunna få gjort noko. Det eg måtte av sjølvstende og sunt vurderingsvit i dag har noko av basisen i leiaropplæringa knytt til skulearbeidet. Og eg har behalde trua på at utsegna *En lærer er mer verdt enn 100 økonomer*, Inge Lønning, har mykje sanning og samfunnsinnsikt i seg.

Referansar og kjelder:

(D.E)

sitata er frå Dag Evjenth sine bøker – kalla DIKTTESSER

1) Salme ved reisens slutt 1991

2) Veien blir til mens du går deg vill 1992 - Begge SCHIBSTED

Katrine Haaland har ill. desse – det gir ein klar tilleggskvalitet

(Ped. Peder) Pedagoger Peder er skriven av Stellan Sjødin i 1989, Cappelen

Oversatt av Arneir Berg. «.....sluppet løs på den norske lærerstand i 1990».

(F.SJÅ)

Katalog for fylkessjået i Vikedal i 1932

Elles

Kursinnkallingar og oppsummeringar frå Skuledir. I Rogaland, div. kurs

Eigne notat - utdraga tilfeldig valde, støtta av eit noko sjabert og springande minne

Den gode leiing i barnehage og skule

Av Sigmund Sunnanå

I 2005 hadde Utdanningsforbundet eit opplegg for ein profesjonsdebatt. I den samanhengen blei eg spurt om å laga eit innspel om skuleleiing i barnehage- og skule. Innlegget er skriva med tanke på at det kan vera eit motstykke til den rådande New Public Management tenkinga. Innhaldet i artikkelen byggjer i høg grad på tankar som er formidla av den amerikanske sosiologen Praker J. Palmer.

Ein god venn, som jobbar i oljebransjen, fortalde for nokre år sidan om at han hadde vore på ein stor konferanse i India for toppleiarar i oljeverksemda frå mange land. Eitt av tema på konferansen var *leiing*, og arrangøren hadde fått Mor Theresa til å innleia om emnet. Ho tusla fram til talarstolen og stod lenge og såg utover forsamlinga før ho sa: Kjenner du dine medarbeidarar? Og etter ein pause: Er du glad i dine medarbeidarar? Så rusla ho tilbake til plassen sin.

Med desse spørsmåla rører Mor Theresa med noko av det mest sentrale i alt menneskeleg samliv – også leiing. Dersom leiarar og lærarar kjenner og er glade i sine medarbeidarar og barn/unge, vil dei fleste rammer, oppgåver og krav falla på plass. Så enkelt og så vanskeleg er det!

Hans Børli har skriva eit dikt med tittelen:

Ett er nødvendig

Ett er nødvendig – her i denne vår vanskelige verden av husville og heimløse:

Å ta bolig i seg selv.

Gå inn i mørket

og pusse sotet av lampen.

Slik at mennesker på veiene

kan skimte lys

i dine bebodde øyne.

Børli ber oss gå inn i våre eigne sinn for å «pusse sotet» av vår lampe «der inne» framfor den rastlause, heimlause søkinga «der ute». Lyset i dine «bebodde øyne» inviterer medmenneske *inn*. Også for organisasjonar/institusjonar der menneske lever saman, er det «eine nødvendige» eit *indre* arbeid der ein «pussar sotet» av sin ide, av sitt eigentlege oppdrag slik at organisasjonen/institusjonen blir opplyst *innanfrå*.

I artikkelen: «Leading from within. Reflections on Spirituality and Leadership» definerer den amerikanske sosiologen Praker J. Palmer leiarskap slik: *Ein leiar er ein person som har makt til å projisere eller overføre sitt indre mørke (skugge) eller lys på andre, og på den måten bestemme forholda som andre menneske må leva under.*



Pedagogen har behov for stor profesjonell fridom og romsleg handlingsrom (foto:schamper.urgent.be)

Dei fleste av oss har erfaring med naturlege autoritetar som med sitt «inde lys» får oss til å oppleve trivsel, velvære, motivasjon og vilje til innsats. Vi blir snakka *med* i staden for *til*. Men vi har også røynsler med autoritetspersonar som kastar «mørke skuggar», til dømes barn i forhold til foreldre, elevar i forhold til lærarar, medarbeidarar i forhold til leiarar. Det er ein tendens i vår kultur til å sjå på det *ytre* som den eigentlege røynsdomen. Mykje leiarutvikling og personalarbeid går ut på å skapa dugleik i å manipulera den ytre verda. Palmer meiner at det viktigaste er å utvikla dugleik i å gå innover for å «pusse sotet» av vår eiga lampe. Ut frå dette skisserer han fem «leiaraskuggar»:

1. Utryggleik om eigen identitet, eigen verdi.

Ein slik leiar/lærar vil tendera mot å kompensera med ytre tryggleik, henge sin identitet på noko ytre: Posisjon, prestisje, formell makt, formell organisasjonsstruktur. Leiaren/læraren skaper ein organisasjonskultur der medarbeidarar/barn/unge ikkje får

rom til å finna sin eigen identitet. Det er ikkje rom fordi leiaren/læraren heile tida må visa seg fram for å døyve sin indre utryggleik og styrkje sin posisjon i systemet. Resultatet blir at alle ventar på signal frå toppen! For å koma ut av denne «leiaraskuggen», råar Palmer til å skapa situasjonar som gir rom, status og makt til andre.

2. Oppleving av livet som ein kamplass.

Ein slik leiar/lærar har sterkt behov for å halda på posisjonen sin. Han/ho er på vakt mot konkurrentar. Slike leiarar/lærarar utviklar ein organisasjonskultur der konkurranse står i framgrunnen noko som igjen skaper mange taparar. For å koma ut av denne «leiaraskuggen», oppmodar Palmer til å sjå på livet som ei gåve i staden for ein kamplass. Då kan evna til å møtast, til å lytta, læra av andre og å skape konsensus utviklast.

3. Alt er avhengig av leiaren/læraren.

Ein slik leiar/lærar må gjera det meste sjølv. Han/ho vurderer seg sjølv høgt, og utviklar ein organisasjonskultur med stor vekt på aktivitet, gjerne for aktivitetens eiga skuld. Det blir lite vekt på refleksjon og stille. Resultat: Stressa relasjonar, blir utbrent, belastningssjukdomar. Palmer sitt råd til slike leiarar er at dei må la andre sleppa til og sjølv vinna autoritet ved å visa at ein stolar på andre.

4. Angsten for kaos.

Ein slik leiar/lærar har stort behov for å skapa orden, organisera omverda slik at ikkje noko ubehageleg og uventa skjer, til dømes protest, motstand. Organisasjonskulturen blir prega av sterk styring, rigide reglar, prosedyrar, sterke krav til ytre lojalitet og vekt på tenesteveg. Konsekvens: Lite glede, ufri-dom, tilstiving. Palmer sitt råd er ikkje å la angsten

styra, men at ein opnar for vitalisering og større fri-
dom og fleksibilitet. La bagatellar vera bagatellar!

5. Angsten for å missa det ein har.

Ein slik leiar/lærar har ein tendens til å halda på inn-
arbeidde rutinar, arbeidsmåtar, aktivitetar og idear.
Organisasjonskulturen blir prega av angst for ned-
erlag, negativ vurdering og for å dumme seg ut. Pal-
mer sitt råd er å kunna gi avkall på det ein ønskjer å
halda fast ved. Når noko fell bort, oppstår det oftast
noko nytt og verdifullt.

Vi opererer gjerne med tre styringsformer:

Regelstyring.

Målstyring.

Verdistyring.

Det er samanheng mellom desse styringsformene. Ver-
diane garanterer for effekten av regelstyringa/målsty-
ringa eller for dei kvalitative sidene ved reglar og mål.
Å ta verdistyringa på alvor, er å setja det «indre arbei-
det» på dagsorden i organisasjonen/institusjonen, og
leggja til rette for at eit slikt arbeid kan skje.

Har Palmer sine synspunkt noko å seia for arbeidet
med utviklinga av yrkesrolla til lærarane og pedago-
gisk, administrativt og personalmessig leiarskap? Å gå
innover i vårt sinn, «pusse sotet av lampa» inneber eit
møte med oss sjølve og ei oppleving av kor sårbare vi
eigentleg er. Kanskje kan dette vera ein ressurs i vår
vidare utvikling som leiarar og lærarar? Kanskje kan
medarbeidarar og barn/unge gjennom dette «skimte lys
i «bebodde øyne» og kjenna seg forstått, sett og elska?

Skoleledelse og skoleutvikling ved Godeset skole

Av Ellinor G. Bryne

Visjonen for en ny skole

Kan du drømme det, kan du gjøre det. Walt Disney
Rektor, lærer og elev
De gjekk samen kver i ser
Folkå her
Satt seg ner
Bygde nye skole.

«Jeg har lyst til å fortelle om skolen vår», sa Brit Neuman i Menneskeskolen som kom ut i 1988. «Kommer du hit på besøk, tror jeg du vil merke at elever og lærere er på parti. Du vil se barn i konsentrert arbeid, i og utenfor klasserom, sammen med jevnaldrende eller i sammen med eldre eller yngre elever. Lærerne vil du oppleve som veiledere for de elevene som har bruk for dem». Disse ordene gav gjenklang i meg.

Jeg drømte om å være rektor på en skole der alle elevene var alles ansvar. Jeg ønsket en skole hvor hver elev er unik og ble sett. Det krevde en skole der også de voksne ble sett og samarbeidet. Hver for seg var alle lærerne gode, men sammen var de det beste kollegiet, synergieffekten.

Jeg ble ansatt på Godeset da den var under bygging og startet opp i mars for å forberede skolestart høsten 1987. Bakgrunnen min for å bli rektor var erfaring som skoleleder i Stavanger, og at jeg hadde deltatt i Utdanningsdirektørens kurs MOLIS og LIS.

Jeg fikk være med å påvirke noen av beslutningene med hensyn til møblering og innkjøp av utstyr. Noe jeg satte stor pris på. På den måten fikk jeg et større eierforhold til skolen. Fagfolkene var lydhøre og flere ganger i prosessen fikk pedagogikken det avgjørende ordet.



Skolebygningen

Skolebygningen var flott. I 1. etasje lå kontorene, arbeidsrom for lærere, personalrom, møterom og gymnastikksal. I tillegg var det areal til vaktmester og helsepersonell. I andre etasje hadde vi et stort tumleareal og to avdelinger. I hver avdeling var det 6 klasserom, tre grupperom og to spesialrom. Alle rom hadde dør inn til mediateket. Du kunne også åpne opp dører mellom to og to rom. To og to klasserom hadde egen garderobe. Bygningen var fleksibel. Den opplevdes perfekt for en Mønsterplanskole.

Jeg startet prosessen med å bygge opp et personalet.

Det gikk tregt. Der var få lærere på markedet, men da høsten kom, hadde vi et flott personale som stod klar til å ta imot elevene.

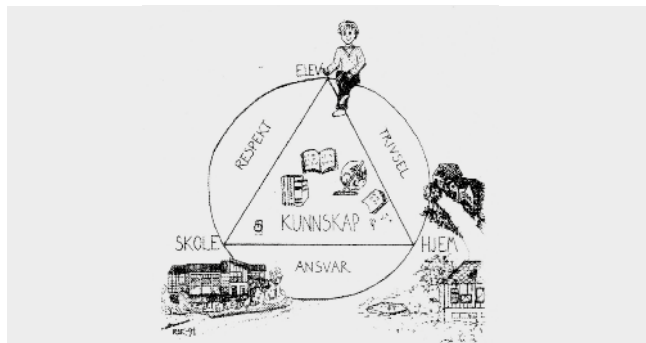
Ny mønsterplan, ny skole, i et nytt byggefelt, alt lå til rette for at dette skulle bli bra! Det var med forventning vi startet opp høsten 1988.

Planarbeid

Den nye mønsterplanen var en rammeplan. Skolene måtte sette mål og styre etter målene. Vi startet arbeidet med overordnede mål: Grunnskoleloven, Mønsterplanen og forskriftene for skolen.

Godeset skole utarbeidet sin visjon for skolen

- Vi ønsker at vi sammen kan lage en skole der elevene opplever trivsel og trygghet og hvor respekt og ansvar for hverandre står i sentrum.
- Vi ønsker at elevene skal oppnå kunnskap og vekst. Dette vil best skje i et samarbeid mellom skole og hjem.
- I begrepet kunnskap legger vi: Læring av grunnleggende ferdigheter og arbeidsmåter, sosial læring og dyktighet utfra egne forutsetninger.



Utfra denne visjonen laget vi satsingsområder som vi arbeidet med.

- 1 Lærersamarbeid.
- 2 Metoder i undervisningen.
Ansvarslæring.
Tilpasset opplæring.
Elevtilpasset læringsmiljø med bruk av bl.a. arbeidsplaner for elevene
- 3 Skole/ hjem samarbeid.
- 4 Mediatek.

Vi arbeidet med satsingsområdene i fellestiden og som tema på de bevegelige planleggingsdagene. Som rektor hadde jeg vært foredragsholder både i Molis og Lis. Derfor ledet jeg prosessen selv.

Lærersamarbeid

Lærerne ble delt inn i to team. Hvert team hadde sin leder. Lederne sammen med skolens rektor dannet en plangruppe på skolen. Denne fikk ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Handlingsplanen til skolen ble utarbeidet i løpet av det første året. Etter hvert utarbeidet vi treårsplaner.

I 1990 hadde skolen utarbeidet en egen plan for praktisk sosialt og kulturelt arbeid PSK, se Mpl s 90 «Arbeidsoppgavene skal hjelpe elevene til å utvikle respekt og ansvar for sine medmennesker, og medansvar for miljø, kultur og arbeidsliv rundt seg». Planen ble behandlet i skolens rådsorganer, og alle i skolesamfunnet hadde fått et eierforhold til den.

På fellestiden arbeidet lærerne med mål og verdier og praktiske ordninger i hverdagen. Hva betydde verdiordene i hverdagen? Vi analyserte lærersamarbeidet. Hva var det? Hvilke forpliktelser til hverandre fikk vi. Vi utformet et dokument «Å samarbeide på Godeset skole». Det var forpliktende for alle parter.

Informasjon

Informasjon i skolen ble veldig viktig. Vi var en skole, ikke mange skoler. Derfor måtte vi bygge på samme grunnmur og kunnskap.

Vi laget en årsplan over hva som skulle skje på skolen. Faste treffpunkter: Morgenmøter, felles tid for alle lærerne, trinn og teamtid, storsamlinger for elevene, foreldremøter og konferanser. Alt skulle være forutsigbart.

Ved skolestart laget vi et infohefte til foreldre og elever. «Velkommen til Godeset skole». Vi ville at foreldrene skulle få kunnskap om skolen. Hva vektla vi, hvem arbeidet på skolen, hvordan kunne de nå oss. I det første heftet skrev vi. «Vi ønsker at dere foreldre skal føle denne skolen som deres og kontakte oss når dere ønsker det». Infohefte ble fulgt opp av jevnlig foreldreinfo gjennom året. Vi inviterte også foreldrene til å komme på skolen når vi hadde storsamlinger. Etter hvert kom mange foreldre regelmessig til skolen. Kjennskap og tillit til hverandre er viktig for at samarbeidet mellom skole og hjem skulle være fungere optimalt. De små møtene, smil og hilsen ble etter hvert viktige for oss. Vi ble kjente. Foreldrene ble en ressurs for skolen. Det ble også et av våre viktigste satsingsområder. Jmf. Satsingsområdene.

Hver uke laget vi et infoskriv til personalet. Det ble gjennomgått på morgenmøtet som vi hadde hver mandag. Ellers ble det delt ut til alle i posthyllene. Hvert år fikk sin farge. På den måten kunne vi skille de ulike år fra hverandre. Det gjorde arkivsystemet lettere.

Elevene våre

Tillit var et nøkkelord i vår relasjon til elevene. Vi hadde fått en ny skole. Den skulle være åpen. Elevene kunne gå inn om morgenen, sette seg ned og starte dagen rolig i sitt tempo. Lærerne var på plass og tok

imot dem. Vi måtte lage spilleregler. Dørene skulle ikke låses. Elevene skulle kunne bevege seg «fritt» i bygningen. Men de fikk også ansvar. Skolen skulle til enhver tid se ryddig ut. Ødeleggelser ble ikke tolerert.

Vi var en skole der elevene skulle oppleve trivsel og trygghet. Skulle vi oppnå det, måtte vi også utarbeide samspillsregler. F. eks. Regler for midttimene. Vi ble enige om at uønsket elevatferd skulle løses på laveste nivå. Dersom det ikke gikk ble den løfte opp et nivå. Det skulle ikke være en trussel å bli sendt til rektor. Vi utarbeidet en reaksjonstrapp.

Elevene startet første time med sang, lyttet til musikk eller diktlesing. Så ble dagen gjennomgått. Hva skal vi gjøre i dag? Mange startet også dagen med et lite klassemøte. Der tok de opp sosiale mål, relasjoner til hverandre og hva som skulle skje på skolen den dagen eller uka.

Alle elevene hadde arbeidsplan. Elevene på trinnet hadde samme plan. Planen inneholdt hva som skulle skje på skolen og hjemmearbeid. Den inneholdt sosiale mål. Hver dag hadde sin rytme. Elevene visste hva som skulle skje. Det var viktig ikke minst for elever som strevde i hverdagen. Vi hadde ukens sang/ sanger. Det var sanger som skulle brukes på samlingene våre.

Elevene fikk også ansvar for egen læring. De hadde egne arbeidstimer der de satt og arbeidet. Lærerne gikk rundt og veiledet.

*Skolen vår er fargerik.
Ingen er den andre lik.....*

Skolen hadde mange elever som kom fra andre land og kulturer. Fra høsten 1990 startet alle fremmedspråklige elevene i Jåtten bydel opp på skolen vår. 12 elever startet opp i august 1990. De fikk sin undervisning i egne grupper. I praktisk estetiske fag ble de integrert i klasse. Dette ble en ny positiv utfordring for skolen. Vi

hadde en egen lærer som hadde ansvar for disse elevene. Det forutsatte at vi måtte drøfte samarbeidet mellom de voksne. Det ble viktig å være fleksibel og av og til stoppe opp for å undre oss. Vi hadde ikke alltid løsningene, men torde «å la veien bli til mens du går», Ferdinand Finne.

Samlinger

Elevene og lærerne skulle oppleve ting sammen. Vi opplevde det viktig å ha felles referansepunkter. Til vanlig samlet vi elevene hver uke. Vi hadde storsamlinger i gymsalen og sangsamlinger i mediatekene. Innholdet i samlingene var ofte relatert til arbeidet i klassene, fag, årstider og høytider.

I 1997 ble skolen med på prosjektet «Positivt skolemiljø» Vi var en av to skoler i Stavanger som var med. Det var et prosjekt som forpliktet hele skolen. Det gav en ny giv. Vi var på samlinger og fikk arbeid å gjøre i mellomtiden. Sangen hadde alltid stått sterkt på skolen. Nå lærte vi nye sanger. Kreativiteten blomstret. Den ble toppet da hele skolen satte opp musikalen Oscar i mars 1996. Alle hadde ansvar for noe. Vi bygde scene. Lærerne hadde skrevet stykket. Foreldre hjalp til med kostymer. Fortellingen formidlet verdier som var viktige for oss trygghet, trivsel og ansvar. Den pekte på vårt behov for å ha venner og hvordan vi kan ta imot nye venner.

Høge rom

Vegger som

Lilla, blå, oransje

En besøkende skrev i Stavanger Aftenblad, november 1989.

«Livet er rikt på muligheter til å skape glede» slik sluttet et rundskriv fra Godeset skole.

«Skolen lå som et Soria Moria slott og skinte i den våte høstkvelden. Høyt under taket svevde fargerike

draker av stoff som bant sammen 1. og 2. etasje. Hun skrev videre at det var godt å bevege seg på skolen, og fortsatte med å beskrive kunst og utsmykking på skolen.

Sett i ettertid var det slik vi ville skolen skulle fremstå. En arbeidsplass der alle elever, personalet og foreldre opplevde at det var godt å være.

Folkvang hette plassen før

De fleste barn i Stavanger hadde et forhold til den. De hadde vært der på skoleturer og søndagsskolesamlinger. Nå ble det bygget skole. Arven ble ført videre. Området skulle eies av barn. Ny skole skulle bli en del av nytt boområde.

Vi fikk tak i bilder fra området tatt av fotograf Egil Eriksen. I nær fortid hadde det vært drevet med jordbruk. Det hadde vært et vann, Stokkavannet, i området. På begynnelsen av 1900-tallet ble tørrlagt.

Vi samlet navn på gatene i området og forsket i historie og ble fort klar over at vi bodde på historisk grunn. Til og med en kongegrav fantes i nærområdet!

Foreldrene/ lag og organisasjoner lånte skolen i helger, kvelder og på skolens fridager. Foreldrene var opptatt av å skape aktiv fritid på skolen. Skolen var den arena i bydelen hvor barn og unge kunne samles til ballspill, sang musikk og andre kulturelle samvær. Foreldregruppen samarbeidet med Fritid og skolen. Det var mange som følte at de «eide» litt av skolen. Denne enorme bruk av skolen førte til at vi måtte gå opp noen samspillsregler. Hva kunne leies ut? Hva måtte vi skjerme? Noen diskusjoner måtte vi ta. Hvem eide hva? Men det var gjennom denne finslippingen at ting ble foredlet. Folk var glad i skolen og stilte opp når det trengtes.

Identitetsbygging

To praktiske oppgaver samlet vi oss om det første

året. Vi ønsket at elevene skulle være med å lage en skolefane. Vi kontaktet foreldrene. De lovet å skaffe til veie penger. Elevene tegnet utkast til det som de syntes var det som kjennetegnet skolen. Vi laget en stor utstilling med alle de flotte tegningene.

Anne Liv Tønnessen kom til skolen og snakket litt om hva en skolefane burde inneholde. Sammen med elevene/elevrådet valgte hun ut noen tegninger. De ble premiært. Hun laget utkast og kom tilbake til skolen og drøftet utkastet med elevene. 16.mai ble fanen overrakt skolen. Det var i 12.time! Foreldrene hadde samlet inn 22.000 kr bla ved juletresalg. Fanen kostet 14.000. De resterende pengene gikk til flaggborg og lekeapparater. For en foreldregruppe!! En stolt skole kunne gå i 17.mai toget med ny fane!!!!

*Ja, Godeset, Godeset du er så bra
Ja Godeset har alt ein skole skal ha.*

*Me lige deg, digge de,
Her vil me gå og lera bokstaver
Fra A og til Å*

Sangen er skrevet av Astrid Strøm Pedersen
Så hadde vi på et år både fått skolesang og fane!

Hjem skole samarbeid

Vi gikk videre. Hvordan skulle vi samarbeide med foreldrene. Mønsterplanen hadde presisert det.

- Samarbeid om den enkelte elev.
- Samarbeid om den enkelte klasse..
- Samarbeid om skolen.
- Samarbeid om oppvekstmiljøet.

Vi laget et notat der vi sa noe om hva dette betydde på vår skole. Foreldrene var med i prosessen. I notatet står det f.eks. til punkt 1: Når eleven er med på konferansetimen, er det viktig at eleven er den aktive part i samtalen. Foreldre og lærer må ikke snakke om, men med eleven»

Vi utarbeidet årsplaner for samarbeidet med foreldrene på alle plan. Samarbeid om den enkelte elev, samarbeid om den enkelte klasse, samarbeid om felles oppgaver for hele skolen. Det gjorde det hele lettere i hverdagen. Alle visste hva om forventes av dem.

Skolevurdering og skoleutvikling

Skolen ble etter hvert godt forankret i Mønsterplanen. Skolevurdering og skoleutvikling var viktig for å holde trykket og justere kursen. Hver vår ble det utarbeidet en liste over hva vi skulle vurdere. Vi hadde en positiv vinkling på evalueringen.

- Når vi vurderer, må vi se det i relasjon til skolens visjon og satsingsområder.
- Hva har vi blitt bedre til?
- Hva får vi til i år som var vanskelig i fjo.r
- Hvor ligger våre svake sider ?

Personalet ble delt inn i grupper. Hver gruppe kom med sine meninger. Resultatet ble bearbeidet av plangruppa. Så ble resultatet lagt frem for personalet og finjustert. Når det var ferdig, var vi klar til å lage planer for neste skoleår. Vi arbeidet i treårsperioder.

Det nitide arbeidet gav resultat. Godeset fremsto som en skole i utvikling og der personalet opplevde trygghet og trivsel. Mange kom for å se på skolen. Det å vise fram hva vi kunne, gav oss noe tilbake. Vi ble stolte og ydmyke over hva vi hadde fått til. I januar 1997 fikk skolen enda til besøk av kirke -, undervisning og forskningsminister Reidar Sandal. En ny skolelæreform var på vei inn i skolen.

