

Harry R. King

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 40

(1992–93)

... vi smaa, en Alen lange;

**Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og
retningslinjer for dets innhold**



St.meld. nr. 40

(1992–93)

. . . vi smaa, en Alen lange;

**Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet
og retningslinjer for dets innhold**

Møtet mellom barndommens rike og de voksnes verden

De siste hundre år har barnas levkår gjennomgått dramatiske endringer. Ved inngangen til det 20. århundre døde omlag hvert tiende barn før det var året gammelt – ved inngangen til det 21. skjer dette med mindre enn ett av hundre. Og ikke bare er mulighetene for å vokse opp blitt helt andre – innholdet i oppveksten er helt forskjellig.

I det gamle samfunn overtok de fleste unge foreldrenes yrkesroller, og kunne derfor i stor grad hente sine yrkesferdigheter hos dem. Oppfostringen skjedde langt på vei ved å ta del i de voksnes hverdagsarbeid, der de oppgaver barna fikk, ble utvidet etter hvert som evnene tiltok. Unger var nødvendige for de voksne, ikke bare som arbeidshjelp, men også som forsikring ved sykdom eller alderdom. De verdier barn og unge fikk innpodet, var styrt og utsett gjennom tradisjon, sed og skikk, og ble befestet ved tilknytning til tro og bekjennelse. Skolen var for de fleste bare et supplement til den opplæring som skjedde i tilknytning til hjemmets virke og familiens arbeid. Stordelen av ny informasjon ble overført muntlig – bøker og aviser var sjeldne varer. Det meste man fikk vite, var det som spurtes og ble kjent ved å bli omtalt.

Kort sagt: De unges liv fra de tidligste år var handlingsrikt, voksenært, verdistyrkt og informasjonsfattig.

Med industrialiseringen forlot fedrene i stadig større skarer hjemmene for å arbeide på fabrikk, verksted og kontor. For barna kom en stadig større del av oppfostringen til å skje i egne institusjoner spesielt opprettet for formålet: skoler. Norge endret seg fra å være et utdanningsfattig til å bli et utdanningsrikt samfunn. Hovedtendensen har vært at skolen omfatter barnas liv en stadig større del av dagen, flere dager av året og flere