Skolens ledelse og plangruppa gikk på kurs. Det var viktig å være med i skoleutviklingen.

Kan du drømme det, - kan du gjøre det.

En ny plan, L-97, skulle erstatte M-87 og Godeset skole var med i prosessen.

Den som intet våger – intet vinner

Av Kjell Espedal

Arbeidsplassen

Forsand kommune er ein av dei minste kommunane i Rogaland. I dag er det 1200 innbyggjarar der. Det er ei flatevidde på 840 kvadratkilometer som gjer at kommunen er ein av dei største i utstrekning i fylket.

Kommunen var(er) rik på ressursar. Økonomisk skuldast dette skattar og avgifter frå omfattande kraftproduksjon i regi av Lyse Energi og Sira-Kvina Kraftselskap.

Landbruk og fiske har gjennom alle tider vore viktige næringsvegar. I dag dominerer sauehald og mjølkeproduksjon. Sandtaksdrift basert på store mengder sand- og grusmassar har dei siste åra vore grunnlag for ei omfattande næring og mange arbeidsplassar.

Forsand er og ein turistkommune. Det kjem fleire hundre tusen turistar innom kommunen. Det er nok å nemna Preikestolen, Lysefjorden og Kjerag. I tillegg finst den forhistorisk landsbyen Landa, som mange kjem til. Denne landsbyen gjev eit innsyn i historia – korleis busetjinga har vore. Det er bygd opp hus frå bronsealder, jernalder og folkevandringstid.

Kommunehuset i Forsand som var min arbeidsplass i nærare 14 år. Foto: Kjell Espedal.



Stilling

I denne kommunen fekk eg stilling som skulesjef. Eg visste vel lite kva eg gjekk til. Men både dei tilsette i kommuneadministrasjonen og innbyggjarane tok vel imot meg – eg var liksom ein av dei. Eg hadde jo sterke røter i kommunen.

Så var det å starta på jobb. Eg måtte ha eit prosjekt som viste kva eg ville. Elevtalet i kommunen var aukande, og det var behov for meir plass på skulen. Som skulesjef hadde eg eit politisk styringsorgan – nemleg skulestyret.

Det første skulestyremøte eg møtte på, var like før eg skulle overta den nye stillinga. Det var ei skræmmande oppleving. Sakene som blei lagt fram frå konstituert skulesjef, blei vridde og omtala i lite fine ordelag. Eg hadde vondt av «skulesjefen» – han måtte gjennomgå mykje. Diskusjonen varte og rakk.

Eg tenkte med meg sjølv – er det slik det skal bli? Men sa eg til meg sjølv: «Den som intet våger – intet vinner!» Då blei mitt utgangspunkt at her måtte det ei endring til !

Eg hadde ikkje vore på mange møte i skulestyret før dei sa ja til utbygging av skulen. Det var med glede og entusiasme me starta byggjeprosessen. Etter eit års arbeid stod ei flunkande ny paviljong klar, med både kunstnarleg utsmykking og eige data-rom (det var uvanleg på den tida).

*Kunstnarleg utforming av
nybygget på Forsand skule.
Foto: Kjell Espedal.*



Nettverk

Det blei ein god start på arbeidet i kommunen! Det politiske utvalet var klar for endringar. Første steg var ny skule, og så var det å sjå kva for andre utfordringar ein skulle ta føre seg.

Når ein kjem ny til ein stad, er det viktig å orientera seg. Eg tok runden rundt for å helsa på både medarbeidarar og på viktige kontaktpersonar i bygda. For meg var det viktig å få innblikk i historia til kommunen. I kvar bygd fekk eg ein kontaktperson.

Eg var på vitjing hos ein kjentmann langs Lysefjorden fleire gonger. Han fortalde mykje om bygda. Ein dag gjorde me ein avtale om at han skulle vera naturlos (det er mogleg han ikkje likte den tittelen) på ein lengre tur i bygda hans. Turen blei lyst ut og mange melde seg.

Me skulle møtast på ein bestemt stad. På avtalt dag kom me med ein fullasta buss med turgåarar. Det var min kontaktmann som var kjentmann. Han skulle fortelja om alt det me såg undervegs. Men kontaktmannen dukka ikkje opp. Turgåarane venta og venta og bussen reiste heim att. Kva skulle me då gjera? Heldigvis hadde me kart med, så turfolket prøvde å ta seg fram ved hjelp av kart og kompass. Antakeleg hadde denne oppgåva blitt for stor for vår kjentmann. Han hadde tatt bilen og køyrt av garde.

Men lukka var – då me kom til ein kvileplass som me hadde peika ut på førehand, dukka ein grunneigar opp. Han kunne svært mykje om det området me vandra i. Trass alt – turen blei vellukka.

Oppe i dalen fekk eg etter kvart ein god ven. Han kunne slektshistoria til dei fleste i bygda, og ikkje minst var han ein dugande lokalhistorikar. Eg blei fast gjest hos han. Me sat ofte i kjellarrommet kor han hadde eit stort lokalhistorisk arkiv. Fjellturar med han var ei oppleving. Han hadde så mykje å fortelja. Takka vera han var nok ei av årsakene til at eg starta opp med å skriva lokalhistoriske hefte/bøker. For meg var det viktig at dei unge skulle få innblikk i historia. Når eg i ettertid opplevde at skuleelevar brukte det eg hadde skrive som grunnlag for oppgåver i skulen, ja, då hadde eg oppnådd det eg ville.



Dronning Sonja på besøk på Forsand skule i samband med kongebesøk i Ryfylke. Foto: Kjell Espedal.

Kommunen sitt verdigrunnlag

Min neste oppgåve var å få oversikt over reglar og rutinar i kommunen. Kva var det kommunen bygde sin organisasjon på? Noko av det som eg prøvde å få klart for meg, var å få veta kva for verdigrunnlag organisasjonen var tufta på. Kva slags leiarfilosofi var det i kommunen?

Det som var litt av problemet, var at det kom fleire omorganiseringar undervegs. Det skapte ein del uro i organisasjonen. Det var greitt, når me berre var skulekontor og hadde stort sett ein sentralskule og barnehage å førehalda oss til.

Men når organisasjonen endra seg til levekårs-avdelinga – då blei det ikkje lett å halda på prinsipp og verdier. For det var ikkje til å stikka under ein stol at det var ulike verdier i dei ulike avdelingane som blei lagt under levekårsavdelinga. Nokre leiarar la vekt på menneskeleg omsorg og gode tenester til brukarar, medan andre la vekt på økonomisk styring (ein skulle halda seg budsjetta). Når det kunne vera så ulike oppfatningar, kunne det av og til vera vanskeleg å bli samde. Eit døme kunne vera skuleskyss. Elevar som ikkje deltok i SFO, ville gjerne ta skulebussen heim når dei var ferdige med skuledagen. Men då sa politikarane – nei, det har me ikkje råd til. Då måtte SFO-elevane som hadde lang skuleveg, vera på skulen til den ordinære skulebussen gjekk.

Eit anna døme var alkoholpolitikk. Både i administrasjonen og blant politikarane var det usemje om kor strenge skjenkereglar ein skulle ha i kommunen. Det blei ein motsetnad mellom dei som ville ha ein liberal alkoholpolitikk, og dei som gjerne ville stengja krane tidleg på kvelden. Her låg ulike verdier til grunn. Å vera administrator blei då å balansera mellom ulike verdioppfatningar og koma fram til eit felles multiplum.



Her ligg ein del av den litterære produksjon. Foto: Kjell Espedal.

Kreativ kvardag

Eg starta min jobb på skulekontoret. Det var en relativt grei jobb. Me var tre personar som arbeidde med barnehage- og skulespørsmål. Eg er litt usikker på kva som hendte, men politikarane meinte ein burde sjå på den administrative organiseringa av kommunen. Det blei leigd inn ein konsulent som skulle vera vegvisar i dette arbeidet. Det blei halde møte, og det blei laga forslag til ein to-nivå modell - eit brukarnivå (levkårnivå) og eit administrativt nivå. Det skjedde då noko overraskande. Me fekk ikkje lovnad på kva for stillingar me skulle få etter omorganiseringa. Då måtte me for andre gong søkja stillingar på ny. Eg var usikker, men etter påtrykk frå fungerande personalleiar søkte eg (-for seint). Det blei på ny intervju med innleigd konsulent. For meg verka dette noko underleg. For alle som sat i intervjurunden, kjende oss godt, og så skulle me på ein måte «skrifta» for medarbeidarar og politikarar. Enden på den visa blei at eg fekk stilling som levekårs-sjef. Levekårsavdelinga skulle omfatta kultur-, helse-, sosial- og skuleetaten. Fire avdelingar skulle samlast under ei styring. Men dette var ikkje lett. Det var til

Personalseminar på Ullensvang hotell i Hardanger i år 2000 med representantar frå ulike avdelingar i levekåravdelinga som helse- og sosialetaten, skulekontoret, reinhaldarane, legekantoret, kulturteten, psykiatrisk hjelpeetenesta og eldreinstitusjonen. Foto: Kjell Espedal.



dels stor motstand mot denne organiseringa – serleg innan helse- og sosialavdelinga. Då var det å finna ut korleis me kunne koma fram til ei felles plattform.

Det gamle ordtaket kom for meg att: «Den som intet våger – intet vinner». Alle leiarane i dei ulike avdelingane blei invitert til eit personalseminar i Ryfylke. Då opna me opp for alle argument både for og imot organiseringa og korleis styringa av denne store avdelinga skulle vera. Det blei eit tøft seminar – det blei tårer og lite svevn for nokre. Dag nummer to på seminaret blei brukt til å meisla ut ein personalpolitisk plattform som me skulle arbeida ut frå. Så fordelte me oppgåver og ga ansvar til dei einskilte leiarar. På kommunehuset blei den nye avdelinga plassert saman. Midt i rommet hadde me levekårtunet kor me kunne samlast for å drøfta dei problem/saker som kom opp. Kanskje den viktigaste funksjon var at me var flinke til å bruka det runde bordet. Litt vel mykje, meinte mange. Her markerte me fødselsdagar, spesielle opplevingar og ikkje minst mange kreative innslag. Ein sumardag då det var skrekkeleg varmt, blei me samde om at me måtte kjøla

oss av med eit bad i lunsjpausen i eit vatn ikkje langt unna kommunehuset. Det blei eit herleg avkjølande bad. Tilbake etter lunsj fungerte me godt.

Det som etter kvart blei problemet, var at mange i organisasjonen meinte me gjorde for mykje ut av dei kreative innslaga. Når me inviterte alle dei andre leiarane på julegraut og julekaker rett før jul, kom det sure kommentarar.

Me var på fjellturar, konsertar, teaterførestellingar, grillturar og hadde sosiale treff utanom arbeidstid. Dei som arbeidde på levekåravdelinga, blei godt samansveiste.

Endringsleiing

Å ha berre eit personalseminar i starten var ikkje nok. Me forsøkte kvart år å reise på to eller tredagars seminar ut av kommunen. Då hadde me ofte med oss ein konsulent eller fagmann som skulle gje oss «input» – eller «kveik» som ein kanskje vil seia på nynorsk. Det var ikkje tvil om dette var viktig for personalarbeidet i levekåravdelinga. Etter at eg kom på rådmannsnivå, heldt me fram med kurs og etterutdanning – spesielt innan leiing. I ein periode fokuserte me på: «Løysningsfokusert problemløysning». Poenget med denne kursinga var å:

- sjå moglegheiter og ha draumar
- utnytte eigne styrker og ressursar
- gjera kloke grep

Me inviterte foredragshaldarar og hadde gode seminar. Men det var vel slik at ettersom tida gjekk slokna «elden» og ein heldt seg til gamle leiarprinsipp.

Informasjonsflyt

Noko av det som er vanskeleg i ein organisasjon er: Det å ikkje veta! Derfor var det viktig i min administrative

karriere å informera så godt som ein kunne. Medarbeidarar måtte veta kva som føregjekk. Noko av det som me innførte på dei politiske møta var: Nytt frå organisasjonen! Det sette politikarane pris på. Trinn to i denne strategien var å senda ut eit vekeblad. Kvar veke samla eg inn stoff som kunne vera relevant for medarbeidarar. Me kalla informasjonsskrivet for Bolten (etter Kjeragbolten). Kvar måndag blei det grøne arket distribuert rundt til alle avdelingane i kommunen. Etter kvart som dataverktøyet kom, blei det naturleg å bruka det i informasjonssamanheng.

Ettersom utviklinga gjekk framover, blei både politiske dokument og generell informasjon lagt ut på nettet. I dei åra eg jobba i Forsand kommune, var det ei rivande teknologisk utvikling. Ja, det gjekk så fort at me mest ikkje klarte å fylgja med. Det var då naturleg at det kom inn eit datafirma utanfrå som skulle drifta heile data-nettverket.

Spørsmålet til slutt: Førte alle desse endringane til eit betre arbeidsmiljø?

Før meg som var leiar, var det viktig at me hadde ein kreativ og levande organisasjon som skulle tilpassa seg samfunnsendringane og dei politiske signala som kom. Skulle det skje, måtte ein fylgja med og vera blant dei tilsette, og sjå og kjenna på kva som gagna medarbeidarane i høve til den tenesta dei skulle utføra.

Ut frå mitt motto: «Den som intet våger – intet vinner», vil eg etter fjorten år i ein leiarstol seia at mine medarbeidarar var villige til å laga eit betre arbeidsmiljø og skapa gode tenester for folket i kommunen. Under avslutninga i Forsand kommune hadde medarbeidarar laga ein lang og innhaldsrik song. Eg skal berre ta med eit av 10 vers:

*Eigne vegar du gjekk
og kritikk ja me fekk.
Ofte fann me jo på
ting me blei missunte på.
Kjell han våga vera med,
ofra eigen sjelefred,
for å satsa på samhaldet vårt.*

Fra prosjektarbeid til nasjonale prøver

Av Lars Helle

I «Bedre skole», nr. 2, 2001 skrev jeg en artikkel kalt «Skolevurdering som redskap i skoleutviklingen.» Bakgrunnen var prosjektet «Ekstern deltakelse i lokalt utviklingsarbeid» (EDLV). Grovpolert kan vi si at intensjonen bak prosjektet var at likemenn (lærere fra andre skoler, elever og mennesker uten skolefaglig bakgrunn) skulle vurdere et område som skolen selv hadde satt fokus på. I artikkelen forsøkte jeg å kople dette sammen med Knud Illeris' (1995) kriterier for et prosjektarbeid: deltakerstyring, problemorientering og produktorientering. Når jeg nå er blitt utfordret til å se på artikkelen retrospektivt, er det fristende å spissformulere seg gjennom formuleringen: Har vi i skolevurderingssammenheng beveget oss fra det deltakerstyrte prosjekt til den eksternstyrte prøve? Sagt annerledes: Har lærernes rolle i skoleutviklingen endret seg fra subjekt til objekt?

Et overflatisk tidsbilde

Da artikkelen ble skrevet, var Kjell Magne Bondevik statsminister i Norge. Svensken Per Elofson (noen som husker ham) vant verdenscupen i langrenn. Liverpool tok fire titler. Kronprins Håkon giftet seg, og dverg-musa ble for første gang registrert i Norge. Samtidig arbeidet Skole- Norge med å implementere det nasjonale vurderings- og styringssystemet for utdanning som første gang ble presentert i heftet «Underveis» (1993). Her ble skolebasert vurdering løftet fram som

et viktig satsingsområde. I korthet ble skolebasert vurdering forklart ved at de berørte parter (lærere, elever, foresatte og andre samarbeidspartnere) kritisk vurderte og analyserte utvalgte sider ved skolens arbeid. Når vi nå skal se oss over skulderen, ser vi at dette var konsistent med signalene om vurdering som ble gitt i L97: «Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for å vurdere eige arbeid (s. 79). Troen på eleven som subjekt i egen læringsprosess, var et tydelig bakteppe for læreplanverket, og man antok at et slikt læringssyn også var gjeldende for skolen som organisasjon. I diskusjoner ble gjerne skolebasert vurdering løftet fram som motpolen til det engelske systemet. Under Margaret Thatcher, på slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet, utviklet det seg et omfattende evalueringssystem. I korthet dreide dette seg om to tett sammenvevde systemer (Helle, 2006):

1. *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA) som hadde ansvaret for læreplanen og oppfølgingen av denne. Disse utarbeidet klare «attainment targets» (klare og entydige mål) for de ulike fag og hovedtrinn i grunnskolen. Gjennom et omfattende testsystem ble elevene regelmessig målt opp mot målene. Et interessant poeng i så måte var at elevenes testresultater ble offentliggjort. Og dannet således et grunnlag for foreldrenes skolevalg.
2. «*Her Majesties Inspectors*» dvs. inspektører som opp-

holdt seg på en skole over tid og utarbeidet en omfattende rapport om virksomheten ved skolen. Etterpå fikk skolen en kopi av rapporten som også gikk til skolens styre. Dersom det var det er alvorlige mangler, ble skolen gitt en tidsfrist til å gjennomføre nødvendige endringer. I absolutt verste fall kunne skolen bli stengt. Noe som ikke gikk upåaktet hen i den britiske pressen. Naming and shaming kalte engelskmennene det når inspektørene offentliggjorde navn på de dårligste skolene.

Med andre ord en langt mer kontrollerende vurdering enn det de norske myndighetene la opp til, selv om det også her i landet ble åpnet mer opp for ekstern deltakelse i skolevurderingen. I St. meld. 28 (1998-99) «Mot rikare mål» står det eksempelvis:

Personar og grupper som kjem utanfrå, vil oppleve og observere det som skjer i skolen og lærebedrifta ut frå ein annan ståstad, med grunnlag i personleg røynsle og kompetanse. I ein konstruktiv og utviklingsorientert kommunikasjon med personalet i skolen kan desse vere viktige samtalepartnarar og leverandørar av vurderingar, idear og forslag til konkrete endringstiltak.

Vi ser at de eksterne deltakerne var tiltenkt en rolle som kritiske venner – ikke kontrollører. Til tross for signalene fra «Mot rikare mål» var Norge i 2001 fortsatt ett av få europeiske land som ikke hadde en helhetlig ekstern vurdering av skolene. Etter dette skjer ting i rasende fart. Innenfor denne artikkelens rammer, blir det umulig å gå grundig inn i de endringene som følger. Så la meg ta dem punktvis:

- 2000: Første Pisa-test;
- 2001: Elevundersøkelsen gjennomføres for første gang under navnet Elevinspektørene. Deltakelse var frivillig;
- 2004: Nasjonale prøver gjennomføres for første gang i Norge;

- 2004: Elevundersøkelsen gjøres obligatorisk;
- 2006: Ny læreplan, Kunnskapsløftet, innføres. Planen er preget av langt tydeligere mål, bl. a knyttet til de grunnleggende ferdighetene som også de nasjonale prøvene skulle evaluere;
- 2007: Foreldreundersøkelsen blir gjennomført for første gang. Den er fortsatt frivillig.

La oss for ordens skyld peke på to sentrale faktorer som har betydning skoleutviklingen i denne perioden. For det første: Kunnskapsløftet var langt åpnere på den didaktiske kategorien *innhold* enn forgjengeren. Mens det i L97 var obligatorisk å undervise i Henrik Ibsen, fikk lærerne nå velge mellom «sentrale norske forfattere.» I utgangspunktet et sympatisk trekk: gi lærerne større innholdsmessig handlingsrom, slik at de i større grad kan tilpasse opplæringen. Men kanskje er det mulig å stille spørsmålet om et større innholdsmessig handlingsrom fordrer økt vurdering? I det minste så det slik ut. For det andre: Ble målstyringstenkningen, med alle sine feil og mangler, som gjennomsyret L97 erstattet av en resultatstyring som i verste fall kan ha enda flere feil og mangler?

Oppsummering

Siden artikkelen ble skrevet er det liten tvil om at det deltakerstyrte prosjektarbeidet har beveget seg i retning tydeligere sentralisering og standardisering (gjennom vurderingssystemer utarbeidet av Utdanningsdirektoratet) og ikke minst målstyring gjennom læreplanverkets kompetansemål – selv om dette også kan forstås som at målstyring ble erstattet av resultatstyring. På samme tid har kravene om dokumentasjon på elevenes måloppnåelse økt betydelig. Vi kan se for oss scenarier der skoleledelsen og lærerne blir stilt til ansvar for elevenes læringsutbytte. I Oslo har det til og med blitt diskutert

prestasjonslønn for lærere bl. a basert på resultatene av de nasjonale prøvene. En slik utvikling kan ende opp i en skole der kvalitet blir synonymt med testresultater. På denne måten kan lærernes rolle i skoleutviklingen bli forvaltere av andres tenkning – ikke subjekter i egen læringsprosess.

Skolevurdering som redskap i organisasjonslæringen – noen spørsmål til refleksjon

Prosjektarbeidstenkningen som gjennomstyret EDLV er nå forsvunnet. Det prinsippet som skiller prosjektarbeid fra andre undersøkende arbeidsmåter, *deltakerstyring*, som i EDLV ble ivaretatt ved at skolen selv valgte vurderingsområde, er nå erstattet av eksterne fokusområder. Kanskje ikke så problematisk, det er nok liten tvil om at skolen kan trenge mer gyldig informasjon om eget arbeid enn det som kom til uttrykk gjennom både «EDLV» og andre deltakerstyrte vurderingsformer. I tillegg kan vi ikke komme utenom tidsaspektet. Lærerne er blitt tildelt stadig flere oppgaver på siden av undervisningen, og man kan stille spørsmål om hvor tiden til det deltakerstyrte vurderingsopplegget skulle tas fra. Som et siste moment kan anføres at vurdering ofte kan oppfattes som «skummelt», og vi så i EDLV tendenser til at skoler hadde lett for å sette fokus på litt «ufarlige» områder, og det må nok sies at de grunnleggende ferdighetene er viktigere for elevenes læring enn drift av elevkantinen. I tillegg kan lærerne fortsatt være aktører i diskusjoner rundt didaktiske konsekvenser av resultatene, noe jeg vil komme tilbake til.

La oss likevel stille noen spørsmål til bruken av ekstern vurdering som redskap i skoleutviklingen. Jeg kommer ikke til å gå direkte inn på «teaching for the test-problemet», det finnes nok av annen litteratur om dette. I stedet ønsker jeg å se på dette gjennom bruk av organisasjons- og didaktisk teori.

Hva gjør ledelsen for å gjøre læringen dobbeltsløyfet?

Et sentralt dilemma innenfor all vurdering er *relasjonsproblemet*. Dette omhandler forholdet mellom mål og produkt. Begrepet har sin opprinnelse i et mål-middel-paradigme der man utelukkende gransket i hvor stor grad målene var oppnådd – intet annet. Et så forenklet syn på vurderingsprosessen ble selvsagt angrepet, og 20. desember 1972 ble det i Cambridge undertegnet en erklæring om mål og metoder for vurdering i skolen. Denne erklæringen er senere kalt «Cambridge-manifestet». Her står det blant annet at flere forsøk på å vurdere undervisning, læreplaner og skolen som organisasjon har mislykkes, fordi undervisningsprosessene og læringsmiljøet har vært viet for liten oppmerksomhet. Trakk man også inn læringsprosesser i vurderingen, ville kompleksiteten bli bedre belyst. Tanken ble videreført gjennom Argyris og Schöns (1974) begrep «dobbeltsløyfet læring». Forfatterne argumenterer for at de fleste organisasjoner er flinke til å lykkes i enkelsløyfet læring (evnen til å oppdage og korrigere feil i forhold til et fastlagt sett av handlingsregler). Med andre ord rettes lett synlige og konkrete feil opp innenfor eksisterende verdimeslige ramme. Det er mulig å kople dette sammen med Lauvås og Handals (2000) begrep *forandring av 1. ste orden*. En slik forandring innebærer at man i skoleutviklingen gjør mer av det samme (s. 249). Eksempel. Nasjonale prøver viser dårlige resultater i regning. Endring: Bruk mer tid på dette!

En *forandring av 2. orden* betyr en totalt annerledes innfallsvinkel til situasjonen. Eksempel: Persson (2014) beskriver et casestudie av en skole med særdeles svake resultater som bestemte seg for å gjøre noe helt annet. I en nedenfra-og-opp-strategi, som ble innledet med at lærerne satte seg inn i aktuell forskning/teori, forsøkte de å endre sitt eget tenkesett. Det er alltid lett å legge

ansvar for det som ikke går bra andre steder enn på seg selv. Lærerne arbeidet bevisst med å unngå ytre forklaringsmodeller som elevforutsetninger, foreldrenes manglende oppfølging, sosio-økonomiske betingelser og valgte i stedet å se på resultatene relasjonelt. Det vi gjør har konsekvenser for deg og omvendt. Bort med smågruppeundervisning. Bort med nivådifferensiering. Jobb med å tilpasse undervisningen innenfor klassens rammer. Bruk foreldrene som samarbeidspartnere. Innfør leksehjelp to kvelder i uken. Resultatene snudde og har senere vakt betydelig internasjonal oppmerksomhet. På mange måter kan eksemplet illustrere at ekstern vurdering kan skape skoleutvikling: Men forutsetningen er en forståelse av at skoleutvikling ikke handler om en «quick fix», men om tyngre langsiktige prosesser der organisasjonen lærer å lære gjennom å se dobbelt på situasjonen: Man ser både på mål, verdier og tiltak. På både prosess og produkt. Skolen Persson beskriver hadde et produkt de ikke var fornøyd med og valgte ved hjelp av teoretiske stillas å se på prosessen med kritiske briller. Læringen ble dobbeltsløyfet fordi de våget å se relasjonelt på resultatene. En slik skoleutviklingsprosess krever at organisasjonen går inn i fastlagte handlingsnormer på en slik måte at de blir gjenstand for debatt og nytenkning.

En vellykket vurderingsprosess skal ifølge Franke – Wikberg/Lundgren (1990):

- Beskrive det som skjer i det som tilsynelatende skjer.
- Si noe om hvorfor akkurat dette skjer.
- Angi mulighetene for at noe annet kan skje.

Alene oppfyller de eksterne vurderingssystemene bare deler av det første kravet, og ingenting av de to andre. Det sier utelukkende noe om *hva*. Det forteller lite om *hvorfor* eller *hvordan*. Dette er det lærerne som må reflektere over. Med andre ord stilles det store krav

til ledelsen hvis eksterne evalueringer skal resultere i endring. Og det er her spørsmålet om deltakerstyring igjen dukker opp. Ville endringene i Persson (2012) skjedd dersom de didaktiske konsekvensene av resultatene ikke hadde blitt bestemt av autonome, teoristyrte lærere? Dette er ikke så lett å si som det høres ut som. Det er kanskje lettere å velge ytre forklaringsmodeller på svake resultat dersom ikke har bedt om – eller har vært aktør i – vurderingsprosessen?

Blir oppmerksomheten rettet mot det målbare?

La oss innlede neste kapittel med to gamle ordtak:

- «Alt som måles har ikke verdi – og alt som har verdi kan ikke måles.»
- «Ei ku bli ikke feitere om du veier den.»

Sitatene skal tjene som inngangsport til en problematisering av læreplanverkets rolle i skolevurdering⁴. At Norge ikke tilhører toppsjiktet på PISA-undersøkelsene, er noe alle vet. Katastrofeoppslagene lar ikke vente på seg når pressen får farten av en promilles nedgang i lesing. Resultatene på de nasjonale prøvene publiseres også i lokalavisene. Slik plantes forventninger om «den gode skole» både hos foreldre og elever, og slik reduseres forestillingene om hva som er bra undervisning til tall og grafer. Til sammenlikning: I den internasjonale demokratistudien ICCS (2009) kommer det fram at norske elever i hovedsak scorer høyt på demokratiforståelse. Norge gjorde det også godt sammenliknet med øvrige nordiske land. Én av mange ting som kommer fram er at norske elever skårer klart høyere, enn internasjonalt snitt, når det gjelder deltakelse i

⁴ Flere av de faglige poengene i dette kapitlet er hentet fra: Nevøy, A., L. Helle og Giske R (2015): *Innovasjon i Jærskulen – et forprosjekt*. Intern forskningsrapport ved Universitetet i Stavanger.

skolens fora og organer for medvirkning og diskusjon, samt andelen som sier de vil stemme ved politiske valg når de blir voksne. Et retorisk spørsmål blir dermed: Hvor stor oppmerksomhet får dette fra skoleforskere, politikere og journalister? Spørsmålet reises fordi disse testene anskueliggjør et viktig analysebegrep for skoleutvikling: I artikkelen *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway* foretar Thomas Hatch (2013) en analyse av norsk utdanningspolitikk. Analytiske ressurser henter Hatch fra Gregory (2003) som framholder at «accountability policies» handler om å navigere mellom to dimensjoner:

1. *Answerability*: omhandler realisering av kortsiktige mål ved hjelp av resultater fra ulike typer tester/målinger. Med andre ord en form for tydelig, lukket målstyring.
2. *Responsibility*: begrepet kan forklares som realisering av bredt formulerte langsiktige mål av mer identitetsskapende, sosial og samfunnsmessig karakter. Slike mål er langt vanskeligere både å formulere og å måle. I praksis blir dette gjerne mål man styrer *etter* – ikke *når*. Slik forstått har aspektet et bredere og åpnere læringsperspektiv enn det som kommer til uttrykk i den første dimensjonen (Nevøy, Helle og Giske, 2015).

Hatch' hovedpoeng er at *ansvarliggjøring* for å nå kortsiktige, klart formulerte resultatmål – ofte kan stå i motsetning til å ta ansvar for langsiktige bredt formulerte mål og dermed undergrave høyt verdsatte overordnede mål for skolen. Hatch argumenterer for at skolepolitikk må anerkjenne den gjensidige relasjonen mellom de to dimensjonene som forøvrig også kommer til syne i det norske læreplanverket (Ibid.). La oss hoppe over gene-

rell del, at den reflekterer responsibilitydimensjonen er åpenbart, for å gå rett til sakens kjerne: Læreplanene for enkeltfag. Disse har gir seks ulike føringer. Fagets formål, hvilke hovedområder faget er strukturert gjennom, timetall, hvordan det skal arbeides med de grunnleggende ferdighetene, kompetansemål og vurderingsbestemmelser (kun det som angår sluttvurdering). I denne kortfattede analysen vil jeg kun se på kompetansemålene.

Kompetansemål

Kompetanse defineres i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) som «evnen til å møte komplekse utfordringer». Med andre ord handler kompetanse om å mestre utdannings- og yrkesutfordringer og samfunnsmessige og personlige utfordringer. Svært forenklet er det kanskje mulig å si at verbene i kompetansemålene ofte har et responsibilityperspektiv (Nevøy, Helle og Giske, 2015): I planen for norsk finner vi verb som: reflektere over, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres og presentere egne tolkninger. På den andre siden kan substantivene gjerne fortolkes innenfor answerabiltydimensjonen, f. eks sentrale regler i formverk, grunnleggende setningsanalyse, enkle tekster på sidemål.

Dessuten er det en særdeles tvilsom øvelse å analysere kompetansemål uten å knytte de til fagets formål: Dette uttrykker hensikten med faget både for eleven som individ og for samfunnet og peker læreren i retning av fagets dannende elementer. I planen for norsk står det eksempelvis:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse

i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.

Å lese kompetansemål uten formål blir halvveis, og kanskje er det problematisk at vurderinger som retter søkelyset mot formålets dannende elementer ikke vektlegges i samme grad av verken medier eller politikere. Men nå er det en gang slik at det negative får mest oppmerksomhet. Det tar 100 år for en skog å vokse opp. Den brenner ned på en dag. For å knytte dette opp mot skoleutvikling. Ligger det en fare i at eksterne evalueringen – som jo fokuserer på «answerabilitydimensjonen» – gjør skoleutviklingen endimensjonal? Arbeidet blir ikke relasjonelt – men øvelser på et Excel-ark? Hvordan finne ressurser til nivådeling?

Oppsummering

La oss vende tilbake til utgangspunktet. Mens prosjektarbeidet, som ble gjennomført i EDLV, forsøkte å skape møter mellom ulike posisjoner. En, etter min mening, viktig faktor i EDLV var at elevene var aktører. I 2002 skrev jeg bl. a: «Dette kunne føre til interessante møter mellom intensjoner (det som sto i skolens dokumenter) og realiteter (den virkelighet elevene opplevde). Det kunne vise seg at skolens ledelse og lærere opplevde at utfordringene lå et annet sted enn der elevene mente de befant seg.» Hvis vi ser på denne setningen gjennom Hatch' sine briller, hendte det rett som det var at elevene ønsket et vurderingsområde innenfor responsibilitetsdimensjonen. De var opptatt av læringsmiljø, tilpasset opplæring og generell tilbakemeldingspraksis. Men hvor er elevene i dag? Jo, de deltar i elevundersøkelsen, men hvorvidt de er aktører i å endre praksis (slik den dobbeltsløfede læringen forutsetter) er mer uklart. I tillegg sier det seg selv at eksterne, digitale vurderings-

systemer, som elevundersøkelsen, i langt mindre grad kan fange opp begreper som: kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse, identitetsutvikling, reflektere, uttrykke og grunngi og vise respekt enn sentrale regler i formverk og grunnleggende setningsanalyse.

En avsluttende anekdote

På slutten av åttitallet underviste jeg på mellomtrinnet. En morgen, jeg hadde forberedt en time om brøkrekning, kom jeg ikke helt i gang. En av elevene rakk opp hånden med det samme vi hadde kommet i orden. På nyhetene hadde han sett grusomme bilder fra barnehjem i Romania. Vi snakket litt rundt dette, og alle elevene var enige om at det var forferdelig. Da jeg lukket samtalen og ba dem finne fram matematikkbøkene, var det åpenbart at eleven ikke var fornøyd. «Jammen, Lars. Hva gjør vi?» spurte han.

«Hva vi gjør? Hva mener du?» spurte jeg.

«Ja, vi må jo gjøre noe!»

Vi lot brøk være brøk og tok en brainstorm på tavla. Resultatet var at elevene ville arrangere loppemarked. For å gjøre en lang historie kort. Timer ble satt av. Foreldre kontaktet. Elever markedsførte, samlet lopper, fastslo priser osv. Det er ingen tvil om at «Hva-gjør-vi-spørsmålet» fikk teltet til å ta fyr, og det tok mye tid og energi fra oss alle sammen. Men resultatet var strålende. Vi fikk inn nærmere 40 000 kroner som ble sendt til Røde Kors. Elevene hadde lært mye om samarbeid, kommunikasjon, forholdene i Romania, solidaritet og tilsvarende begrep fra «responsibilitydimensjonen». Foreldrene var fornøyd. Ledelsen var fornøyd, jeg var fornøyd og elevene var stolte. Jeg ville ikke hatt noen problemer med å diskutere de pedagogiske begrunnelsene med en ekstern samarbeidspartner som skulle

undersøke læringsmiljøet ved skolen. Men spørsmålet jeg har stilt meg selv i flere år, er hvorvidt jeg ville turt det i dag? Kunne det gått utover resultatet på de nasjonale prøvene?

Selvfølgelig er det mulig å si at den lærerrollen vi finner i eksempelet, er for privatpraktiserende og for lite tilpasset dagens samarbeidsorienterte skole. I dag kan nok ikke lærere, mer eller mindre etter eget for-godtbefinnende, sette i gang større prosjekter uten å involvere samarbeidspartnerne. Likevel velger jeg å la historien stå for illustrere at eksterne systemer kan gjøre noe med både tenkning og klasseromspraksis.

Referanser

- Argyris, C. og D. Schön (1974): *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Franke-Wikberg, S. & U. Lundgren (1990): *Att värdera utbildning – en introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Walström & Walström.
- Hatch, T (2013): *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway*: I: *J. Educ Change* 14 (2013). Springer Science.
- Helle, L. (2006): *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, L. (2013). 1.-7. trinn. *Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ICCS (2009): *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskolelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. http://www.udir.no/upload/rapporter/2009/5/iccs_kortrapport.pdf
- Illeris, K. (1974): *Problemorientering og deltakerstyring*. København: Munksgaard.
- Illeris, K. (1995): «Prosjektarbeid som arbeidsform.» I: *Prosjektarbeid som læringsform*. Tromsø: Unikom.
- KUF (1993): *Underveis – håndbok i skolebasert vurdering. Grunnskole og videregåendeopplæring*. Oslo.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- KUF (1999): St.meld. nr. 28 (1995–96): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige tilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. Oslo.
- Lauvås, P. og G. Handal (2000): *Veiledning og praktisk yrkes-teori*. Oslo: Cappelen.
- Morgan, G. (1988): *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nevøy, A, L. Helle og Giske R (2015): *Innovasjon i Jærskulen – et forprosjekt. Intern forskningsrapport ved Universitetet i Stavanger*.
- Persson, E. (2014) *Raising achievement through inclusion. International Journal of Inclusive Education*, 17, 1205-1220.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. <http://odin.dep.no/udf>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsloftet*. <http://www.kunnskapsloftet.no>

Ekstern skulevurdering i Finnøy – eit tilbakeblikk

Av Sigurd Aukland

Stadig jakt på»den gode skulen«

Eit nasjonalt system for kvalitetsvurdering er etablert. Elementa er fleire; nasjonale prøver, kartleggingsprøver, karakterstatistikk, brukarundersøkingar, statleg tilsyn og internasjonale samanlikningar. Det er utvikla et nasjonalt rettleiingskorps for skuleeigarar og skular som ønskjer å få hjelp til skuleutviklinga.

Meiningane er delte om korleis stoda i norsk skule verkeleg er, og om kva som bør gjerast for stadig å skapa ein betre skule. Medan nokre vil auka teoritrykket, vil andre ha ein meir praktisk skulekvardag. Dei politiske forslaga er kjappe, mange og spikande. Og bakom lurar både OECD og PISA.

Sentrale teoriar om skuleutvikling er kopla til vektinga mellom støtte og styring. Sentralt er også å arbeida for stadig å lukka gapet mellom intensjonar og praksis. Stadig blir det diskutert kva for rolle nasjonalt nivå skal ha i forhold til kommunalt nivå, og stadig blir det diskutert kven som verkeleg kan redusera gapet mellom oppdrag og resultat. Skjer kvalitetsforbetring ovanfrå og nedover, eller er det grasrota sjølve som skapar kvalitet? Får vi betre skular ved å involvera, konsultera og motivera personalet, eller ved å styra først gjennom direktiv og etterpå ved kontroll? Eller er den beste strategien å presentera forventningar og mål og deretter utfordra verksemda sjølv til å velja og vektleggja verkemiddel og tiltak?

Kva for namn skal alle desse tilnærmingane til vurdering og utvikling ha? Skal det kallast målstyring, resultatstyring, verksemdsplanlegging, innovasjon, skulebasert kvalitetsutvikling, eigenvurdering, organisasjonslæring... eller kva?

Finnøy-prosjektet var forut for si tid

Problemstillingane er ikkje nye. I Rogaland blei både problemstillingar og erfaringar løfta inn allereie gjennom Finnøy-prosjektet i 1997 og oppfølginga i 2000. Prosjektet blei initiert av dåverande skulesjef i Finnøy kommune, Reidulf Vignes, og dåverande utdanningsdirektør i Rogaland, Sigmund Sunnanå, ved det som då heitte Statens utdanningskontor i Rogaland. Skulesjefen i Finnøy involverte leiarar, tillitsvalde og tilsette ved skulane og utdanningsdirektøren sikra kompetanse og framdrift i prosjektet. Det var rimeleg djervt å vilja prøva ut ekstern vurdering, men det skjedde altså i Rogaland allereie for nær 20 år sidan! Det er ikkje å ta for hardt i å påstå at dette prosjektet var langt forut for si tid. Finnøy-prosjektet var både eit nybrottsarbeid og eit prøveprosjekt.

I 1996 kom Stortingsmelding 47 «Om elevvurdering, skulebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem» og i Innst S nr 96 (1996/1997) blei ulike retningar innan skulevurdering drøfta. I 1997 kom ei ny forskrift om skulevurdering. Både Statens utdanningskontor,

kommunane og fagorganisasjonane ønska å vinna erfaringar med korleis forskrifta kunne gjennomførast. Dessutan bles, då som nå, ulike trendar og impulsar frå utlandet inn over det rogalandiske skulelandskapet. Tillitsvalde, skuleleiarar og også tilsette ved Statens utdanningskontor drog til England for å sjå Ofsted sine inspeksjonopplegg for skular. Men større tiltru, oppslutning og engasjement skapte det skotske opplegget for å finna ut «How good is our school?» Dette opplegget var meir skulebasert, meir refleksjons- og dialogbasert og meir utviklingsprega og rettleiande. Det var element herifrå som blei prøvd ut i Finnøy-skulane.

Statens utdanningskontor i Rogaland hadde då i mange år ein klar utviklingsretta profil og sette i verk ei mengd utviklingsretta tiltak. Tilsyns- og kontrollfunksjonane var på plass, men utviklingsaktivitetane dominerte. Finnøy-prosjektet representerte ein slik, og blei kopla saman med eit kommunebesøk.

Oppskrifter eller drøftingar?

Det er truleg fånýttes å presentera oppskrifta på ein god skule. Meir effektiv er det nok å involvera politikarar, skuleleiing, tilsette, elevar og føresette i refleksjonar og debattar om kva god skule er. Debattar om oppdrag, verdigrunnlag, elevsyn, læringssyn og forventna utbyte er ikkje berre uunngåelege, men også heilt nødvendige.

Endring og utvikling skjer vanskeleg utan tett samarbeid med fagorganisasjonane. Medverknad og medskaping er sentrale føresetnader. Det same er gjensidig tillit. I Finnøy-prosjektet var intensjonane både frå utdanningskontor, skuleeigar, fagorganisasjon å prøva ut og vinna erfaringar med ekstern skulevurdering. Det var eit prosjekt som korkje var top-down eller bottom-up. Finnøy hadde ein rimeleg god kultur for samspel, medverknad og endringsvilje, men og ein kultur der partane ønska å utfordra kvarandre. Ein naturleg konse-

kvens blei at vurderingskriteria for vurderingsområda blei utvikla i samspel mellom Statens utdanningskontor, skuleleiarane i Finnøy og ikkje minst etter dialog med lærarane.

Utforming av system, teknikk og konsept er ei sak. Ei anna og meir krevjande utfordring var å skapa ein kultur og ei samhandling kor ekstern skulevurdering kunna la seg gjennomføra utan støy og motstand. Dette var i 1997, kommunen var Finnøy og ekstern skulevurdering var både omdiskutert og «farleg». Svaret er nok at kontrollelementet blei tona noko ned. Men det er nok likevel ikkje heile svaret for både skulesjef, skuleleiarar og lærarar aksepterte og delvis også ønskte eit element av kontroll. Kanskje svaret heller dreiar seg om eit felles ønske om å utvikla skulane og få tilbakemelding? Er svaret gjensidig tillit og opne drøftingar? Er svaret at skulane og lærarane forstod at dei også ville bli følgde opp med kompetanse, rettleiing og rådgjeving etter at vurderingsresultata låg føre? Handla dette om det som me i dag finn i bøkene til Fullan, Shirley og Hargreaves som dreier seg om kollektiv skuleutvikling, «kapasitetsbygging» og «school engagement?» Med andre ord: Var Statens utdanningskontor og leiarar og tilsette i Finnøy-skulen det me i dag vil kalla «canadiske» i si skuletenking?

Bussjåføren på kaien smilte og sa:

«Er det du som er inspektøren? Du ser jo ikkje så farleg ut».

Samstundes er det ikkje til å koma frå at «den vanlege læraren» i Finnøy nok stussa over opplegget. Trass intensjonar om ein prosess prega av rettleiing og rådgjeving vil all ekstern vurdering kunna føra til opplevingar av å bli utsett for kontroll. Slik var det også i Finnøy-prosjektet. Lærarane ville på førehand ha forsikringar om at vurderarane frå Statens utdanningskon-

tor ikkje skulle «setja karakter på læraren», «at folka frå utdanningskontoret verkeleg hadde kompetanse også på grunnskule» at dei «også måtte notera seg forhold som omfatta ressursmangel» og «det som skulesjefen har skuld i».

Heile ni tilsette ved Statens utdanningskontor var involverte i sjølve skulebesøka som strakk seg over tre månader. Dette førte til god dialog, tillitsbygging og auka respekt for kvarandre sine roller undervegs. Det eventuelt skumle og farlege blei ikkje lenger så farleg. Samstundes må det ha skapt både spenning og hjartebank når folka frå utdanningskontoret var så mykje tilstades for å observera undervisninga. Dessutan intervjuar dei elevar, hadde samtaler med rektor og tillitsvalde, deltok på møte, las planar av ymse slag og førte loggbok. Kanskje lærarane i Finnøy burde fått endå meir ros for å stilla seg så positive til prosjektet?

«Me er i same båt» – Tilbakemeldingar på ulike nivå

Undervegs i prosessen blei det klart at dei tilsette brukte samtalan til å presentera forventningar til skulesjefen. Det blei slett ikkje negativt, men heller ein styrke at forventningar om leiing, dialog, oppfølging, ressursmangel og styring kom fram som del av vurderinga. Desse forventningane kunne så skulesjefen ta aktivt tak i, noko han også gjorde.

Dette var også ein av dei effektane som den hovudtillitsvalde for Utdanningsforbundet seinare vurderte som positive ved prosjektet. Den hovudtillitsvalde var i det heile oppteken av at den eksterne vurderinga skulle fylla opp det tomrommet lærarane opplevde i kvardagen med omsyn til konstruktive tilbakemeldingar. Dette er ei problemstilling som ikkje er ukjend og som sidan har fått merksemd mellom anna gjennom TALIS.



«Me er i same båt». Øykommunen Finnøy (foto: custompublish.com)

Lærarane vil bli sett – og ha rettleiing

I oppsummeringsmøta for Finnøyprosjektet var konklusjonane i det heile positive. Særleg var skuleleiarane nøgde, men også lærargruppa var tilfreds. «Fleirtalet av lærarane opplevde vurderinga som spanande, konstruktiv og rettleiande», heiter det i referata. På den negative sida blei det notert at merksemda og observasjonane også førte til nervøsitet og stress. Det er kanskje ikkje så rart. Finnøy-prosjektet blei gjennomført før rektorane tok til å skulevandra. Og kanskje hadde døra til klasserommet vore godt lukka nokre stader?

Uansett forsvann skepsisen undervegs i prosjektet. I byrjinga møtte folka frå utdanningskontoret spørsmål som «Kjem de no for å avsløra dei udugelege lærarane?». Seinare og i slutfasen var tillit etablert. Det var ikkje få refleksjons- og rettleiingssamtaler som fann stad. Også reine omsorgssamtaler og små kompetanseøkter blei avvikla. Til slutt fekk skulen samla presentert

både sterke sider for vidare forbedring og «til å setja i utstillingsmonteren», men også område for justering og forbedring.

Finnøy-prosjektet sin profil var tydeleg rettleiande, mindre kontrollerande. I referata står det fleire stader at lærarane gav uttrykk for at det var spanande å få tilbakemelding på eigen praksis og at den eksterne vurderinga førte til læring.

Samspel og tilsyn? Kor er balansen?

Dei siste åra har Utdanningsdirektoratet utvikla eit nasjonalt kvalitetssystem. Her er ekstern rettleiing i form av eit nasjonalt rettleiarkorps blitt eit sentralt element. Det nasjonale rettleiarkorpset byggjer sine verdiar, sin metodikk, sine prosessar og sine verktøy langt på veg på element som også blei prøvd ut under

Finnøy-prosjektet. Sidan har interkommunale rettleiingsordningar blitt utvikla ikkje minst i Sogn og Fjordane.

Etter kvart er Statens Utdanningskontor i Rogaland blitt erstatta av Fylkesmannen si utdanningsavdeling. Den tidlegare profilen med sterkt fokus på pedagogisk utvikling og støtte til kommunane er gradvis blitt erstatta av tilsyn og legalitetskontroll. Noko er tapt og noko er vunne. Finnøy-prosjektet er uansett eit godt døme på at kvalitetsutvikling i skulen krev framsynte leiarar, deltakande fagorganisasjonar og engasjerte lærarar – og ikkje minst dialog, gjensidig støtte og tillit mellom partane. Dette er viktige verdiar å ta med seg i ei tid kor ein trur at alt kan teljast og kor den rangeringa ingen vil ha, likevel stadig vinn innpass.

Kva for verdi har ekstern vurdering for skoleutviklinga i ein kommune

Av Reidulf Vignes

For snart 20 år sidan var eg med på ein studietur til England for å studere det engelske OFSTEAD-systemet. På turen hadde eg ein kaffidrøs med utdanningsdirektør Sigmund Sunnanå. Vi drøfta om det var mogeleg å få til eit samarbeid mellom Statens utdanningskontor og Finnøy kommune om ei form for ekstern vurdering av skolane i Finnøy. Om lag eit år seinare hadde tankane mognast, avtalane blitt gjort, og det var klart for gjennomføring.

Statens utdanningskontor i Rogaland skulle hausten 1997 gi ei vurdering av visse sider ved skoleverksemda i Finnøy kommune. Våren 2000 følgde utdanningskontoret opp vurderingane frå 1997, m.a. for å få eit inntrykk av kva ei slik vurdering hadde hatt å seie for skoleutviklinga i ein kommune. Utdanningskontoret har rapportar om opplegg og gjennomføring av begge vurderingane og analyser av resultata. I artikkelen nedanfor gir eg som skolesjef greie for den verdien ei slik ekstern vurdering hadde for skoleutviklinga i kommunen.

Gjennomføringa av ekstern vurdering av alle skolane i Finnøy i 1997 var eit spanande og nyttig prosjekt. Skolane i Finnøy melde tilbake at dei oppfatta personalet frå utdanningskontoret som godt kompetente personar med solide kunnskapar om vurderingsområda og vurderingsprosessen.

For at ekstern vurdering skal vere vellukka, trengst det godt førehandsarbeid og solid kunnskap om både vurderingsprosessen og om det som skal vurderast. I samband med vurderinga i Finnøy vart alle planar og årsmeldingar frå ei siste åra gjennomgått. I sjølve vurderingsprosessen vart det nytta samtalar, intervju og observasjon. Det vart utarbeidd eit omfattande kriteriesett som grunnlag i «Benchmarkinga» som vi nytta i vurderinga. Kriteria var utarbeidd i eit samarbeid mellom utdanningskontoret og skolane i Finnøy. Vurderinga i 1997 vart avgrensa til desse fire områda:

- Ein gjennomgang av nokre forhold kring skolane: bygningsmasse og planverktøy.
- Ei vurdering av mediatek og uteområde som grunnlag for å realisere ny læreplan med omsyn til leik og nye arbeidsformer.
- Ei vurdering av læringsmiljøet med fokus på leik og temaorganisering av innhaldet i 2. klasse.
- Ei vurdering av prosjektarbeid i 5. og 8. klasse.

Vurderinga førde til at vi fekk eit svært godt oversyn over skolesamfunnet i Finnøy, og framfor alt vart det lettare å setje inn økonomi og krefter til å betre dei områda vi var svake på.

Vurderinga vart ikkje heilt som venta. Nokre område kor vi trudde at vi var sterke, fekk vi langt lågare vur-



Ein viktig næringsveg på Finnøy. Tomatproduksjon. (foto: kommunalteknikk.no).

dering enn vi likte, samstundes vart vi vurderte som sterke på område som vi ikkje hadde rekna med.

Det vart utarbeidd ein handlingsplan med grunnlag i rapporten, og denne vart innarbeidd i alle andre relevante planar.

Prosjektet var så vellukka, og vi hadde investert så mykje tid og krefter i dette, at vi søkte om ei oppfølging av prosjektet våren 2000. Målet var å finne ut korleis det etter tre år stod til på dei områda som vart vurderte i 1997. Samstundes vart prosjektet utvida til å omfatte nye område. Mellom anna vart det i 2000 gjennomført intervju med grupper av elevar og føresette ved alle skolane. Funna i oppfølginga viste at vi hadde fylgt opp handlingsplanen frå 1997 godt, at vi hadde betra kompetansen, og at det nå var rom for nye målsetjingar og handlingsplanar ut frå nye funn på andre område.

Det viktigaste ved gjennomføringa av prosjekta har kanskje ikkje vore kva ein gjorde med prosjekta, men kva prosjekta og den prosessen ein var igjennom gjorde med oss.

Ein flytta oss frå kva vi trudde om skolen vår til det ein då visste. Ein vart mykje meir medviten om kva ein gjorde og kvifor det vart gjort. Kva verknad våre inngrep hadde, og om våre sterke og våre mindre utvikla sider.

Når ein skal drive kvalitetssikring og utviklingsarbeid, er det alltid viktig å gjennomføre ein analyse for å finne den såkalla «nå-situasjonen». Det er mange måtar å gjere det på, men føremona ved å nytte ekstern vurdering, er at ein får ei kvalitetsvurdering med langt større tyngd enn ein får med skolebasert vurdering. Ved å nytte ekstern vurdering og for eksempel «benchmarking» som metode, fekk ein klare dokumenterbare svar ut frå gitte kriterium. Det er rett nok eit stort arbeid som utdanningsdirektøren i samarbeid med skolane i Finnøy la ned for å utarbeide eit fornuftig kriteriesystem, men resultatet var godt. Ein gjekk frå å tru og tenkje om skolen vår til å vite. Det er dette som gjer den største forskjellen når ein skal bruke resultatet vidare i skoleutviklinga i kommunen.

I Finnøy nytta vi den eksterne skolevurderinga på følgjande måte:

- Den vart lagt til grunn for plan for kompetanseheving.
- Den vart innarbeidd i strategisk plan.
- Den vart innarbeidd i opplæringsplanen.
- Den vart innarbeidd i skolane sine planar. Desse kunne på ulike måtar avvike frå kommuneplanane då kvar skole hadde fått spesielle tilbakemeldingar frå den eksterne vurderingsgruppa. Men fellesprosjekta vart innarbeidd for alle skolane.
- Den vart nytta ved budsjett- og økonomiplanbehandlinga.
- Den vart nytta i ulike samanhengar i kvalitetsvurdering.

- Dei folkevalde nytta vurderinga når dei drøfta skole spørsmål.

For kommunen førde den eksterne skolevurderinga til at dei folkevalde fekk klare tilbakemeldingar om kvar «skoen trykte mest» i skolesystemet, og kvar det var viktig å setje inn ressursane. Den eksterne vurderinga auka den generelle interessa for skolen, og ein fekk stadig spørsmål frå dei folkevalde om korleis det gjekk med utviklinga av dei ulike tiltak ein hadde sett i verk.

Vi fekk ein dokumentasjon med høg integritet som slo klart fast kva ein var gode på og kva område ein burde arbeide meir med. Kvaliteten i skolen og for elevane auka. Ein fekk frå 1997 til 2000 utført klare betringar i høve det som vart målt i 1997.

I rapporten for år 2000 gjekk det fram at vi hadde gjennomført måla i handlingsplanen som skolane og

skolekontoret hadde ansvaret for. Det var litt at av det som kommunestyret hadde ansvaret for som stod att. Det meste av dette handla om nye stillingar innafor merkantil hjelp på skolane og biblioteka.

Etter evalueringa i år 2000 kom det fram nye fellesområde som vi burde arbeide vidare med. Det vart derfor utarbeidd ny handlingsplan.

Skolane nedfelte sine utviklingsområde i sine planar. Dette førte til at ein fekk ein snøballeffekt der ein heile tida var i stand til å setje fokus på dei områda som trong mest oppfølging og der ein kunne få mest nytte av å setje inn ressursane, og ein kunne derfor målrette ressursbruken mykje betre enn før.

Eg er ikkje i tvil om at vi fekk mykje positiv hjelp av den eksterne skolevurderinga. For oss var denne vurderinga eit godt hjelpemiddel for å få til ein betre skole og for å utnytte ressursane best mogeleg.

Læringsstrategiprojektet i Rogaland: «Endelig någe så nytte»?⁴

Av Liv Engen

Midt på 90-tallet møtte lærere og rådgiver i Rogaland dr. Carol M. Santa fra Montana i USA. Hun presenterte oss for CRISS-prosjektet: «Creating Independence through Student-owned Strategies», fortalte om og modellerte noen av de undervisningsstrategiene lærere i dette prosjektet benyttet for å gjøre elevene selvstendige og uavhengige. Spennende, lærerikt og inspirerende. De didaktiske prinsippene i CRISS-prosjektet trigget tanker som på den tiden syntes å være svært aktuelle i norsk skoledebatt: Legger vi mer vekt på elevenes ansvar for egen læring, enn på lærernes ansvar for egen undervisning? Ordene hennes gav meg (oss) en påminnelse om at forutsetningen for å ta ansvar for egen læring faktisk er at elevene får en undervisning med sikte på å lære dem hva de kan gjøre, og at de får hjelp til å se/vurdere om deres egne handlinger er hensiktsmessige for egen faglig utvikling.

CRISS-prinsippene, slik Carol presenterte dem, handlet ikke bare om læring og undervisning, men også om lesing⁵. Hun minnet om at lærere som brukte lærebøker som støtte for faglig læring, måtte ta i bruk



*Dr. Carol
M. Santa fra
Montana i
USA*

undervisningsstrategier som sikret at elevene deres fikk anledning til å utvikle hensiktsmessige lesestrategier: De måtte lære å sette mål for egen lesing, å utnytte egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer i egen læreprosess, å systematisere informasjon, å stille spørsmål til og reflektere over innholdet i ulike fagtekster. Interessante og faglig relevante tanker for oss ved Senter for Lese-forskning.

I 1970-80-årene var den rådende oppfatningen at leseopplæring var noe som hørte til på småskoletrinnet. Det var der elevene skulle lære å omforme bokstaver og bokstavsekvenser til ord, og oppdage at tekster var språklig meningsbærende. På mellom- og ungdoms-

⁴ En kommentar fra lærernes skriftlige vurdering av LSP. Hentet fra Idésamlingen (Engen, 1998b), spørsmålsteget er satt av meg

⁵ Tittelen på Carol M. Santas første bok om CRISS-prosjektet viser at prosjektet tok utgangspunktet i teorier om lesedidaktikk: Content Reading Including Study Systems. (Santa, 1988)

trinnene tok en det gjerne for gitt at elevene kunne lese. Men etter hvert bredte det seg en erkjennelse om at leseopplæringen ikke kunne betraktes som avsluttet etter de første skoleårene. Selv elever som lett og uanstrengt kunne lese enkle tekster på småskoletrinnet, fikk problemer både med å avkode, forstå, tolke, reflektere rundt, glede seg over og stille seg kritisk til den økende mengde læreboktekster som etter hvert møtte dem på mellom- og ungdomstrinnet. Mange trengte støtte for å utvikle strategisk leseferdighet, lære hvordan de kunne tenke, handle og reflektere både før, under og etter lesing. Å utvikle og å spre innsikt om lesedidaktikk var en av årsakene til at Senter for Leseforskning valgte å engasjere seg i det som bli «Læringsstrategiprojektet i Rogaland» (også omtalt som LSP).

LSP: Planleggingsfasen

I samarbeid med Statens Utdanningskontor tok Senter for Leseforskning (ved meg) kontakt med to representanter fra praksisfeltet: Gerd S. Fredheim ved Solvang skole i Haugesund og Asbjørg S. Tengesdal fra Hauge skole i Sokndal. De sa seg villige til å fungere som «spydspisser» for CRISS i sine skolemiljøer, prøve ut tanker og ideer, skaffe tilveie norske hverdagsfortellinger og elevksempler. I tett samarbeid med Carol, med Gerd og Asbjørg, samt PP-rådgivere og lærere som hadde deltatt i Carols kurs, oversatte og tilpasset jeg CRISS-håndboken til norsk skolehverdag. Didaktikken ble knyttet både til den nye læreplanen og til ny lesefaglig innsikt om leseforståelse og lesestrategier. Arbeidet med boken «Lære å Lære»⁶ fikk økonomisk støtte fra og ble utgitt av, Stiftelsen Dysleksiforskning.

I tillegg til å spre lese- og læringsdidaktiske prinsipper og metodiske ideer, var både Statens Utdan-

ningskontor og Senter for Leseforskning interessert i å studere om/hvordan CRISS-prosjektets organisatoriske spredningsmodell lot seg implementere her til lands. I USA fikk skoler/kommuner som ville ta i bruk CRISS-strategiene systematisk opplæring av spesielt sertifiserte instruktører. Skolelederne måtte også forplikte seg til å delta på CRISS-kursene, ved implementering av CRISS-prosjektet i USA ble det videre lagt stor vekt på lærersamarbeid⁷.

Fra planer til implementering

Jan Edvard Olsen fra Statens utdanningskontor i Rogaland, sammen med to skoleledere fra henholdsvis sør- og nordfylket, Karluf Ask⁸ og Svein Reidarson⁹, tok våren 1996 kontakt med Senter for leseforskning for å etablere et formelt prosjektsamarbeid med tanke på å prøve ut lese- og læringsdidaktiske prinsipper samt spredningsmodellen fra CRISS-prosjektet her i Rogaland. Samtalene ledet til et forprosjekt skoleåret 1996/97. Med utgangspunkt i de erfaringene som da ble gjort, ble Læringsstrategiprojektet (LSP) igangsatt skoleåret 1997/1998, et samarbeidsprosjekt mellom Senter for leseforskning, Utdanningskontoret i Rogaland og kommunene Haugesund og Sokndal.

Målet med LSP var tydelig: «Å påvirke/endre lærernes undervisningsstrategier slik at elevene lærer å ta i bruk og opplever nytten av, bevisstgjørende læringsstrategier. En har også ønsket å prøve ut og å samle erfaringer fra, en modell for skole-



⁷ Santa, Havens & Maycumber, 1996

⁸ Rektor på Hauge skole i Sokndal (Asbjørgs skole)

⁹ Rektor på Solvang skole i Haugesund (Gers skole)

⁶ Santa og Engen, 1996

utvikling som innebærer spredning og kompetanseutvikling gjennom kurs, erfaringsutveksling, skolebesøk og faglig oppfølging fra ekstern veileder»¹⁰.

Bakgrunnen for den faglige delen av målsettingen er omtalt innledningsvis. Organisatorisk kan LSP beskrives som en slags selvdrivende skoleutviklingsmaskin. Utgangspunktet for spredningsarbeidet skulle være to såkalte moderskoler, Hauge og Solvang. Prosjektet skulle deretter utvides ved å knytte fire projektskoler til hver av disse. Disse åtte skolene kom fra forskjellige kommuner. Slik tenkte en seg at didaktiske prinsipper og metodiske ideer skulle spre seg som ringer i vann: Fra to kommuner, til åtte, til stadig flere kommuner og skoler i Rogaland.

I forprosjektet ble lærere og ledere ved hver av moderskolene gjort kjent med prinsipper og ideer inspirert av CRISS-prosjektet, men også av annen faglitteratur om lesing og leseutvikling. Jeg var på skolebesøk, holdt kurs for foreldrene, og der det var ønskelig, modellerte jeg nye arbeidsformer i klasserommene og reflekterte sammen med elevene over hva de gjorde og hvorfor akkurat dette var av betydning for deres egen lesing og læring. Skolene måtte forplikte seg til å dele og drøfte erfaringene sine gjennom et formalisert og forpliktende samarbeid både med lærere på egen skole og i det nettverket som skulle etableres mellom dem og de andre projektskolene. Solvang skole ved Gerd S. Fredheim var ansvarlig for fire av de åtte skolene: Storhaug skole i Stavanger, Grindhaug skole i Karmøy, Skjold barne- og ungdomsskole i Vindafjord og Nedstrand barne- og ungdomsskole i Tysvær. Hauge skole ved Asbjørg S. Tengesdal hadde ansvar for Helleland skole i Egersund, Øygard skole i Sandnes, Storevarden skole i Sola og Vigre skole i Hå. Etter at LSP formelt

var avsluttet, var det antatt at de ti skolene kunne videreføre spredningsarbeidet uten ekstern veileder.

Det ble ikke laget en felles mal for de kursene Gerd og Asbjørg gjennomførte på sine projektskoler, men begge la vekt på å synliggjøre og å drøfte prosjektets lese- og læringsdidaktiske grunnlag slik det ble presentert i «Lære å Lære». Videre framhevet de sammenhengen mellom disse tankene og den nye læreplanen, L97. Sentralt i kursene var også implementering av arbeidsformer som «Tankekart», To- og flerekolonnenotat», «Styrkenotat» og «Venn diagram», (hentet fra «Lære å Lære»). Alle kursene hadde en økt som gav rom for drøfting av lærernes erfaringer fra utprøvinger mellom kursøktene. I tillegg til et omfattende kursopplegg og skolebesøk¹¹, ble det våren 1997 arrangert en to-dagers samling med deltakere¹² fra alle de ti projektskolene (de to moderskolene og de åtte projektskolene). Jeg var ansvarlig for de faglige innslagene. Det mest sentrale disse to dagene var imidlertid erfarings- og ideutvekslinger mellom skolene. LSP ble avsluttet med en stor konferanse høsten 1998, med deltakelse fra blant annet dr. Carol M. Santa. Det ble videre skrevet en prosjektrapport¹³ og utgitt et Idéhefte¹⁴ med elevseksempler fra alle skolene.

Tilbakemeldinger fra elever og lærere

Ved prosjektstart og mot slutten av skoleåret 1997/98 ble elevene fra de ti projektskolene bedt om å svare på spørsmål om hva de gjorde før, under og etter lesing¹⁵. Svarene kan ikke karakteriseres som veldig utdypende, men kan til en viss grad indikere at elevene i løpet av

¹⁰ Fra prosjektrapporten, Engen, 2008a, side 4

¹¹ Mer detaljert beskrivelse er å finne i prosjektrapporten, Engen 1998a

¹² I all hovedsak norsk- og samfunnsfaglærere

¹³ Engen, 1998a

¹⁴ Engen, 1998b

¹⁵ Se rapport, Engen, 1998a

prosjektperioden utviklet en noe større bevissthet om at lesing handler om å forstå.

Prosentandelen «vet ikke»-svar var lavere ved prosjektets avslutning enn ved oppstart. Det ble forsiktigvis tolket som en indikator på at elevene, i løpet av prosjektperioden, hadde lært å beskrive og/eller begrunne egne handlinger. Forhold i vårt prosjekt¹⁶ gjorde det ikke mulig å gjennomføre analyser som kunne gi vitenskapelig informasjon om endringer i elevenes lese- og læringsstrategiske ferdigheter.

Lærerne ble bedt om å vurdere LSP ut fra 6 kriterier: Innholdet i kursene og stoffets relevans for eget arbeid, nytteverdien i erfaringsutveksling og skolebesøk, om kurs og erfaringsoppsummering hadde endret egen praksis, samt hvorvidt prosjektet svarte til forventningene. På hvert punkt skulle det krysses av på en skala fra 1 – 6, der seks-tallet representerte det mest positive. I tillegg ble lærerne bedt om å skrive en kort kommentar. Kryssene var, i all hovedsak, plassert på den positive siden av skalaen¹⁷. De skriftlige kommentarene indikerte at lærerne var godt fornøyd: »Endelig någe som nytte». I et år preget av kurs og møtevirksomhet i forbindelse med innføringen av L97, var det gledelig å kunne registrere at LSP ble oppfattet som reformrelatert: «I forbindelse med den nye reformen der elevaktivitet og ansvar for egen læring vektlegges, er «Montana»¹⁸ en god måte å møte denne utfordringen på». Av rapporten framgår det videre at den delingskulturen som ble vektlagt i LSP hadde medført en positiv form for gruppepress: Forpliktelsen fungerte som pådriver og gav mot til å prøve ut nye undervisningsmetoder. Å endre egne undervisningsstrategier syntes imidlertid å være utfordrende. Flere lærere gav uttrykk

16 Dette er begrunnet i rapporten, Engen, 1998a, s. 28-29

17 Fra 4-6, se Engen, 1998

18 En betegnelse på prosjektet inspirert av hjemstaten til Carol M. Santa

Eksempel på elevsvar - september 97:

Hvis du har svart ja på forrige spørsmål, skriv kort hva du gjør:

Tenker på nato heilt annet

Eksempel på elevsvar - mai 98:

Hvis du har svart ja på forrige spørsmål, skriv kort hva du gjør:

Prøver å forstå det og har lese!

Eksempel på før- og ettersvar (hentet fra hovedrapporten)

for at den største hindringsfaktoren for implementering av prosjektideene lå hos dem selv. Det er ikke foretatt analyser for å avdekke eventuell langtidseffekt av LSP. Skoleåret 05/06 tok jeg kontakt med skolene for å høre om prosjektideene fortsatt var levende. Ut fra disse samtalene er det imidlertid vanskelig å avgjøre om det lærerne da fortalte, kunne spores direkte tilbake til prosjektet.

Spredningsmodellen fungerte som planlagt i prosjektperioden; tanker, prinsipper og ideer ble spredd fra to skoler til åtte. Ved avslutning av LSP forelå det planer om en videreføring av prosjektideene¹⁹. Dette ble igangsatt, men uformelle tilbakemeldinger indikerer at dette viste seg vanskelig å gjennomføre uten prosjektets forpliktende rammer og ekstern støtte. I samarbeid med Utdanningskontoret og Haugesund kommune fortsatte Solvang skole som moderskole for nye lærergrupper et par skoleår. Gerd S. Fredheim fylte rollen som lokal veileder og inspirator svært godt, og har i ettertid vært mye etterspurt som kursholder i temaet «Læringsstrategier,» både her i landet og i Norden forøvrig.

19 Omtales i rapporten på side 45

«Læringsstrategier»: Aktuelle tanker i dagens skole?

Midt på 90-tallet medvirket LSP til å sette begrepene «lese- og læringsstrategi» på det pedagogiske kartet i Rogaland. Prosjektet omtales som det første i sitt slag her i landet²⁰, og erfaringer umiddelbart etter prosjektperioden indikerte at det bidro til å utvide læreres kunnskap om lese-, lærings- og undervisningsstrategier. LSP ble oppfattet som både nyttig og læreplanrelatert i 1998. Mye tyder på at prosjektet ville vært like relevant i dag: Den generelle delen av læreplanen L96 er fortsatt gjeldende. Læreplanen for kunnskapsløftet (LK 06) både bruker og definerer begrepet «læringsstrategier»: «... framgangsmåter elevene bruker for å organisere egen læring, planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid (...) refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner»²¹. I dagens læreplanverk omtales «lesing» som en av fem grunnleggende ferdigheter²². Det innebærer at alle lærere, uansett fag og trinn, har et selvstendig ansvar for leseopplæringen. Undervisning i lesing kan ikke isoleres fra det å lære et fag, men må foregå kontinuerlig når/hvis lesing brukes som støtte for faglig formidling. De lese- og læringsdidaktiske prinsippene i CRISS (og LSP) løftes stadig fram både i læreverk og i forskningsrapporter. Systematiske tiltak for å spre prosjektideene fra CRISS og LSP synes fortsatt å være aktuelle i dagens skole.

CRISS-prosjektet (og i LSP) presenterte en rekke arbeidsformer egnet for å systematisere et faglig innhold: «Tankekart», ulike former for «kolonnenotater», «styrkenotater» og «venndiagram». Prosjektets praktisk/metodiske tips ble møtt med begeistring og var

høyt verdsatt på 90-tallet. Carol M. Santa gav imidlertid tydelig uttrykk for at arbeidsformene i seg selv ikke var å betrakte som læringsstrategier. Skal handlinger bli til strategier, må elevene lære seg å velge og vurdere egen læringsaktivitet. De må lære å reflektere over hva de har gjort, hva de har lært, og hva de eventuelt kunne gjøre annerledes for å lære mer/oppnå en dypere forståelse for tekstene. Akkurat dette ble muligens underkommunisert i LSP.

Sentrale aspekt ved spredningsmodellen, som at det faglige innholdet presenteres over en lang tidsperiode, at det legges til rette for utprøving og erfaringsutveksling mellom kursene, samt at lærerne/skolene gis mulighet for tett og systematisk oppfølging, har i ettertid blitt benyttet i flere kursrekker arrangert av Lesesenteret, eksempelvis «Fagbok i bruk»²³ og «Fokus på fagtekst i Femte»²⁴. Min, noe optimistiske, tro på en spredningseffekt av innholdet i slike kurs er imidlertid svekket. Ringer i vann blir gjerne utydelige etter hvert. Selv gode undervisningsprinsipper, slik dem Carol M. Santa presenterte for oss midt på 90-tallet, kan bli utydelige når de blir videreformidlet gjennom mange ledd. Jeg tror at mange prosjekter også etter den aktive fasen, kan trenge en ekstern veileder. En som kan «kaste nye steiner i vannet», holde vedlike engasjementet og minne om prosjektets faglig grunnlag. At en elev på en av prosjektskolene i ettertid kunne fortelle at hun laget tankekart fordi «læreren har sagt det», kan tyde på at forståelsen for prosjektets definisjon av strategibegrepet etter hvert ble noe utvannet.

«Endelig någe som nytte...», jeg vet ikke hva denne læreren fant mest nyttig ved Læringsstrategiprojektet, prinsippene eller de praktiske/metodiske ideene.

20 Andreassen, 2008, side 36

21 Fra opplæringslovens paragraf 1-2 og LK06, generelle del

22 De andre fire er muntlig og skriftlig bruk av språket, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy

23 Helgevold og Engen, 2007

24 Engen, 2009

Men, sammenholdt med andre positive kommentarer om LSP, er det generelle inntrykket at lærergruppen var tilfreds med prosjektets faglige innhold, så vel som dets organisering. Et godt budskap, tett oppfølging, tid og mulighet for erfaringsutveksling og ekstern støtte syntes å være sentrale suksessfaktorer. Prosjektets lese-didaktisk innhold synes som nevnt å være minst like aktuelt i dag som på midten av 90-tallet. Fortsatt synes det både viktig og utfordrende å rette oppmerksomheten mot, og å diskutere strategibegrepet og hva som karakteriserer strategiundervisningen.

Personlig kunne jeg godt tenkt meg å gjenta LSP. Prosjektet var faglig utfordrende, og møtene med lærere og elever gav meg mange fine opplevelser. En av disse har satt seg spesielt godt fast, og er videreformidlet i mange sammenhenger. Det handler om en elev som forklarte sin faglige framgang på følgende måte: «Det æ'kke det at jeg har jobba ekstra med matte og lesing, men nå har jeg jo lært meg å tenke»²⁵. Klarere kan vel intensjonene bak Læringsstrategiprojektet knapt formuleres.

Kilder:

- Andreassen, R. (2008). Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen
- Engen, L. (1998a). Læringsstrategiprojektet i Rogaland. Hovedrapport. Senter for Leseforskning
- Engen, L. (1998b). Læringsstrategiprojektet i Rogaland. Idé-samling. Senter for Leseforskning
- Engen, L. (2009). Fokus på fagtekst i femte. Prosjektrapport. Lesesenteret
- Helgevold, L. og Engen, L. (2007). Fagbok i bruk. Lesesenteret
- Santa, C.M. (1988). Content Reading Including Study Systems. Kendall/Hunt Publishing Company
- Santa, C. M. og Engen, L. (1996). Lære å lære. Stiftelsen Dysleksiforskning
- Santa, C.M, Havens, L. & Maycumber, E.M. (1996).»Creating Independence through Student-owned Strategies». Kendall/Hunt Publishing Company
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Kunnskapsløftet. Læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring

25 Fra «Lære å Lære», side 153

«Rom for alle – blick for den enkelte»

Differensiering og tilpasning i videregående opplæring

Av Magne Nesvik

1. Reform 94. Innholdsreformen som forsvant

Reform 94 vil for all framtid stå som en milepæl i norsk skolehistorie. Retten til videregående opplæring var mye mer enn en utdanningsreform. Det var like mye en reform av barn og unges oppvekstvilkår. At alle unge fikk rett til videregående opplæring, ga alle unge tilgang til en kompetanse som var verdsatt av både utdanningsmyndigheter og arbeidslivet. Reformen var et resultat av et godt samarbeid mellom arbeidslivets parter og utdanningsmyndighetene og hadde stor samfunnsmessig betydning.

Men reformen var selvsagt også en utdanningsreform. Målet var formulert i NOU 1988: 28 «Med viten og vilje» og ble gjentatt som åpningsavsnitt i NOU 4: 1991 «Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for



Reform 94. Innholdsreformen som forsvann (foto:a.bimg.dk)

alle»: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultatene som nåes, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles»

Nå gjaldt det å få mer kompetanse ut av befolkningens talent. Vi fikk nye studieretninger og alle yrkesutdanninger ble tre-årige med både Grunnkurs, Vkl og VK 2. Strukturreformen falt på plass, og fylkeskommunene fikk mye skryt for å ha implementert denne delen av reformen på en utmerket måte. Men noe gjenstod fortsatt:

Det var tydelige trekk i selve reformdokumentene som pekte i retning av en ny praktisk-pedagogisk virkelighet i de videregående skolene. Det ble tydelig da regjeringen presenterte St meld nr. 32 (1998-99) «Videregående opplæring». Problemstillinger som var knyttet til pedagogisk og organisatorisk differensiering ble presentert som den største utfordringen som var knyttet til innholdsdelen av reformen.

2. Differensiering er utfordringen

På bakgrunn av Stortingsmeldingen ble Differensieringsprosjektet lansert og i løpet av 1999 ble det satt ut i livet. Den gang ble det sagt at det var det største pedagogiske utviklingsarbeidet som noen gang var blitt gjennomført i videregående opplæring – og den rekorden står muligens fortsatt.

Poenget var at alle skulle være med. Alle videregående skoler og alle fylkeskommuner skulle delta. Alle skulle lage en plan for et eller flere tiltak som hadde til hensikt å gjøre opplæringen mer tilpasset den enkelte elevs forutsetninger.

Tilpasset opplæring er lovens krav til utdannings-systemet. Tilpasningen skal skje på individnivå, men for de aller fleste er det ikke snakk om spesialundervisning og tilrettelagt opplæring i form av et enkeltvedtak, men om tilrettelegging innenfor klassens ordinære rammer og det alminnelige fellesskapet mellom elever i samme klasse. Skal skolene lykkes med dette, må de disponere en rekke differensierings-tiltak.

Elevene på sin side skal få en helhetlig kompetanse etter sine tre år i videregående opplæring. Til grunn for reformen lå et bredt kunnskapsbegrep der kompetanse skulle være en egnet beskrivelse av det som var målet med opplæringen. Kompetanser er mer enn bare kunnskaper. Begrepet fanger opp både holdninger og ferdigheter og har både en sosial og en individuell komponent.

Differensieringsprosjektet var et skoleprosjekt som også åpnet for en slik utvidet forståelse av hensikten med opplæringen. Elevene skulle både «lære å lære» og «lære å bruke». Derfor var ulike differensierings-tiltak også en mulighet for skolen til å gi elevene erfaringer med andre måter å lære på og ikke minst andre måter å bruke det de har lært på.

«Tiltaksbanken»

1700 ulike tiltak hadde prosjektledelsen i «tiltaksbanken» da prosjektet var i full drift.

Differensieringsprosjektets store styrke var nettopp bredden. Det at alle var med, ga så vel rektorer som skolesjefer og lærere noe å snakke om som vi var sammen om.

Men, bredden i prosjektet kunne også blitt dets skjebne. For selvsagt var ikke alle tiltak som ble lansert under prosjektets logo like gode. Faren var også stor for at den helheten som prosjektet skulle være med å danne, ble en serie med fragmenterte tiltak som hver for seg ikke bidro til helhet og sammenheng.

Når differensieringsprosjektet etter min mening endte som en suksesshistorie, er det mange årsaker som kunne vært nevnt. Prosjektet var godt organisert, forankret så vel i departementets som i fylkeskommunenes øverste ledelse. Læringssenteret hadde et godt grep om prosjektgjennomføringen og Læringslaben fikk tildelt ansvaret for følgeforskningen. De leverte ikke mindre enn fem underveisrapporter og en sluttrapport. For alle oss «der ute i sektoren» (som det heter på departements-norsk) var dette vårt første møte med Læringslabens bærekraftanalyser og et nytt og annerledes møte med en velkjent professor fra Universitetet i Oslo, Erling Lars Dale. Sammen med prosjektleder Eva Berg fartet de land og strand for å motivere og inspirere, men først og fremst for å evaluere.

Som en direkte følge av følgeforskningen ble det utviklet begreper som gjorde diskusjonen om differensiering mer nyansert. Begrepene var i seg selv et etterutdanningskurs i pedagogikk for lærere. Differensiering skal ikke bare forstås som en metode for å nå den enkelte elevens evner og forutsetninger, det er også et uttrykk for lærestedets evne til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder. Et eksempel fra en av Dales forelesninger husker jeg godt: Drama som metode er ikke noe hver enkelt lærer bør beherske for å kunne tilby enkeltelever tilpasset opplæring. Men drama er en metode som enhver skole bør ha på repertoaret og som skolen skal kunne tilby elever for å gjøre opplæringen allsidig og variert.

Differensieringens sju kategorier

Da prosjektet ble avsluttet og fellesnevneren for de 1700 tiltakene skulle beskrives, ble resultatet sju kategorier som hver for seg utfordret hver enkelt skole i arbeidet med å legge til rette for tilrettelagt opplæring for alle elever.

Den enkelte skole skulle ha et program for hver enkelt kategori. I flere år etter differensieringsprosjektet var de sju kategoriene utgangspunkt for utviklings-tiltak som de videregående skolene i Rogaland hadde med i sine virksomhetsplaner.

De sju kategoriene står fortsatt som overskrifter på mange skolars pedagogiske plattformer eller pedagogiske grunnlagsdokumenter.

1. *Elevenes læreforutsetninger og evner.*
2. *Læreplanmål og arbeidsplaner.*
3. *Nivå og tempo.*
4. *Organisering av skoledagen.*
5. *Læringsarena og læremidler.*
6. *Arbeidsmåter og arbeidsmetoder.*
7. *Vurdering.*

Differensieringsprosjektet gjorde tilpasset opplæring til en sak som angikk hele skolen. Det var ikke opp til den enkelte lærer om hun eller han kunne eller ville differensiere opplæringen. Elevers læring skulle være skolens kollektive ansvar. Differensiering forutsetter at lærere samarbeider, at de utveksler metoder og deler erfaringer. Skoleledelsens oppgave som skolens pedagogiske lederskap blir å legge til rette for slikt samarbeid. Skulle lærerne kunne utvikle slik kollektiv kompetanse, måtte de ha både tid og rom. Differensieringsprosjektet utfordret lærernes arbeidstidsavtale den gang, som i dag.



Differensiering innan skoleverket (foto: 1.jimg.dk)

3. Differensieringsprosjektet i Rogaland

Alle de videregående skolene i Rogaland deltok aktivt i prosjektet. Nå, nærmere 15 år etter at prosjektet ble lansert, kan det være vanskelig å trekke fram hvilke tiltak fra Rogaland som viste seg å ha bærekraft utover prosjektets ramme. Fra Hetland videregående huskes godt prosjektet om «løyper» i matematikkopplæringen. «Løypene» skulle ikke ligne på gamle dagers nivå-differensiering, men være eksempler på metode- og tempodifferensiering. På Bergeland falt prosjektet i tid sammen med planer om nybygg. Nå skulle det bygges for differensierte opplæringstilbud med et arbeidslandskap der elevene arbeidet med varierte metoder, auditorier for lærerens presentasjoner og mindre rom for prosjektarbeid i små grupper. På Stavanger Katedralskole ble «Kongsgårstudenten» stikkordet for å presentere eleven for en skolehverdag som skulle gjøre det enklere å gå fra rollen som elev til rollen som student. Karmsund var blant skolene som innførte diagnostiske

tester for å kartlegge elevenes evner og forutsetninger så tidlig som mulig, for så å kunne tilpasse opplæringen og Hinna ble nevnt som eksempel på skoler som gjennomførte strukturerte intervju med elevene der både faglige utfordringer og mer personlige forhold ble tatt opp.

Det prosjektet som framfor noe annet ble Rogalandsskolenes fellesprosjekt var PPD-modellen. Utviklet i samarbeid mellom opplæringsavdelingen og flere skoler og med et klart helhetlig perspektiv på elevenes læring. PPD stod (og står) for planlegging, produksjon og dokumentasjon og introduserte et annet begrep som fortsatt brukes i videregående opplæring, læringsoppdrag.

Et læringsoppdrag kan bestå av elementer fra flere fag og ble mest populært på yrkesfaglige utdanningsprogram. Eleven eller flere i gruppe skulle selv planlegge arbeidet med oppdraget, sette av nok tid og fordele oppgavene. Produksjonsfasen kunne bestå av å lese og lære gjennom aktiv bruk av ulike kilder, men også av å produsere noe som i neste omgang kunne vises fram for medelever og lærere. Dette var i så fall «D-en», dokumentasjonsdelen av læringsoppdraget.

Nytter det?

Det er mange gode grunner til å spørre om dette og en rekke andre prosjekter har hatt ønsket effekt. I ettertid

vil nok mange se tilbake på tiden med differensieringsprosjektet med blandede følelser. Mange av prosjektene som ble prøvd ut, viste seg å kreve større endringer og andre rammebetingelser enn skolen hadde mulighet til innenfor sin ordinære drift. Hverdagen ble ikke i den grad preget av prosjektet som entusiastene hadde tenkt seg når de i sin tid startet opp. Rammene ble ikke justert og tilpasset de erfaringer mange hadde gjort.

Likevel er mitt svar et utvetydig «ja, det virker».

Implementering har fått mye større oppmerksomhet de siste årene. Vi snakker gjerne om en initieringsfase, en implementeringsfase og en institusjonaliseringsfase og et tidsperspektiv på fra 5-7 år. Det er slettes ikke alltid at det som ble initiert, er identisk med det som etter 5-7 år blir institusjonalisert, men den som ser på skoleutviklingen i et fugleperspektiv vil oppdage endringene og se røttene.

I dette perspektivet er det ikke vanskelig å se at prosjektet «differensiering og tilpasning i grunnopplæringen» har hatt effekt.

Kilder

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness: Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Cappelen Akademiske forlag, Oslo 2003.

NOU 2003: 16 I første rekke

St.meld.nr 32 (1998-99) Videregående opplæring

Internasjonalisering i skolen

Av John Rullestad

Internasjonalisering er ikke noe nytt i norsk skole. Som 5.klasse elev i en gutteklasse på Kvaleberg skole på 50-tallet, hadde vi internasjonaliseringsarbeid fordi en av Bergesens Green Tankers adopterte vår klasse. Vi var heldige. Bedre undervisning i geografi og historie kunne vi ikke få. Med jevne mellomrom kom det lange og fyldige reisebrev fra skipets kaptein. Enda bedre ble det da det kom pakker fra kapteinen og mannskapet med gjenstander fra en annen verdensdel. Det ble en fin utstilling i klasserommet.

Gjennom mange år har utallige norske skoleelever og lærere vært involverte i innsamlingsaksjoner som skoleaksjonen Hei Verden (tidligere Skolenes u-landsaksjon), Redd Barna, FN-sambandet, fjernadoptering osv.

Går man gjennom tidligere læreplaner, f.eks. L-97, ser en både i den generelle delen og i fagplandelen at det mange steder blir fokusert på internasjonalisering. Et lite knippe fra fagplandelen i L-97:

Kunst og håndverk ..få innblikk i ulike kulturers tradisjoner innen byggeskikk og bruksform (4.kl).

- *Musikk*: ..lære enkle folkesanger fra andre land og kulturer (2.kl).
- *Kroppssøving* :..få erfaring med leker fra andre kulturer (4.kl).
- *Norsk*:.. lese noen eksempler på taler av nordmenn og utlendinger, for eksempel Lincoln, Churchill, Martin Luther King (9.kl).

- *Engelsk*:...regler og dikt, Humpty Dumpty, Jack and Jill osv. (1.kl) og arbeid med kultur og samfunnsforhold i engelsktalende land (10.kl).

Før 1987 var det mulig for studenter ved norske universiteter å ta en del av utdanningen ved utenlandske universitet gjennom Erasmus-programmet. I 1994 kom det et innspill fra EU-kommisjonen om at liknende tilbud som Erasmus, skulle gjelde barnehager, grunnskoler og videregående skoler gjennom et nytt program, Socrates I (1994-99).

Hovedmålsettingene i Socrates var å:

- Styrke den europeiske dimensjonen i undervisning på alle nivå.
- Forbedre kunnskapene i europeiske språk.
- Fremme samarbeid og mobilitet gjennom opplæring.
- Oppmuntre til innovasjon og nytenkning innen opplæring.
- Fremme like rettigheter på alle nivå innen opplæring.

Socrates I ble avløst av Socrates II (1999-2007) og Lifelong learning (2007-2013). Inntil 2013 hadde man hatt egne programmer for ungdom (Youth in Action) utenom utdanningsprogrammene. Fra og med 2014 og fram til 2020 er disse to programmene slått sammen med muligheter innen sport til ett program, Erasmus +.



Karmøy har deltatt i språkprosjekt innen EU-programmer. I Nord-Italia foregå matematikkundervisningen på italiensk og tysk på barnetrinnet (fra CORE-prosjektet www.coreproject.no)

ERASMUS+.

Erasmus+ har som målsetting å øke ferdighetene hos elevene for å kvalifisere dem bedre til arbeidslivet samtidig som programmet ønsker å modernisere utdanning, sports- og ungdomsarbeid. Det skal sørge for at 4 millioner mennesker får muligheter til å studere, få arbeidserfaring og utføre frivillig arbeid i et annet land, alt finansiert gjennom Erasmus+. Erasmus+ vil støtte transnasjonale partnerskap blant institusjoner og organisasjoner innen opplæring, ungdomsarbeid- og idrettsorganisasjoner. Dette skal fremme samarbeid og være brobygger mellom opplæring og arbeid og utvikle ferdigheter som trengs i et fremtidig Europa. I Erasmus+ legges det enda større vekt på kompetanseheving av ansatte. Grupper av lærere fra en skole får muligheten til å reise samlet på kurs/opplæring og hospitering. Tidligere var det ofte bare enkeltlærere fra en skole som fikk denne muligheten. Nå får en gruppe lærere fra en skole opplæring. Dette sikrer at spredningen til resten av personalet sannsynligvis blir mye bedre.

Siden 1996 har skolene i Karmøy og kommunen deltatt i nærmere 50 ulike prosjekt finansiert av EU.



SFO-leder på Håvik skole i Karmøy, Flor de Maria Vold, sammen med elever i Islington, London der de løser en del arbeidsoppgaver i EU-prosjektet KROSS.

Socrates I og II og Livslang Læring var alle programmer som åpnet store muligheter for norske utdanningsinstitusjoner for å søke om midler til samarbeid på tvers av landegrensene.

UTDANNINGSPROGRAMMENE

EUs utdanningsprogrammer er forankret i Lisboakonvensjonen med følgende overordnede mål:

- Bidra til å utvikle et avansert, kunnskapsbasert samfunn.
- Bidra til bæredyktig økonomisk utvikling.
- Flere og bedre jobber.
- Større sosial samhørighet og likhet.
- Bevaring av miljøet.
- Fremme samarbeid og mobilitet mellom utdanningssystemene.
- EU som kvalitetsreferanse på verdensplan.

Alle disse målene var vektlagt i Kunnskapsløftet. Skoler/kommuner har hatt og har muligheter til å delta i:

- Etterutdanningstilbud som tilbys europeiske lærere.

- Hospitering (job-shadowing) i skoler, men også i næringslivet i andre land, lar seg også gjennomføre som en del av et skolepartnerskap.
- Skolepartnerskap mellom skoler fra minst tre land.

Det er viktig at internasjonale prosjekt ikke kommer som et tillegg til det man arbeider med, men er en del av årsplanen. Helt vesentlig før man begynner med et internasjonalt prosjekt, er at man:

- Har en ide om hvilke temaer man kan tenke seg å samarbeide om, og
- Tanker om hvilke land man ønsker å samarbeide med.

I den forbindelse var det viktig, ja, jeg vil si obligatorisk, at man gjennomfører et forberedende besøk med potensielle samarbeidspartnere, helst om høsten, etter som søknadsdato for prosjektene var utpå våren. Perioden oktober-mars trenger man for å skrive en skikkelig og gjennomtenkt søknad. Dessverre er mulighetene til å ha forberedende besøk tatt vekk i Erasmus+, men det skulle ikke forundre meg om det blir gjeninnført.

Erfaringer fra KARMØY

I Karmøy har mange elever, lærere og skoleledere deltatt i eller deltar i EUs skoleprosjekt fra den minste skolen (tidligere fådelt skole med den gang seks elever) til den største (1-10- skole). Karmøy har også vært partner i prosjekter som ligger under andre EU-program som Intelligent Energy Europe der elever, lærere og foreldre ble bevisstgjorte om sløsing av energi og CO2- utslipp. Prosjektet hadde ni partnere fra undervisningssektoren (barneskole til universitet) samt energi- og innovasjonsbedrifter.

Det har hele tiden vært viktig at temaene i EU-prosjektene har vært relevante i skolehverdagen, det være seg i fag som matematikk, språk, samfunnsfag og kul-

turfagene, innen spesialpedagogikk, bruk av moderne teknologi, metodiske spørsmål, vurdering og utdanningspolitikk.

I Karmøy var vurdering et tidlig utviklingsområde, faktisk uavhengig av EU-programmene. Først gjennom et godt samarbeid med skolemyndighetene i Aberdeen på slutten av 90-tallet, ble vurderingssystemet *How good is our school* tatt opp. Senere inviterte Aberdeen Karmøy med i et EU-prosjekt om skoleledelse. Dette gav grunnlaget for et vurderingssystem i Karmøy som igjen ble videreutviklet gjennom et EU-prosjekt som fikk tittelen *SAIL- Student Assessment to Improve Learning*. Prosjektet var i tråd med nye nasjonale forskrifter for vurdering. Prosjektet hadde åtte partnere fra seks land, noen forskningsbasert på doktorgradnivå (King's College, University of London), andre på delstatsnivå (Departement d'Educacio Catalunya), samt grunnskoler og videregående skoler. I prosjektet videreutviklet og forbedret man det eksisterende skolevurderingsopplegget i Karmøy med mange gode ideer som man fikk fra partnerne i prosjektet.

Et annet eksempel er et anti-rasistisk prosjekt *KROSSS - Kick Racism out of Sport, Schools and Society*. Det spesielle ved dette prosjektet var at partnerne bestod av et forskningsinstitutt, en nasjonal lærerorganisasjon, kommuner, skoler og idrettslag (Vard og Arsenal) der elevaktivitet i klasserommet og i idrettslag stod i sentrum. Det ble skrevet en forskningsrapport som ble meget godt mottatt i Brussel.

MÅL FOR INTERNASJONALISERINGS-ARBEIDET

Målet for Karmøyskolen 2008-2011 var å:

- Fokusere på den internasjonale dimensjonen i Kunnskapsløftet i alle sammenhenger der det ble arbeidet med læreplanen.

- Skape interesse for å arbeide med internasjonale prosjekter.
- Arbeide for at alle internasjonale prosjekter skulle bli en del av skolenes utviklingsplaner.
- Sette i gang europeiske samarbeidsprosjekt for lærere der den overordna målsettingen var å utveksle undervisningsideer.

Ut fra tilbakemeldingene fra skoler som har vært med internasjonalt utviklingsarbeid, kan man kort oppsummere de positive erfaringene fra skolene som har ført til:

- Økt kompetanseheving for lærere og skoleledere.
- At elever og lærere er blitt bedre i språk (spesielt engelsk).
- At elever og lærere har fått større kompetanse i bruken av IKT og sosiale medier.
- At skolene har fått en europeisk dimensjon i sitt daglige arbeid med temaer som har betydd en del i vår lokalhistorie, men også i Europas historie.
- At kommunen har investert mer i moderne teknologi.
- At elevene (og lærerne) har fått inngående kjennskap til andre land gjennom utviklingsarbeidet.
- At elevene har fått innblikk i andre europeiske kulturer.
- At elevene har blitt mer bevisste sin egen kultur og er stolte av den.
- At det er blitt økt samarbeid mellom lærere på egen skole.
- At elever og lærere har fått samarbeide med det lokale næringsliv.
- At IKT/Webbaser hjelper elevene til å presentere arbeidet sitt og skolen sin til mange mennesker.

Hvorvidt internasjonalisering kan virke som en pådri-

ver i utviklingsarbeidet, er avhengig av om det finnes vilje til å satse på internasjonalisering/EU-programmene hos:

- Fylkesmennene.
- Oppvekstetaten/skolekontorene i kommunene og fylkeskommunene.
- Rektorer og lærere.
- OG sist, men ikke minst politikerne.

Utviklingsarbeid i skolen, også med den internasjonale dimensjonen i fokus, må være en kontinuerlig prosess, eller for å sitere tidligere skoledirektør Elen Lein i Møre og Romsdal, som i 1984 sa:

«Utviklingsarbeid er å leve med det uferdige».

Referanser

Preparing for life. How the European Commission supported education, youth, culture and sport (2010-2014). 2014.

ISBN 978-92-79-38243-7

Education and Training – supporting Education and Training In Europe and beyond

Arsenal - KROSSS is a new initiative

Video fra KROSSS-prosjektet.

KROSSS -Kick Racism Out of Schools, Soccer and Society- a review of literature and practice. Will Hammonds, The Change Institute.107 sider

RECIPE - Regional Educational Centres in Pedagogical Europe

SAIL- Student Assessment to Improve Learning – final report Self-evaluation is a dialogue. Presentasjon av Andreas Holvik på europeisk konferanse, Graz

Comenius Regio Conference, Creating European Networks of Regions, Bordeaux, 11-12 May 2011, Conference Report.

Communication from the Commission EUROPE 2020.A strategy for smart, sustainable and inclusive growth European Social Fund 2014-20:

Regional Educational Centres in Pedagogical Europe, a Comenius LLP project.

Vaksenopplæring i Rogaland på slutten av 1990-talet

Av Knut Underbakke

Artikkelen nedanfor er ein litt omarbeidd versjon av ein artikkel eg skreiv i Bedre Skole nr. 2 -2001.

«Rogaland ligger langt framme når det gjelder kompetansereformen. Dere kan være et mønster for andre fylker.» Denne rosande omtalen kom frå statssekretær Berith Bergersen i september 2000, på Statens utdanningskontor i Rogaland sin vaksenopplæringskonferanse. Sitatet, som er henta frå eit oppslag i Stavanger Aftenblad 7. september 2000, kan høva godt som innleiing til denne artikkelen om vaksenopplæring i Rogaland.

Statens utdanningskontor i Rogaland hadde på 1990-talet eit sterkt engasjement for å vidareutvikle vaksenopplæringsfeltet i fylket. Kontoret tok hausten 1996 initiativ til å utarbeide ei utgreiing som skulle omhandle all vaksenopplæring. Føremålet med arbeidet var å sjå vaksenopplæringa i ein heilskapleg samanheng og gi aktørane på feltet betre høve til å planleggje aktivitetar med sikte på meir samordna ressursinnsats og med grunnlag i betre kunnskap om behova i fylket.

Mange sentrale aktørar tok del i i utgreiingsarbeidet: A-etat Rogaland, Vaksenopplæringsforbundet, Kommunenes Sentralforbund, NHO Rogaland, LO Rogaland og Rogaland fylkeskommune ved Opplæringsavdelinga. Resultatet blei utgreiinga «Aldri for seint», som inneheldt eit oversyn over breidda av aktivitetar på vaksenopplæringssektoren i fylket.

Med bakgrunn i utgreiingsarbeidet og dei framtidige behova til vaksne utdannings-søkjande og til næringslivet, blei det identifisert tre satsingsområde for å betre forholda for vaksne som ønskte å ta vaksenopplæring i form av etter- og vidareutdanning. Desse satsingsområda var:

- *Generell styrking av informasjon, rådgiving og rettlegging.*
- *Utgreiingsarbeid med sikte på å etablere og få til drift av eit kontor der ein samla rådgivings- og rettleggingsteneste for fleire ulike instansar.*
- *Oppbygging av eit informasjons-, rådgivings- og rettleggingssenter i tilknytning til RealDOK (verktøy for kartlegging av realkompetanse).*

Statens utdanningskontor utforma ei tiltakslenke med formål at tiltaka kunne utfylle kvarandre og vere viktige bidrag for å motivere og leggje til rette for vaksne som ønskte meir opplæring. Rogaland fylkeskommune og Statens utdanningskontor søkte med utgangspunkt i tiltakslenka om å få delta i det nasjonale prosjektet «Motivasjon, veiledning og informasjon», finansiert av Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.

Vi vil nedanfor gi ei kort omtale av status for dei ulike tiltaka per 1. mai 2001.

Generell styrking av informasjon, rådgiving og rettleiing.

Utdanningskontoret utvikla ein database som inneheldt informasjon om dei fleste utdanningstilboda i Rogaland for målgruppa vaksne utdanningssøkjande. Vår første utfordring var å presentere databasen *nykompetanse.net* for brukarane og gjere databasen til eit tenleg verktøy. Neste utfordring var å inkorporere databasen i biblioteka sitt tenestetilbod. Vi nytta biblioteka som ein «meklar» mellom databasen sin informasjon og den einskilde vaksne, for å gjere tilgangen på informasjon så brukarvennleg som råd. Biblioteka fungerte også som ein første rådgivingsinstans for vaksne utdanningssøkjande i den tyding at biblioteka skulle svara på generelle spørsmål og vise utdanningssøkjande vidare til dei rette instansane.

Nykompetanse.net kom i drift 12. januar 2001. Det blei registrert 1200 utdanningstilbod på databasen, i regi av totalt 79 ulike utdanningstilbydarar. Per 1. mai 2001 hadde *nykompetanse.net* hatt i overkant av 6000 «besøkjande». Vaksne i Rogaland som ville nytte retten til vidaregåande opplæring, kunne no ta kontakt med biblioteka for å få informasjon. Folkebiblioteka blei registreringsarena både for vaksne som ønskte å nytte seg av retten til vidaregåande opplæring eller å få kartlagt realkompetansen sin.

Utgreiingsarbeid

Utgreiingsarbeidet tok sikte på å få til ei ordning der ein samla rådgivings- og rettleiingsteneste for ulike instansar på eitt kontor. Vi erfarte at det var behov for å få prøvd ut ei ordning med eit felles informasjons- og rettleiingskontor som kunne gjere rådgivingsapparatet lettare tilgjengeleg for alle vaksne. Dei vaksne hadde fram til då ikkje hatt nokon tilknytning til utdannings-systemet - og dermed heller ikkje til den etablerte råd-



Vaksenopplæring i kommunen (foto: Arendal kommune.no)

givingstenesta. Vi såg det derfor som viktig å hauste erfaringar med etablering av eit kontor i ein stor kommune der ein kunne samle informasjons- og rådgivingstenesta for ulike instansar.

Utdanningsdirektøren inviterte på bakgrunn av dette representantar frå fylkeskommunen og dei fem største kommunane i fylket, Aetat, NHO, LO, Vaksenopplæringsforbundet og Kommunenes Sentralforbund til eit felles møte. Føremålet med møtet var å kartlegge interessa for å prøve ut eit konsept der fleire aktørar på feltet gjekk saman om å etablere eit informasjons- og rettleiingskontor. Kartlegginga synte at det i første omgang passa best å prøve ut konseptet i Sandnes kommune. Målet var å få etablert eit slikt informasjonskontor i Sandnes kulturhus, lokalisert i biblioteket. Kontoret skulle også yte tenester til vaksne som ønskte å få kartlagt realkompetansen sin i forhold til vidaregåande opplæring.

Oppbygging av eit informasjons-, rådgivings- og rettleiingssenter i tilknytning til RealDOK

Utdanningskontoret sine tiltak blei kopla tett opp til Rogaland fylkeskommune si vaksenopplæringssatsing. I samband med RealDOK, eit verktøy for kartlegging av realkompetanse, bygde fylkeskommune opp ei



Vaksenopplæring (foto:verdal.kommune.no).

informasjonsteneste som skulle gi vaksne råd og rettleiing om vidaregåande opplæring og kartlegging av realkompetanse. Det blei inngått avtale mellom Rogaland fylkeskommune og biblioteka i Rogaland med sikte på å utvikla biblioteka som førsteinstans for vaksne som ville vita meir om retten til opplæring og realkompetansekartlegginga.

Ein del bibliotek melde raskt tilbake til utdanningskontoret og fylkeskommunen at dei ville vurdere også å gi eit utvida tilbod med lengre opningstid og fleire leseplassar til vaksne som ønskte å ta vidaregåande opplæring.

Studieforbunda si rolle som tilretteleggjar av studietilbod til vaksne

Statens utdanningskontor tildelte årleg tilskott til studieforbund som tilbydde studieringar på høgre nivå på grunnlag i statlege tilskottskriterium. I ein periode prega av kraftfullt regionalt utvikling la kontoret vekt på etablering av nye studietilbod som ein rekna med at det ville bli stor etterspurnad etter. Ein var vidare opp-

tatt av å oppnå geografisk spreing av tilboda og god fordeling mellom ulike fag og emne.

Erfaringane ein gjorde var nok likevel at studieforbunda hadde ein tendens til å tilby om lag dei same tilboda år etter år. Hausten 2000 utfordra derfor utdanningsdirektøren studieorganisasjonane til å tenkje nytt og setje nyskaping og meir næringsretta kompetanseutvikling på dagsordenen.

Dette skapte ein ny giv og nye former for samarbeid. Studieforbunda inviterte Høgskolen i Stavanger til å ta rolla som fagleg ansvarleg og utviklar av eit slikt studietilbod. Høgskolen tok denne utfordringa, og laga eit studieopplegg med vekt på næringsutvikling. Vaksenopplæringsforbundet responderte raskt og fekk i stand eit samarbeid med Bjerkreim kommune og Bygdefolkets Studieforbund om å etablere studietilbodet i denne kommunen. Interesse var stor. Då studiet starta, var ca. 2 % av innbyggjarane i Bjerkreim deltakarar på kurset. Studiet var på høgskulenivå, og gav deltakarane 10 vekttal.

Utdanningskontoret registrerte mange positive sideeffektar av studietilbodet i Bjerkreim. Det oppstod mellom anna nye konstallasjonar for samarbeid mellom privat og offentleg sektor - og på tvers av ulike offentlege instansar som hadde interesser og oppgåver i skjeringspunktet mellom kompetanse- og næringsutvikling. Det blei registrert stor interesse frå andre kommunar for å utvikle nye studieilbod retta mot lokale behov, og det kom også i stand nye tilbod med bakgrunn i erfaringane frå kompetanseutviklingsprogrammet i Bjerkreim.

Statens utdanningskontor erfarte at for å realisere intensjonane i den nasjonale Kompetansereforma var det avgjerande for suksess å få til ei tettare kopling mellom kompetanse- og næringsutvikling. Vi valde derfor å prio-

ritere tilskott til studieforbund som la til rette studietilbod som var forankra hos aktørar som spela ei nøkkelrolle i lokal og regional kompetanse- og næringsutvikling.

Kompetansereforma – utarbeiding av planar i kommunane

Utdanningskontoret inviterte hausten 2000 kommunane i Rogaland til eit arbeidsseminar for å få kommunane til å utarbeide planar for korleis dei kunne få til samarbeid med aktørar som var viktige for å leggje forholda til rette for at vaksne skulle kunne ta etter- og vidareutdanning. Det var viktig for utdanningskontoret å få kommunane på banen i satsinga på å leggje forholda til rette for vaksne som ville nytta seg av retten til å ta vidaregåande opplæring, og dessutan retten til grunnskoleopplæring som kom i 2002. For utdanningsdirektøren var det viktig å stimulere kommunane til å prioritere dette arbeidet.

Vaksenopplæringsrådet i Rogaland

I samband med utgreiinga «Aldri for seint» vart det oppretta eit arbeidsutval som skulle hjelpe utdanningskontoret med utarbeidinga av utgreiinga. Etter at arbeidet med utgreiinga blei avslutta, blei utvalet gjort om til eit permanent utval: Vaksenopplæringsrådet i Rogaland. Følgjande instansar var representerte i rådet:

Rogaland fylkeskommune, Aetat Rogaland, Vaksenopplæringsforbundet, Kommunenes Sentralforbund, NHO Rogaland og LO Rogaland.

For å oppnå samordna og målretta satsing på vaksenopplæringsfeltet, blei det for utdanningskontoret viktig å samarbeide og samhandle med dei instansane som var med i rådet, og som hadde sitt hovudfokus på korleis ein kunne realisere Kompetansereforma gjennom vaksenopplæring og etter- og vidareutdanningstilbod. Tilboda omfatta tilbod frå grunnskoleopplæring til høgre utdanning. Kontoret arrangerte årlege konferansar med vaksenopplæringsspørsmål som tema, oftast lagt til starten av «Nasjonal veke for vaksne si læring».

På desse årlege konferansane delte Vaksenopplæringsforbundet ut ein Vaksenopplæringspris til ein person eller institusjon som hadde gjort ein særleg stor innsats på vaksenopplæringsfeltet. I år 2000 blei denne prisen tildelt utdanningsdirektør Sigmund Sunnanå, som honnør for stort engasjement, tydeleg prioritering og nytenking innan området opplæring og utdanning for vaksne i Rogaland.

Litteratur

NOU 1997: 25 Ny kompetanse

Utgreiinga «Aldri for seint», Statens utdanningskontor 1998

Samarbeid om skoleutvikling mellom lærerorganisasjon og statens utdanningskontor

Tett og nært samarbeid – hvorfor og hvordan?

Av Elsa Bakken

På nittitallet utviklet det seg et tett og nært samarbeid mellom Utdanningskontoret i Rogaland og lærerorganisasjonene – egentlig ganske unikt. Det var ingen tradisjon for et slikt samarbeid. Det var ikke hjemlet i lov- og avtaleverk på samme vis som på kommuneplan, der Hovedavtalen regulerte forholdet mellom partene. På fylkesnivå var det ikke tilsvarende arbeidsgiver – arbeidstakerforhold. Det hadde likevel tradisjonelt vært en del kontakt, men da mest i form av informasjonsmøter. Det som etterhvert skulle skille samarbeidet i Rogaland fra andre fylker, var selve omfanget. Ikke bare hadde vi faste informasjons- og drøftingsmøter med utdanningsdirektøren. Vi ble også likeverdige deltakere i nettverk, på skoleledersamlinger og i ulike prosjekt. For å forstå hvor verdifullt dette var – forhåpentligvis for alle parter – er det viktig å forstå selve tidsperioden.

Læreruro

80-tallet var preget av stor uro blant lærerne. Det startet så smått på slutten av 70-tallet, først og fremst i Stavangerområdet med oljeboomen. Oljelønningene føk i været, boligprisene likeså. Det ble tøffere å etablere seg med hus og heim på vanlige lønninger, som lærerlønn. Gradvis begynte det å murre i lærerrekken, og uroen spredte seg snart til andre byer. Årene framover

bød på harde tarifforhandlinger, inkludert mange større og mindre streiker og faglige markeringer. Lærerne tok nye virkemidler i bruk, som vikarnekt og sensorboikott, men opplevde at de møtte liten forståelse for sine lønnskrav. Frustrasjon og kampvilje tiltok. Uroen begynte etterhvert å prege hverdagen i skolen. Arbeidsmiljø på en del skoler ble heller surt.

Strukturelle endringer og politisk styring

Politisk banket ei ny tid på døra. Nyliberalismen gjorde sitt spede inntog utover åttiårene. Markedsliberalisme står for sterk deregulering av lover og avtaler og vekt på lokale løsninger og forhandlinger – mer eller mindre det motsatte av det Norsk Lærergag sto for. Hele det politiske systemet ble gradvis farget av de nyliberale ideene. Desentralisering ble et stikkord, med gradvis press på sentrale avtaler. I løpet av få år skjedde store strukturelle endringer, som innføring av rammeoverføringer til kommunene framfor øremerkede midler (1986), og ny kommunelov (1992), der skolens særstilling på lokalplan forsvant. Kampen for å få lærerne flyttet fra stat til kommune var brennhett tema, med stadige framstøt fra rådmenn, KS og politikere. Lesepliktavtalen (1977) var under sterkt press, med UFA-innstillingen (1987) som det første framstøtet. Plutselig opplevde lærerne at vi sto med ryggen mot veggen

på nesten alle fronter! Ikke bare tapte vi lønnskampen, men langt på vei også status og respekt. Situasjonen ble på et vis forsterket av etterdønningene av den såkalte jappetida med boblen som brast i en formidabel gjelds- og bankkrise rundt 1990. Tida var ikke akkurat med lærerne. Samtidig varslet det starten på et utrolig dynamisk og intenst spennende tiår for skolen.

Omstillings- og kompetansesamfunnet banket tungt på døra. Ny teknologi i rivende utvikling krevde ny tenkning og ny kompetanse. Vi skimtet så vidt konturene av det som kanskje skulle bli den aller største endringsfaktoren av alle – den digitale revolusjonen. (Det er verdt å ha i mente at den eldste generasjonen som har vokst opp med internett og mobiltelefoner er tidlig i 20-årene i dag – eldre er ikke den historien). Skolereformer av ulike slag lå i lufta. Barne- og familieminister (1990 – 91) Matz Sandman snakket om heimen som var stengt på dagtid og skolen som var stengt på ettermiddagstid, og innførte skolefritidsordningen etter prinsippet: Veien blir til mens du går. Debatten om hvorvidt 6-åringenes plass var i skole eller barnehage var intens. 13 års skolegang for alle lå på beddingen, og med energiske og visjonære Hernes som kunnskapsminister (1990 - 95), var det meste mulig.

Etterhvert som sentrale lover og avtaler ble mindre detaljert og stadig mer ble desentralisert, vokste det parallelt fram et behov fra sentralt hold om mer kunnskap om hva som egentlig skjedde i skolen. Inn kom målstyringen, og med den behovet for å evaluere målene. Med andre ord, mens andre styringsmidler ble desentralisert, gikk det paradoksalt nok i retning av en sterkere sentralstyring av læreren. Debattene og forslagene om ulike evalueringssystem var tidvis intens, og Norsk Lærerslag Rogaland var sterkt engasjert i dette feltet, som vi anså som noe av det de aller mest avgjørende for utviklingen av lærerrollen og lærerens profe-

sjonelle status i framtida. Vårt fokus lå på utvikling av vurderingssystem som primært hadde vekst og utvikling som mål, ikke kontroll og økt byråkrati.

Norsk lærerlags «to-beinstrategi»

Ved inngangen til 90-tallet ble det stadig klarere for oss tillitsvalgte at vi måtte meisle ut ny strategi for å forsvare hevdvunne retter og bidra til å styrke lærerens stand og stilling i samfunnet - som kanskje mer enn noensinne nettopp trengte sterke, stolte, profesjonelle lærere. Vi ble også svært bevisst på det vi betraktet som det aller mest bevaringsverdige av alt – enhetsskolen, som skulle sikre det likeverdige tilbudet til alle barn, uavhengig av stand og stilling, evner og anlegg: Alle skulle ha de samme mulighetene. Vi innså at det var ingen selvfølge at den ville bestå, i et samfunn preget av økonomisk tenkning, profitt og individualisme. Det kollektive og solidariske som hadde preget samfunnsutviklingen i tidligere år, var svekket.

Vi sto med andre ord overfor noen utfordringer. Spørsmålene var mange, noen svar klare, andre diffuse og vage. Norsk Lærerslags politikk bygde på en såkalt «to-beinsstrategi». Medlemmenes lønns- og arbeidsvilkår skulle ivaretas samtidig som den faglig-profesjonelle siden skulle støttes og videreutvikles. Alfred Oftedahl Telhaug sa en gang i en analyse av NLs politikk (1994) at en gjennom to-beinsstrategien søkte å forene lærerens to ulike roller – arbeidstakeren og pedagogen. Mens arbeidstakeren har behov for trygghet og forutsigbarhet, trenger pedagogen stor profesjonell frihet og et romslig handlingsrom.

Det omstillings- og styringskåte nittitallet utfordret nok i første rekke trygghetsbeinet. Men en blir trøtt av å hinke på det ene beinet, og det går heller ikke så fort framover. Tida var inne til å satse på begge beina i arbeidet med å bedre medlemmene lønns- og arbeids-

kår og samtidig sikre ei skoleutvikling som både ivaretok enhetsskolen og som gjorde skolen og lærerne rustet til å møte ei ny tid med nye krav og forventninger. Målet var klart – profesjonelle og trygge lærere i en fellesskole med sterk oppslutning i samfunnet.

Fylkeslagene i Rogaland, Vest- og Aust Agder valgte å inngå et tett samarbeid for å meisle ut veien framover. Vi utviklet et omfattende prosjekt, VAAR-prosjektet, i løpet av årene 1989 -1995. Satsingsområdene tok utgangspunkt i forståelsen av at lærerrollen ville og måtte bli endret. Vekten ble lagt på tverrfaglig samarbeid, samhandling internt i kollegiet og skolebasert vurdering. Vi inviterte kommuner i alle de tre fylkene til å være med på et treårig løp der hovedfokus var tverrfaglig kompetanseutvikling. Vi fikk nærmere 4 millioner kroner fra ulike departement til å drifte prosjektet. Det var utrolig spennende! Vi knyttet til oss personer med stor kompetanse og arrangerte mange kurs og konferanser. Sentralt i prosjektet sto samarbeidsmodellen. Vi samarbeidet tett og nært med skole-sjefer, rådmenn, rektorer, lærere. Etterhvert utvidet vi samarbeidet til også å gjelde fylkesplanet.

Skoleutvikling

I Rogaland – der læreropprøret hadde startet et godt tiår tidligere – skjøt skoleutviklingsarbeidet fart. Det var kanskje et behov for å komme seg videre, bort fra følelsen av oppgitthet og frustrasjon. Slagord som «ansvar for egen læring» varslet om en gryende erkjennelse av at selve lærerrollen og utøvelsen av læringsarbeidet måtte ta andre former og veier for å møte et samfunn i endring. Utfordrende i seg selv, fordi det berørte lærerens egen selvforståelse, sosialisert inn i innerste lærersjela. I løpet av nittitallet ble kjente skoleord som lærer, undervise, lære fra seg, rettingsarbeid, utvidet med begrep som veileder, tilrettelegger for læring, elev-

vurdering. Lærerne ble organisert i team og arbeidslag. Det ble lagt stadig større vekt på erfaringsdeling og samarbeid.

Ikke alt som skjedde viste seg bærekraftig over tid, men det innledet starten på noe - en større fleksibilitet, en mer profesjonell tilnærming til samarbeid, erfaringslæring, en vilje til å utforske nye veier. Navestadskolen i Sverige fikk voldsom oppmerksomhet gjennom sin alternative organisering av undervisningen, og mange skoler og lærere ble inspirert. De motstandsdyktige, gamle strukturene ble utfordret – populært kalt «de fem ettalls-tyranni» - én lærer, én klasse, én time, ett fag, ett rom.

Statens utdanningskontor som pådriver

Noe av det mest interessante som skjedde disse årene, var bruddet med den sentralistiske tenkningen og styringen. Bevegelsen kom nedenfra. Det var skolene og kommunene som selv tok initiativ. I denne utviklingen spilte Staten Utdanningskontor i Rogaland en sentral rolle. Gjennom systematisk satsing på nettverksbygging, idé- og erfaringsutveksling, faglig inspirerende konferanser, studieturer og ulike regionale prosjekt, primært innenfor utvikling og utprøving av evalueringssystem, bidro det til et pågangsmot og et engasjement som imponerte og inspirerte. Norsk Lærerlag Rogaland ble aktivt inkludert gjennom deltakelse i samråingsfora, prosjekter, studieturer, kurs og konferanser. En svært åpen og meget klok strategi som innga tillit i en periode da skolen trengte det som aller mest.

Det er et tankekors at Fylkesmannens utdanningsavdeling i dag har hovedfokus på tilsynsansvaret. Slik har skolen mistet et viktig samordnings- og pådriverledd i utviklingsarbeidet.

Vårt utgangspunkt som tillitsvalgte på vei mot tusenårsskiftet, var at verden var i endring - og skolen

med den. Vi erkjente at ikke alle etablerte sannheter nødvendigvis ga de svarene vi trengte for å møte ei ny tid med nye utfordringer. Selv om to-beinsstrategien nok var en uhyre krevende strategi, var den samtidig den eneste farbare veien å gå. Som representant for arbeidstakeren og pedagogen kunne vi ikke ha som endelig mål å skjerme oss mot all endring og omstilling. Da ville vi svikte ombudsoppdraget vårt. Det er en klar sammenheng mellom måten vi fortolker og utøver skolens mandat på og den posisjonen skolen og

lærerne har i samfunnet. Derfor var det også så viktig at vi deltok i det samarbeidet som vi ble invitert inn i på fylkesplan. Kanskje den største gevinsten av samarbeidet var dette: Vi lærte å snakke sammen og ha tillit til hverandre, vi utviklet kjennskap og opprettet nettverk på kryss og tvers – og nettopp derfor våget vi også så mye mer, blant annet å stille spørsmål og rokke ved noen hellige kyr.

Det var noen spennende, hektiske og lærerike år.



Det var ein gong ein skulesjef...

Eit subjektiv og impresjonistisk bilete av Leiv Risa

Av Anne Berit Skeie

«Det var ein gong..» slik begynner alle eventyr, og nå, over 20 år etter at Leiv Risa slutta som skulesjef i Suldal kommune, tenkjer eg, ja, det var verkeleg eit eventyr å ha ein slik sjef. Ikkje at eg tenkte så mykje over det i den tida eg arbeidde i skulen her; då var det slik det var og skulle vere, ein sjølvsgt og kvardagsleg sak. Men når vi frå Suldal møtte lærarar frå andre stader, vart vi mint på det. «Å, de er frå Suldal, heldige dokke som har den einaste spiselege skulesjefen..» kan eg hugse det var ein som sa.

Kva var det så med denne skulesjefen? Han var evnerik og trygg på seg sjølv, ikkje redd for å snakke med korkje ministrar elle stortingsrepresentantar, - og slett ikkje redd for å arbeide. Sjølvsgt levande interessert i skule og skuleutvikling, men også musikk og idrett, litteratur og politikk. Men det gjer ikkje ein sjef til eit eventyr. Kva var det spesielle med Leiv Risa??

Open dør

Jo, denne sjefen såg medarbeidarane sine og var like lojal nedetter som ut og opp. Sjølvsgt følgde han lover og forskrifter, sjølvsgt lytta han til skuledirektør og regjering, men det spesielle for den tida var at han lytta til og såg lærarar og rektorar. Det var, og er, dei som skal verkeleggjera dei store orda i læreplanane. Leiv Risa hadde alltid i mente at skulen var til for elevane, anten det no var sju- eller 15-16åringar.

Skulesjef Leiv Risa (1926 – 2009), lærarskule 1952, tilleggsutdanning i kroppsøving, engelsk, pedagogikk og administrasjon. Han var lærar i Stavanger, men kom til Sand i 1962 som skuleinspektør. I 1965 vart han den første skulesjefen i storkommunen Suldal, ei stilling han heldt fram i til han gjekk av i 1993. (foto: Rutt Herabakka).



Interessa hans for menneske førte til at han såg dei han hadde rundt seg, men han dulla aldri med oss når vi kom til han for å få hjelp og råd eller berre ville ha trøyst. Også her var han strategisk, resultatorientert og rask til å finne løysingar. Lover og reglar var nødvendige rammer, men innanfor var det stort handlingsrom. Det minte han oss på og viste korleis dei kunne nyttast. Døra til kontoret hans var alltid open; det einaste unntaket var når han arbeidde med budsjettet. Elles møtte alle dei som kom inn og sette seg ved det store gamle skrivebordet hans, eit ope og aktpågeve sinn.

Då eg arbeidde hjå han på skulekontoret, og det kom telefonar, sa han til den høgre handa si, Solfrid Aarhus og til den venstre handa, Grethe Marvik: «Rektorar skal alltid igjennom.» Eg hugsar han innimellom siterte ein tidlegare skuledirektør i Vest-Agder som hadde spurt i eit seriøst forum med folk som skulle fastsetje lover og forskrifter: «Kva betyr dette for 'na Sigrun?» Denne skuledirektøren hadde nemleg eit barnebarn som nettopp hadde begynt i første klasse og såg til liks med vår skulesjef, kva som var viktig.

«Det viktigaste i skolen er det eksistensielle møtet mellom lærer og elev»

skriv Tom Tiller i ei av bøkene sine. Kanskje var det fordi eg var van med ein skulesjef som såg nettopp det, at eg ikkje var så lei for å slutte som lærar i 2003 endå så glad eg var i klasserommet. Frå midten av 90 åra kjende eg New Public Management begynte å elge seg inn, også i grunnskulen. Nå ser det ut til at skjema, rapportar og dokumentasjon har blitt viktigare enn det å utvikle eit godt og solidarisk læringsmiljø i klassen slik at alle elevane kan trivast, lære og vekse.

«Nasjonale prøver» og Pisatestar og resultata av dei, er viktigare for styresmaktene enn læringsmiljøet til elevane. Eg kan hugse Leiv Risa okka seg alt i åttiåra og minte dei som ville ha fleire prøver i skulen på at eit kilo smør ikkje vart tyngre om ein vog det aldri så mange ganger.

Lærarane er det viktigaste for å få til ein god skule

Slik sett var Leiv Risa samd i orda til noverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: «Lærerne er det viktigste verktøyet i skolen.» Skilnaden mellom dei to er at vår skulesjef hadde tillit til lærarane sine. Han trudde at vi var i stand til å sjå elevar som sleit med dysleksi eller andre læringsvanskar. Dermed vart ikkje

barn i Suldalsskulane utsette for prøver dei ikkje hadde håp om å kunne få til. Han sytte for at vi, lærarane hans, fekk kurs i både skriveopplæring og korleis vi skulle handtere vanskelege elevar. Han sette i gong nettverksgrupper i forming, i norsk, i engelsk osv. Vi til og med fekk betalt for å vere med i nettverksgrupper, fordi han visste at den beste læraren for ein lærar, er ein annan lærer. Han visste å bruke lærarane sine. Det var som han hadde ei eiga evne til å oppmuntre oss slik at vi fekk tru på egne evner og stadig våga å leggje ut på djupare vatn. Han følgde opp og støtta oss praktisk og finansielt. Han fekk ikkje store kanonar utanfrå til Suldal, men sytte for opplæring og utdanning til dei som var her, slik at vi i alle fall kunne bli små kinaputtar.

Nettopp fordi han inkluderte og brukte tid på skulane i den administrative kvardagen sin, kunne han ha denne tilliten. Han reiste rundt til alle skulane i Suldal, anten dei no hadde ni eller 150 elevar. Då kunne han han prate med både lærarar og rektorar, sjå og veksle ord med elevar og ikkje minst kjenne på stemninga på skulen og fange opp kva som rørte seg. I samtalar og møte med kreative lærarar og rektorar såg han talent og evner hjå den einskilde, nørte opp under engasjementet deira og oppmuntra rektorane til å setje i gang.

Utgangspunktet må vere der elevane er

Det var ikkje før i 1976 at eg begynte som skikkeleg lærar med full dag og klassestyrar- ansvar. Då kom eg til Erfjord skule der mange av elevane var meir interesserte i gardsarbeid og sauesanking enn norsk, matematikk og historie. Men elevane i Erfjord var også levande interesserte og glade i heimbygda si. Det hadde observante og idérike lærarar, ein pådrivande rektor som fanga opp, og ein klok skulesjef som velsigna.

Ein såkalla «vanskeleg klasse», uinteressert i stille- sitjande teoretisk klasseromundervisning, fekk springe

heia rundt og registrere gamle utløer. Historie, naturfag, forming og gym på ein gong og gjennomføring av den gamle tesen «learning by doing». I det gamle bygdemuseet i bygda som ikkje låg langt frå skulen, hadde ungdomsskuleelevar museumsfag og sette i stand gjenstandar, altså både teori og praksis. Seinare vart det ferskvassbiologi, bokbil til eldre rundt om i bygda, båtbygging osv. osv.

Leiv Risa var ein føregangsmann på så mange område, og eg har ikkje oversikt over alt han gjorde og fekk til. Eg veit at Suldal kommune var ein av dei første kommunane i landet som sytte for opplæring av psykisk utviklingshemma i eigen kommune. Han såg at han hadde lærarar som dugde, gav dei høve til å studere og lære seg det som skulle til anten det no var om Downs syndrom eller anna, - og vips, så gjekk det. Resultatet er at vi no har menneske som har fått vekse opp og utvikle seg med familie og vener på heimstaden sin, og som ser ut til å trivast.

Då eg i 1989 kom med i Grunnskulerådet, det som etter fleire namneendringar vart til Eksamenassekretariatet, forstod eg at skulane i Suldal var gode og låg i forkant på skuleutviklingsområdet. I norsk fagutval, som eg var med i, var vi fem lærarar frå ulike delar av landet representerte. Og då oppdaga eg at det vi i Suldal såg på som vanleg praksis og ein kvardagsleg sak, var lite kjent elles i skule - Norge.

Samarbeid over kommunegrenser

Så skulle ein vel tru at Leiv Risa berre var oppteken av dei sju små skulane i Suldal med sine elevar og lærarar. Meir feil kan enn ein ikkje ta. Han visste betre enn dei fleste at Suldal er ein del av Rogaland som igjen er ein del av verda. Han retta blikket like mykje utover som innåt.

I sytti og åtti åra var det ikkje snakk om samanslå-

ing av kommunar. Men samarbeid var det - i alle fall på skulefronten. Vi i Suldal samarbeidde både sørover og nordover. Først med Hjelmeland, Fister og Finnøy og seinare, då det vart aktuelt med MOLIS (Miljø Og Leiing I Skulen) og innføring av ny mønsterplan, M 87, med Bokn, Vindafjord, Tysvær og Sauda. Dei som fekk høve til å vere med frå dei einskilte kommunane, vart godt kjende, lærte mykje av kvarandre. Samarbeidstonen var meir enn god. Også i denne samanhen- gen brukte rektorar og lærarar kvarandre; eg kan ikkje hugse at vi fekk folk frå andre kommunar enn dei som var med i samarbeidet, og ingen utanfrå fortalde oss korleis vi skulle gjere ting. Vi måtte sjå «nedetter og bortetter» nett som skulesjefen i Suldal, lære av andre som var med, og som hadde funne på noko slugt og så finne ut kva som var viktig for skulane i vår kommune.

Barne- og ungdomsskule i alle grender og vidaregåande skule på Sand

Då den nye grunnskulereforma med lovpålagde ni års skule for alle kom til i Suldal i 1973, viste Risa'n igjen seg som ein pioner. Ingen av dei sju Suldal var store, men han tenkte at det var mogeleg med ungdomsskular knytt til barneskulane som alt eksisterte i dei ulike grendene. Han arrangerte opne møte rundt om i dei ulike grendene der alle fekk komme med meiningane sine. Resultatet vart seks barne- og ungdomsskular i Suldal med skulen på Nesflaten som den minste, men skulesjefen fekk tak i dugande lærarar som var overtydde om at ein liten skule kan vere god skule, og slik vart det.

Med niårig skule for alle, vart både realskulen og yrkesskulen på Sand nedlagde. Skulesjefen vår var då sjølvstekt både initiativtakar og pådrivar i arbeidet for å få ein vidaregåande skule hit. Og det fekk vi, Sand vidaregåande skule med både allmenn- og yrkesfag.

Frå skulesjef til «kultursjef» - Vekst og utvikling med Ulla-Førreutbygginga

I 1970åra hadde vi i Suldal den store Ulla-Førre kraftutbygginga. Den ville føre til store endringar i suldals-samfunnet og kunne vel nyttast til meir enn å produsere energi, tenkte Leiv Risa. Han tok kontakt med Rogaland distriktshøgskule i 1975 og seinare med Kyrkje- og Undervisningsdepartementet og Nordlandutvalet for å få til eit forskingsprosjekt som skulle prøve å finne ut korleis ein skulle få til eit fruktbart samarbeid mellom skule, arbeidsliv og fritidsaktivitetar. Føremålet var å følgje endringane i små bygdemiljø, ikkje minst blant ungdommar. Kva fekk ein slik brå auke i folketalet der menneske frå ulike landsdelar og miljø møttest og busette seg på stader som Sand og Suldalsosen å seie for både innflyttarar og fastbuande? Den unge sosiologen Erik Fossåskaret vart leiar for det som seinare fekk namnet Suldalsprosjektet.

Det var dei såkalla mjuke verdiane Leiv Risa var oppteken av, og som han arbeidde så utretteleg for. Både lokalavisa vår, Suldalsposten, og Ryfylkemuseet er resultat av hans evne til å sjå eit problem som ei utfordring det var råd å finne ei løysing på. I midten av 70-åra var det fare for nedlegging av lokalavisa vår, Suldalsposten, men det var pengar til kultursekretær i halv stilling, og Ryfylkemuseet skulle byggjast opp. Tja, då gjeld det å finne ein kulturinteressert etnolog som kan skrive, tenkte vel skulesjefen, og dermed fekk vi til bygds Roy Høibo, tilsett som halv redaktør av Suldalsposten og halv kultursekretær og seinare direktør for Ryfylkemuseet.

Før kraftutbygginga tok slutt, hadde Leiv Risa tenkt ut korleis ein kunne nytte dei bygningane som ville stå tomme når arbeidet i heia var over. Han hadde ideane, og kommunen hadde pengane og dermed fekk vi Gullingen leirskule.

Likeeins var det med distriktsmusikarane. Eg veit ikkje korleis og kva han gjorde, men han reiste i alle fall til Oslo, forhandla med «dei som hadde noko med det», ein liten korreks i skulestyret då han kom heim, hugsar eg, fordi han hadde vore for eigenrådig. Men resultatet, «Distriktsmusikarane i Ryfylke», har vi hatt glede av i meir enn 25 år, og Kulturskulen i Suldal er populær og blomstrar som aldri før.

«Kommunikasjon – den vanskelegaste av alle kunststartar»

Dette hugsar eg Leiv Risa sa mang ein gong. Sjølv sagt har ikkje han aleine æra for korkje Gullingen leirskule, Distriktsmusikarane eller alt det andre han initierte. Han hadde gode hjelparar som han visste å nytte seg av, og når han fekk til så mykje, trur eg det var fordi han var flink til å få folk med seg. I tillegg til å vere uvanleg effektiv og energisk var han svært god til å snakke med menneske. Han såg oss, anten vi no var røyrleggjarar eller lærarar, husmødrer eller ingeniørar. Talen hans var enkel og direkte anten han roste eller riste. Eg kan enno hugse ein gong han sa til meg: «Du e' gode» då han las noko eg hadde skrive, og eg var nervøs for at det ikkje var bra nok - og tilsvarande: «Nei, Anne Berit, slik kan ikkje eit saksframlegg til kommunestyret sjå ut.»

Kvifor kom så mange dugande unge menneske til Suldal – og vart verande her, i skulesjef Leiv Risa si tid? Ikkje veit eg, men Erik Fossåskaret fortalde at han som ung hadde uttrykt begeistringa si for skulesjef Tungesvik som han nettopp hadde møtt, til skulesjef Nedland i Hjelmeland. Då svarte Nedland: «Berre vent til du møter skulesjefen i Suldal!»

Då stemmer det vel då, «Det var ein gong ein skulesjef»

Frå Statens utdanningskontor til avdeling hos Fylkesmannen i Rogaland

Av Sølvi Ona Gjøl

I 1999 sette dåverande Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet i gang leiarutviklingskurs for Statens utdanningskontor. Alle leiarar og nestleiarar ved kontora måtte delta, inndelte i to puljar over tre semester. AFF²⁶ gjennomførte kursa på oppdrag frå departementet, opplegget var godt og stemninga var optimistisk. Vi frå Rogaland deltok i pulje ein, og etter det eg hugsar, var det berre utdanningsdirektør Elen Lein frå Møre og Romsdal som ved avslutninga i juni 2000 meinte at utdanningskontora neppe hadde lenge att. Vi andre såg lyst på framtida sjølv om vi visste om diskusjonane i oppgåveutvalet. Utvalet var oppnemnt i juni 1998, og Tora Aasland, fylkesmannen vår, var medlem. Vi hadde tru på at departementet ville få gjennomslag for at styringslinja på utdanningsfeltet måtte gå direkte frå departement til eit regionalt, statleg ledd.

Den politiske prosessen

Men i juli same året kom oppgåveutvalet med utgreiinga si i NOU 2000:22 Om oppgavefordelingen mellom stat, region og kommune, og her var konklusjonen frå fleirtalet klar: Både Statens utdanningskontor og Fylkeslegen burde innlemmast i fylkesmannsembeta.

Kommunal- og regionaldepartementet la så 30. mars 2001 fram St.meld.nr. 31 (2000/2001) Kommune, fylke, stat - en bedre oppgavefordeling, og Stortinget

behandla meldinga 14. juni same året. I innstillinga frå komitéfleirtalet heitte det at Komiteen peker på at Oppgavefordelingsutvalget tilrådde å integrere fylkeslegen og statens utdanningskontor i fylkesmannsambetet av hensyn til brukervennlighet, rettssikkerhet, effektivitet og en samordnet og enhetlig behandling av kommunesektoren. Komiteen har merket seg at kommunene og fylkeskommunene i høringsrunden har sagt seg enige. Komiteen støtter således Regjeringens tilråding om en slik integrering. Komiteen legger vekt på at slik integrering vil effektivisere organiseringen av regional statsforvaltning og ikke minst være forenkling for brukerne av offentlige tjenester.²⁷ Stortinget fatta vedtak som tilrådd på dette punktet.

Men også andre utval var i arbeid med emne som ville vere viktige for organiseringa av statleg utdanningsadministrasjon: Departementet hadde i mars 2001 oppnemnt ei arbeidsgruppe leia av Hans J. Gjertsen for å sjå nettopp på dette, og gruppa leverte rapporten *Helhet og samanheng* 9. okt 2001. Utvalet sitt mandat hadde bakgrunn i eit behov for å styrkje departementet som politisk sekretariat, og utvalet konkluderte med at det var nødvendig å opprette ein nasjonal instans under departementet for å ivareta ei rekkje forvaltningsoppgåver på utdanningsområdet. Ordet direktorat er ikkje nemnt, men styrkinga av Læringscenteret (opp-

26 Administrativt forskningsfond ved Norges Handelshøyskole

27 Innst. S. nr. 307 (2000-2001), kap 8.2 Komiteens merknader

retta 1. sept 2000) ville nettopp innebære oppretting av eit direktorat – noko som vart ein realitet frå 15. juni 2004. For utdanningskontora konkluderte utvalet med å leggje stortingsvedtaket om innlemming til grunn: I kapittel 7 drøfter arbeidsgruppen konkrete alternativer – eller modeller – for reorganisering av den statlige utdanningsadministrasjonen. For alle alternativene har arbeidsgruppen lagt til grunn at det regionale nivået skal baseres på dagens utdanningskontorer. Det er lagt til grunn at utdanningskontorene fra 2003 innlemmes i fylkesmannsembetene, slik som allerede bestemt, jf. St.meld. nr. 31 (2000-2001).²⁸

Også Kvalitetsutvalet hadde meiningar om Statens utdanningskontor. Utvalet var oppnemnt av regjeringa 5. okt 2001 med Astrid Søgne som leiar og med eit omfattande mandat knytt til heile grunnopplæringa. Utvalet kom med to utgreiingar, NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse, levert 14. juni 2002, og NOU 2003:16 I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, levert 5. juni 2003. Desse to utgreiingane var grunnlaget for St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring som regjeringa Bondevik la fram 2. april 2004 - utgangspunktet for reforma Kunnskapsløftet. I den første utgreiinga vart det foreslått å leggje ned Statens utdanningskontor fordi «Ut fra en analyse av fordeler og ulemper er utvalget kommet til at det ikke er behov for et regionalt ledd med oppgaver som dagens statlige utdanningskontorer har. Som en følge av dette foreslår utvalget at de statlige utdanningskontorene avvikles».²⁹ Forslaget ville innebære at vedtaket om innlemming måtte vurderast på nytt, men det fekk lite støtte.

28 Helhet og sammenheng. Om fornyelse av den statlige utdanningsadministrasjonen, kap 1 Bakgrunn

29 NOU 2002: 10 Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring, kap 4.2.4



Statens hus der utdanningsavdelinga held til.

I Rogaland var det likevel mange som kunne tenkje seg å leggje ned både utdanningskontora og meir til. I 1996 hadde Odd Arild Kvaløy, dåverande fylkesordførar frå Senterpartiet, leia Kvaløy-utvalet nedsett av KS. I sluttrapporten Tem løven (Kommuneforlaget) held utvalet fram at grunnen til vekst i regional statsforvaltning var statsapparatets og det sentrale embetsverkets manglende tillit til det lokale og regionale folkestyret.³⁰ Skepsisen til regional statsforvaltning var særleg markant her i Rogaland, noko som også kom fram i høyringsfråsegnene til NOU 2000:22. Fylkeskommunen og om lag halvdelen av kommunane gav fråsegn, og fylkeskommunen meinte at «Statens utdanningsdirektør avvikles». Kommunane gav jamt over støtte til å innlemme utdanningskontoret i fylkesmannsembetet. Både fylkeskommunen og kommunane markerte klart at oppgåvene burde avgrensast til lovlegkontroll, tilsyn og klagebehandling.

30 I følgje statsråd Nils O. Totland vedtok fylkesårsmøtet i Senterpartiet i Sør-Trøndelag same året ein uttale med overskrifta Fylkesmannsembetet – en trussel mot folkestyre. Kjelde: https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/endringer_i_offentlig_oppgavelosning/id261855/

Innlemmingsprosessen

Etter Stortinget sitt vedtak om innlemming 14. juni 2001, fulgte KUF opp straks med eit brev om at alle ledige stillingar i statleg utdanningsadministrasjon skulle haldast vakante andre halvår.³¹ Like etter kom det brev frå KRD om oppfølging av oppgåvemeldinga med eit notat med oversyn over det som måtte gjerast, fordeling av ansvar til ulike departement og ein tidsplan. I brevet blir det poengtert at det skal gjennomførast ein prosess sentralt for å gi føringar og råd for dei regionale prosessane.³² Så kom det brev frå AAD, som hadde ansvaret for fylkesmannsembeta, med informasjon om oppretting av to prosjektgrupper, den eine knytt til innlemmingsprosessen, den andre galdt overføring av oppgåver på miljø og landbruksområda til fylkeskommunane. Det vart vidare understreka at embeta fekk ansvar for prosessane på regionalt nivå.³³ Fleire brev frå ulike departement fulgte utover året, men dei tar eg ikkje med her.

Fylkesmannen i Rogaland sette straks i gang, og eg har kopi av eit referat frå «Ølen-møtet» 20. august. Her deltok fylkesmannen, fylkeslegen og utdanningsdirektøren, og dei vart samde om korleis heile innlemmingsprosessen måtte «riggast» for å kome i mål til 1. januar 2003. Dei delte arbeidet inn i fire fasar: kartleggje oppgåver, utarbeide forslag til organisering, fatte vedtak, gjennomføre. Ei styringsgruppe og fire prosjektgrupper vart etablerte, og fristar for dei ulike fasane vart fastsette. Kartlegging av oppgåver hadde som føremål å sikre eit forsvarleg oversyn som grunnlag for samordning og vurdering av tenleg organisering i det nye embetet. Kartlegginga var klar i november og synleggjorde samla oppdrag og oppgåver på fire område: rett-

leings- og utviklingsarbeid, tilsyn, klagebehandling og administrasjon. Kartlegginga viste også ressursbruk og kompetansebehov på desse områda.

Neste fase starta med diskusjonar knytte til etablering av ei felles administrasjonsavdeling som omfatta både dokumententer, resepsjon og servicesenter, økonomiseksjon, IKT-seksjon og personalseksjon. Her måtte sjølvsgt fylkeslegen og utdanningskontoret overføre ressursar, noko som innebar at nokre tilsette skulle få endra oppgåver, nye kollegaer og ny kontor-plass.

Så starta også vurderinga av overordna organisering med tilhøyrande diskusjonar om plassering av ansvar og oppgåver. Ei eiga prosjektgruppe vart oppretta og kom med tilråding i juni 2002. Eg deltok sjølv i denne gruppa som representant for utdanningskontoret, og eg var glad for at det rimeleg greitt vart semje om å satse på ein organisasjonsstruktur med utgangspunkt i faglege oppgåver heller enn i funksjonar (t.d. med ei avdeling for klagebehandling, ei for tilsyn, ei for rettleiing, osv). I møte 19. august 2002 slutta styringsgruppa seg til hovudkonklusjonane, og embetet vart organisert med fem fagavdelingar og ei administrasjonsavdeling – slik er det framleis i dag. Den nye utdanningsavdelinga fekk ansvar for alle oppgåver som utdanningskontoret hadde, og i tillegg oppgåvene på barnehagefeltet. Desse oppgåvene innebar overføring av 1,5 årsverk frå forvaltningsavdelinga. Helse- og sosialavdelinga skulle ha ansvaret alle oppgåvene som fylkeslegen hadde³⁴, og i tillegg oppgåvene etter sosialtenestelova. Oppgåvene knytte til barnevern skulle avklarast sentralt og vart derfor ikkje endra enno, om lag 11 årsverk var såleis framleis i forvaltningsavdelinga. Vi «på utdanning» meinte vi hadde gode argument for å leg-

31 Brev datert 28.06.2001, ref 01/5015

32 Brev datert 02.07.2001, ref 01/3242

33 Brev datert 05.07.2001, ref 01/3050

34 Tilsyn skulle framleis vere Statens helsetilsyn med eige brevpapir..

gje ansvaret for barnevernsoppgåvene til vår avdeling, men vi fekk ikkje gjennomslag for dette, og helse- og sosialavdelinga fekk etter kvart ansvaret her.

Parallelt med dei regionale prosessane arbeidde AAD med fleire område som måtte avklarast, m.a. knytte til arkiv, personalforvaltning og IKT. Eg vart oppnemnd som medlem i AAD si faggruppe for økonomi som skulle kome med tilråding om lokalisering, husleigeforhold og økonomi. Det siste innebar m.a. å innhente informasjon om relevante økonomiske forhold, t.d. diverse avtalar med økonomiske konsekvensar som dei ulike verksemdene hadde. Den største jobben var likevel å samordne budsjettprosessen i dei involverte departementa fram mot revidert statsbudsjett for 2002 og å leggje grunnlaget for ein budsjettfordelingsmodell som både tok omsyn til eit visst handlingsrom for dei nye embeta og til at det skulle vere råd for kvart fagdepartement å følgje med på om AAD og embeta sikra samanheng mellom løyving og oppdrag på eige område. Dette var spennande og viktig arbeid, og det var samstundes lærerikt og nyttig å ha med seg heim til eige embete og diskusjonane der om fordeling av pengar mellom dei ulike avdelingane.

Både undervegs i prosessen og i ettertid har det vore mitt syn at innlemminga gjekk svært greitt føre seg her i fylket. Sjølv om vi meinte at det beste for skolen ville ha vore vidareføring av direktelinja til departementet, gjekk vi laus på samordningsoppgåva med friskt mot i respekt for Stortinget sitt vedtak. I nokre andre fylke var prosessane vesentleg meir krevjande enn hos oss, m.a. på bakgrunn av lokaliseringsutfordringar.

Ka då ittepå?

Den mest tydelege endringa i oppgaveprofilen vår er nok at dei utviklingsretta oppgåvene er blitt borte frå oppdraget, og at det ikkje er noko handlingsrom att til



Kunnskapsdepartementet er ansvarleg for alle borns skulegang (foto: bloggfiler.no.)

å setje i gang med ulike støttetiltak, slik som vi kunne for innlemminga.

Statens utdanningskontor i Rogaland hadde handlingsrom, og den sentrale strategien var å bruke handlingsrommet så offensivt som råd på tiltak til gagn for elevane og skolane i fylket. I heile utdanningskontorperioden var Sigmund Sunnanå leiar, og det var aldri tvil om profilen til kontoret: Rolla som klageinstans og kontrollør skulle ivaretakast, men det var behovet for ein drivande utviklingsaktør som var avgjerande for prioritering og ressursbruk. Skolane og kommunane trong eit utdanningskontor som både kunne gi solid støtte og rettleiing, men også eit utdanningskontor som sjølv initierte tiltak og var lokomotiv for kommunar og skolar i pedagogisk utviklingsarbeid. Det er ikkje rom her for å nemne alle utviklingstiltak og prosjekt i utdanningskontoret sin regi, men eit blikk i verksemdsplanane frå denne perioden gir grunnlag for å seie at

dei gjennomgåande var relevante og til støtte for skolar og skoleeigarar. Til dømes vart Prosjekt Vurdering gjennomført med særskild god deltaking over to år, først for skolar med ungdomssteg, deretter for barneskolar. Kontoret hadde også fleire kursrekkjer og andre kompetanseutviklingstiltak retta mot lærarar, m.a. på det spesialpedagogiske feltet. Læringsstrategiprojektet, eit samarbeid mellom utdanningskontoret og Senter for Leseforskning, viser framleis att t.d. i arbeid med leseopplæring i skolar både i Rogaland og i andre fylke. Også på vaksenopplæringsfeltet hadde kontoret store prosjekt i forkant av vaksenopplæringsreforma på slutten av nittitalet.

Mange utviklingstiltak var initierte av sentrale styresmakter, og då var det utdanningskontoret sin ambisjon at Rogalandsskolen skulle delta minst i det omfanget storleiken til fylket tilsa, men helst meir. Nittitalet var ein markant reformperiode for grunnsopplæringa, og direktøren vår brukte sjølvstendig slik deltaking som utgangspunkt også for å påverke sentralmakta – det var like viktig å gi innspel til Oslo som å motivere skolar til endring.³⁵

Utviklingsprofilen hadde følgjer for rekrutteringa til utdanningskontoret, og dei mange prosjekta gav rom for å engasjere medarbeidarar for avgrensa periodar - mange i leiande stillingar både på skolar og i kommunane og fylkeskommunen har hatt ein periode på utdanningskontoret knytt til eit eller anna prosjekt. Utdanningskontoret i Rogaland hadde derfor jamt fleire medarbeidarar enn dei fleste andre utdanningskontor, med positive følgjer også for dei faste oppgåvene til kontoret. Så merka vi det ekstra godt då kontoret vart innlemma i fylkesmannsembetet: Oppdraget gav lite

rom for å halde på utviklingsprofilen, og nokre av dei tilsette valde å seie takk for seg.

Som omtalt ovanfor, vart sjølvstendig innlemmingsprosessen gjennomført på svært godt vis her i fylket. Endringane i oppgåveprofilen kom ikkje «over natta», og dei første åra hadde Utdanningsavdelinga framleis eit visst handlingsrom til utviklingsarbeid. Vi gjennomførte til dømes prosjektet Barnehage + skole er sant i samarbeid med Fylkesmannen i Hordaland, UiS og fem kommunar i dei to fylka i perioden 2003-2006. I etterkant av prosjektet vart prosessrettleiar Sigurd Aukland og fagleg rettleiar Anita Berge inviterte til departementet for å medverke i utarbeidinga av ein rettleiar for god overgang mellom barnehage og skole.³⁶

Eit anna prosjekt var Dei utfordrande barna, gjennomført i samarbeid med Senter for åtferdsforskning/Læringsmiljøsenteret og ti kommunar i tre prosjektperiodar på to år frå 2005. I den siste prosjektperioden vart det eit viktig mål å utvikle forskingsbasert kunnskap basert på data frå prosjektet, og på den måten tok prosjektet på mange vis eit steg vidare. Læringsmiljøsenteret har publisert artiklar om erfaringane, og det er også gitt ut ei bok med forskingsdata og praksisseksempel.³⁷

Etter kvart vart oppdraget frå Kunnskapsdepartementet til Fylkesmannen avgrensa til informasjon og rettlegeing om nasjonal utdanningspolitikk og regelverk, klagebehandling og tilsyn. Berre på barnehageområdet har det vore litt att av utviklingstiltak og midlar til stimulering av kvalitetsutvikling. For grunnsopplæringa sin del er statleg initierte utviklingstiltak stort sett kanaliserte gjennom Utdanningsdirektoratet til skoleei-

35 Nokre døme kan vere Det skapande mennesket og kunstfaga, Brua og den blå hesten, Bevisste utdanningsval, Mot studie- eller yrkeskompetanse for ungdom med funksjonshemming, PILOT

36 <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

37 <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/dei-utfordrande-barna/aktuelt/om-barn-med-utfordringar-article81988-13064.html>

garane. Fylkesmannen sin rolle har vore å motivere til deltaking og å hjelpe til med rapportering, t.d. i Vurdering for læring, i Rettleiarkorpset og i Ungdomssteg i utvikling. I desse dagar er det likevel diskusjon i gang om Fylkesmannen sin rolle i samband med slike tiltak – både departement og direktorat vurderer korleis regional stat kan brukast meir offensivt for å styrkje gjennomføringa av nasjonale satsingar best mogleg.

Eit like tydeleg utviklingstrekk i perioden etter innlemminga er arbeidet med tilsyn: Tilsyn er no hovudoppgåva for Fylkesmannen både på barnehage- og grunnsopplæringsfeltet. Dette har kome både som ein konkret følgje av oppgåveutvalet sine konklusjonar, men sjølvsaft også fordi mål- og resultatstyring generelt har fått stor påverknad på våre felt. På nittitalet snakka vi ikkje om tilsyn, då hadde vi kommunebesøk som likna meir på ein «visitas» enn på eit tilsyn. Status og utfordringar for skolen vart tatt opp med kommuneleiinga, og skolefolk sette vanlegvis pris på at skolen kom på dagsorden på øvste hald i kommunen. Midt på nittitalet vart skolebasert vurdering eit viktig tema - i det nye «språket» heiter dette internkontroll. Krav om internkontroll vart lagt til i opplæringslova med verknad frå 2003 (§ 13-10 andre ledd), og no fører vi tilsyn med om internkontrollen er forsvarleg.

Så må det seiast at tilsynet har endra seg mykje i tida etter innlemminga i fylkesmannsembetet. I starten måtte vi sjølve finne ut korleis tilsynet med kommunane og fylkeskommunen skulle gjennomførast, og vi var nok rimeleg milde både i konklusjonar og oppfølging. Så kom nokre år der våre arbeidsområde vart påverka av Helsetilsynet sine metodar, og såkalla systemrevisjon var det einaste «rette». Vi opplevde nok at denne metoden ikkje gav rom for å føre tilsyn med sentrale reglar for elevane si opplæring, og etter kvart har tilsynsavdelinga i Utdanningsdirektoratet saman med

medarbeidarar i embeta utvikla meir tenlege tilsynsmetodar for våre felt. Dei siste åra har vi fått gjennomslag for at eit heilt sentralt føremål med tilsyn må vere læring – det viktigaste er ikkje å ta kommunen eller fylkeskommunen med buksa nede, men å hjelpe til med å halde buksa oppe. I det nasjonale tilsynet som er i gang no, er såleis alle kontrollspørsmåla gjort kjende på direktoratet sine nettsider, og det er utvikla opplegg for eigenvurdering som skolane og kommunane kan bruke før tilsynet kjem.³⁸

Hausten 2010 flytta heile embetet saman med fleire andre statlege etatar inn i nytt Statens Hus i Lagårdsveien 44 i Stavanger. I samband med flyttinga måtte det vurderast kven som skulle vere saman i dei to etasjane Fylkesmannen disponerte, og vi ønskte sambuarskap med helse- og sosialavdelinga. Begge desse avdelingane har oppgåver knytte til barn og unge, og vi opplever at samarbeidet er enklare når vi er på same golv, når vi kjenner kvarandre og møtest dagleg både i kaffikrok og i møterom. I fjor starta Fylkesmannen prosjektet Sjumilssteget for god oppvekst i Rogaland, ei satsing som har som mål å medverke til at Barnekonvensjonen blir lagt til grunn for alt arbeid retta mot barn og unge både i kommunane, i fylkeskommunen og i eige embete. Barn og unge fortener at vi samarbeider godt, anten det gjeld tenester som direkte påverkar kvardagen for dei som veks opp her i fylket, som barnehage, skole, helse, barnevern, eller det gjeld område som indirekte får følgjer for dei, som arealplanlegging, transport og miljøvern. Nokre barn treng samfunnet meir enn andre, t.d. på grunn av funksjonshemming eller sjukdom, eller fordi foreldra deira ikkje greier å gi dei den omsorga dei har behov for. Nokre barn og unge kjem til landet vårt som flyktningar. Alle desse barna er

38 <http://www.udir.no/Regelverk/regelverk/tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn-2014-2017/>

særleg avhengige av godt samarbeid på tvers av fag og profesjonar, etatar og forvaltningsnivå. Sjølv om eg for 15 år sidan var av dei som meinte at skolen ville vere best tent med at Statens utdanningskontor fekk overleve, er synet mitt i dag at det nok var til det beste at det meste av innsatsen knytt til barn og unge på regionalt statleg nivå vart samla i fylkesmannsembetet.

Så er det framleis spanande tider. Kommunereforma kan gi endringar både i kommunegrenser og fylkesgrenser, i oppgåvefordeling og i forholdet mellom staten og kommunal sektor. I vår avgjorde KMD at også framtidig struktur og storleik på fylkesmannsembeta skal utgreiast, sidan færre og større kommunar opnar for å vurdere ei meir tenleg geografisk inndeling. Viktige mål er at stat og kommune skal fungere betre saman, og at statleg detaljstyring skal reduserast. Elles er det peika på at oppgåvene kan bli endra, men at dei fem hovudfunksjonane til Fylkesmannen blir vidareførte. Fylkesmannen skal framleis

- vere sektormynde på fleire viktige politikkområde
- vere regional samordningsmynde og sikre statleg samordning retta mot kommunane

- ivareta rettstryggleiken som klageinstans og tilsynsmynde, m.a. på viktige velferdsområde som blir forvalta av kommunesektoren
- verke til beste for fylket og ta dei initiativ som Fylkesmannen meiner det er behov for
- halde sentrale styresmakter orienterte om viktige spørsmål i fylket og formidle informasjon til kommunale, fylkeskommunale og statlege organ om forhold som gjeld verksemda deira

Så spørst det då, om kommunereforma eigentleg er ein reform, som ein lokal ordførarkandidat sa på eitt av møta om reforma no i desse valkamptider. Kanskje blir det ikkje så store endringar, verken i grenser eller i oppgåver. Samarbeid til beste for barn og unge må uansett ivaretakast, og i dette «planmodne» fylket burde vi kanskje ha ein regionalplan for god oppvekst? Ein slik plan kunne både medverke til større medvit om kva barn og unge treng og sikre at vi samarbeider om å gi alle barn og unge i Rogaland ein trygg oppvekst med forsvarleg tenestetilbod der dei bur.

Kort omtale av forfattarane

SIGURD AUKLAND, (f. 1954). Lærerutdanning og vidareutdanning. Lærer i grunnskulen, konsulent ved Statens utdanningskontor i Rogaland og ved Universitetet i Stavanger. Foredragshaldar på ei rekkje kurs/konferansar, skrive artiklar i bøker og tidsskrift. Har hatt diverse stillingar i Klepp kommune, og er nå assisterande kommunalsjef for skule- og barnehage i kommunen.

ELSA BAKKEN, (f. 1946). Lærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk og engelsk. Lærer i ungdomsskolen, fylkesleder i Norsk Lærerlag, rektor på Rosseland skule i Time kommune. Pensjonist.

AUD IRENE BJØRLØW, (f.1948) Lærerutdanning, vidareutdanning i sosialpedagogikk og pedagogikk mellomfag. Tidlegare arbeid som lærar, rektor og skulefagleg rådgjevar i Hå kommune, og som konsulent hos Utdanningsdirektøren i Rogaland. Pensjonist.

ELLINOR BRYNE, (f. 1945).Lærerutdanning og videreutdanning i kristendomskunnskap, pedagogikk, skolebasert vurdering og mentorarbeid. Lærer på ungdomstrinnet, pedagogisk veileder, rektor på ulike skoler i Stavanger, skolesjef i Stavanger. Pensjonist.

LIV ENGEN, (f. 1950). Lærerutdanning, logopedutdanning, hovedfag i spesialpedagogikk. Doktorgrad fra Universitetet i Bergen. Har vært lærer, PP-rådgiver, rektor, logoped og førsteamanuensis ved Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning,

Universitetet i Stavanger. På 90-tallet var hun faglig ansvarlig for en rekke skoleutviklingsprosjekt (blant annet utvikling av Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing for 1., 2. og 3. trinn og Læringsstrategiprojektet i Rogaland). I tillegg til å medvirke i flere landsomfattende kursopplegg, var hun på 2000-tallet forfatter/medforfatter av en rekke artikler, hefter og bøker om begynnerlesing, leseforståelse og lesing av fagtekst. Pensjonist.

LARS KRISTIAN ERIKSEN, (f 1949). Lærerutdanning, videreutdanning i forming, naturfag, rådgiving og pedagogisk veiledning. Lærer i barneskole og ungdomsskole. Øvingslærer og rådgiver. Konsulent hos Utdanningsdirektøren i Rogaland. Undervisningsinspektør med hovedarbeidsområde ungdomstrinnet. Pensjonist.

KJELL ESPEDAL, (f. 1941). Lærerutdanning og vidareutdanning i kristendomskunnskap, kroppspøving og mediekunnskap. Lærer i grunnskolen, inspektør og rektor på ungdomssteget, undervisningsleiar ved Rogaland mediesenter, skolesjef, levekårsjef og organisasjonssjef i Forsand kommune. Har skrive rundt 20 lokalhistoriske hefte og bøker. Pensjonist

FINN GABRIELSEN, (f. 1950), er i dag rektor på St. Olav vgs. Han har tidlegare vore seksjonssjef i Rogaland fylkeskommune, underdirektør ved Statens utdanningskontor i Rogaland, rektor i kommunal vaksenopplæring og lærar i norsk, historie og sam-

funnsfag i vidaregåande skole. Han har skriva fagbøker innanfor språksosiologi og undervist i norsk som andrespråk i lærarutdanninga.

EIVIND GALTVIK, (f. 1968) Lærarutdanning (Cand mag) og mastergrad i kunnskap og innovasjonsleing (København). Kommunalsjef for kultur og oppvekst i Eigersund. Tidligare lærar, lagleiar og rektor i Hå kommune. Rettleiar i Utdanningsdirektoratet.

SØLVI ONA GJUL, (f. 1951) har vore utdanningsdirektør hos Fylkesmannen i Rogaland sidan hausten 2005, den første perioden som vikar. Ho har lærarutdanning og arbeidd i grunnskolen i vel tjue år før ho vart tilsett som førstekonsulent ved Statens utdanningskontor i Rogaland i 1995, frå hausten 1997 som assisterande utdanningsdirektør.

PEDER HAUG, (f. 1947) er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. Han er Cand. Paed. frå Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk frå Stockholm Universitet. Han har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforskning NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Uppsala Universitet, Vetenskapsrådet i Sverige og Skolverket i Sverige. Han har gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema som gjeld barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning.

SVEIN HELGESEN, (f. 1948). Lærarutdanning og vidareutdanning i pedagogikk (hovudfag), kristendomskunnskap (årseining) og organisasjon og leing (årseining). Lærar i grunnskule og folkehøgskule, høgskulelektor og undervisningsleiar ved Stavanger lærarhøgskule. Skule- og barnehagesjef i Randaberg,

seniorforskar ved IRIS, utdanningsdirektør i Rogaland og statssekretær i KUF. Seniorrådgivar med eksterne utviklings-/prosjektoppdrag, mest i kommunal sektor. Pensjonist

LARS HELLE, (født 1957) er førstelektor ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Han har lang erfaring som lærer og foredragsholder og har skrevet flere bøker bl. a. «Rom for handling – organisasjonslæring i skolen» (2006). Videre har han gitt ut en rekke kriminalromaner.

OLAV LINDAL, (f.1936). Lærarutdanning og pedagogisk embetseksamen (Cand. paed). Tidlegare skulesjef i Hå kommune, lærar og rektor i grunnskulen, lektor ved Stavanger lærarhøgskule, leiar av Forsøksrådet og medlem i Grunnskolerådet i 2 periodar, norsk representant under OECD og Europarådet, Fleire engasjement i KUF i samband med læreplanarbeid (M 85/87 og L 97). Pensjonist.

MAGNE NESVIK, (f.1950). Cand. Philol. fra Universitetet i Bergen i 1976 med faga norsk, tysk og kristendomskunnskap (hovudfag). Lektor ved Ledaal vidaregåande skole, inspektør ved Randaberg vidaregåande skole. Underdirektør ved Statens utdanningskontor i Rogaland, fylkesdirektør for opplæring i Rogaland fylkeskommune fra 1996 til 2012. Er nå seniorrådgiver i Rogaland fylkeskommune.

RAGNVALD RIIS, (1950) Lærarutdanning med vidareutdanning i norsk, kristendomskunnskap, spesialpedagogikk og organisasjon og leing. Lærar i Randaberg og Time. Kulturkonsulent. rektor, skulesjef og kommunalsjef i Hå kommune. Treårig engasjement

hos Utdanningsdirektøren i Rogaland. Driv nå eiga verksemd og er rettleiingskoordinator for Utdanningsdirektoratet.

JOHN RULLESTAD, (f.1945). Lærerutdanning, videreutdanning i engelsk og spesialpedagogikk. Har vært lærer, rådgiver, sosiallærer, undervisningsinspektør, veileder og pedagogisk konsulent i Karmøy. Foredragsholder på en rekke kurs og konferanser i inn- og utland. Medforfatter av: Study of the Impact of Comenius Region. European Commission, 2014 og The Project Method and Transnational Projects ANTILLA, 2002.

ANNE BERIT SKEIE, (f.1936). Cand.philol. i 1964 med norsk og fransk mellomfag og hovudfag i norsk. Timelærer i realskule og ungdomsskule. Frå 1976 lektor på ungdomssteget i Suldal. Rettleiar på skulekontoret og rektor på ein av skulane i to år. Medlem i fagutval under Eksamenssekretariatet og medlem i Skriftsstyret i LNU. Pensjonist.

OLAV M. SKIGELSTRAND, (f. 1964). Lærerutdanning, videreutdanning samfunnsfag og norsk. Lærer ved Sand realskule og i grunnskulen i Suldal. Undervisningsinspektør i Vindafjord. Pensjonist

SIGMUND SUNNANÅ, (f. 1932). Lærerutdanning, magistergrad i pedagogikk. Lærer i folke- og framhaldsskole, øvingsskole og lærarskole. Dagleg leiar i Lærerutdanningsrådets sekretariat, rektor ved Stavanger lærarhøgskole, skoledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland. Formann i Lærerutdanningsrådet. Utgreiingsarbeid og artiklar i aviser og tidsskrift. Pensjonist.

KNUT UNDERBAKKE, (f.1968). Er utdanna samfunnsøkonom frå Universitetet i Bergen.. Har vore rådgivar på Statens utdanningskontor, ass. avdelingsdirektør hos Fylkesmannen i Rogaland og rådmann i Rennesøy kommune. Er nå rådmann i Gjesdal kommune.

REIDULF VIGNES, (f. 1948). Lærerutdanning og utdanning i IKT, personaladministrasjon, personal- og organisasjonsutvikling og forvaltningslære, bibliotekarbeid, saksbehandling og økonomiforvaltning. Lærer, biblioteksjef, kultursjef, skulesjef og kommunalsjef i Finnøy kommune. Politiske verv. Pensjonist.

JOHS. WIKE, (f.1938). Cand. mag. frå hist.fil.fak. og sosialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Lærer på Ytre Herøy ungdomsskule. Byråsjef i Barne- og familiedepartementet og i Kulturdepartementet. Leiar av Fellessekretariatet for skulefritidsordningar og avdelingsdirektør i Grunnskuleavdelinga i Kyrkjeutdannings- og forskingsdepartementet. Seniorrådgivar i Utdanningsdirektoratet og nordisk samarbeid om læreplanutvikling. Var medlem av Regjeringens ungdomsutvalg 1972-77 og leiar av offentlege utval om fritidsheimar og tiltak for barn. Medlem av Statens nærmiljøutvalg og styret for Institutt for sosialforskning (INAS). Pensjonist.

VIDAR JOHANNES AARHUS, (f. 1946). Lærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk, norsk og psykologi. Har vore rektor på tre av grunnskulane i Tysvær kommune og vore 14 år i skule- og barnehageetaten i kommunen, -til slutt som konstituert skule- og barnehagesjef. Pensjonist. Leiar av Tysvær historielag frå 2004

Skolemuseumslaget for Rogaland

ÅRSMELDING FOR 2014

Årsmøtet for 2014 ble avholdt torsdag 5.mars 2015 på Stavanger Museum.

Jan Selvikvåg og Gunvor Selvikvåg fikk overrakt gave og takket for lang og god tjeneste for Skolemuseumslaget og Skolehistorisk Årbok for Rogaland , fra oppstarten i 1984.

Regnskap og årsmelding for 2014 ble opplest og vedtatt.

Valg ble foretatt med følgende utfall :

Leder :	Sigmund Sunnanå	– valgt for 1 år
Styremedlemmer:	Ellinor G. Bryne	– valgt for 2 år
	Kjell Espedal	– valgt for 1 år
	Marta Gudmestad	– valgt for 1 år
	Ketil Knutsen	– valgt for 1 år
Varamedlemmer:	Tor Ytre-Arne	– ikke på valg
	Bente Kvame Hadland	– ikke på valg
Revisorer:	Egil M. Dahle og Olav Espedal	

Medlemmene i redaksjonskomiteen er :

Sigmund Sunnanå , Ellinor G. Bryne , Kjell Espedal , Marta Gudmestad , Ketil Knutsen .
Hege Stormark og Mette Tveit representerer Stavanger Skolemuseum / Barnemuseum .

Skolemuseumslagets framtid ble drøftet .

Sigmund Sunnanå påtok seg redaktøransvar enda et år for Årboka 2015 med temaet :
Skoleutvikling og skoleleiing i Rogaland på 1990 – talet.

Det skal utarbeides et skriv til pensjonistlag i fylket med oppfordring om å sende inn fortellinger om minner fra skoletida til Stavanger Skolemuseum .

Stavanger Skolemuseum har opprettet en digitalisert skolefoto – og plansjesamling .

Stavanger - 2015

Gunvor Selvikvåg - sekretær

Skolemuseumslaget i Rogaland

Regnskap for 2014

Inntekter:		Utgifter:	
SR-bank pr. 32/12-2013	kr. 79.278.05	Årbok 2014	kr. 31.700.-
Kontanter pr. 31/12-2013	" 286.-	Porto	" 3.749.50
Kontingenter	" 16.701.-	Div.vedr.Årboken	" 1.750.-
Tilskudd Museum Stvgr.	" 34.000.-	Div.kontorrekv.	" 2.333.-
Renter 2014	" 1.068.-	Blomster	" 750.-
		Bankgebyr	" 49.-
		Balanse	" 91.001.55
kr. 131.333.05		kr. 131.333.05	
=====		=====	

Beholdning pr. 31/12-2011 :

SR-bank Rogaland	kr. 90.749.55
Kontanter	" 252.-
kr. 91.001.55	
=====	

Stavanger 20/1-2015

Gunvor Selvikvåg

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 32 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 100,-.
Årboka er gratis for medlemmene.

Skolemuseumslaget har adresse:
Skolemuseumslaget for Rogaland
v/Marta Gudmestad,
Lyngvollveien 7, 4017 Stavanger.
Tlf. 51588405/91350806

Kontonr.: 3201.13.54792

Leiar av styret, Sigmund Sunnanå,
Øvre Stokkav. 44, 4023 kan også kontaktast.
Tlf. 51560320/97191891.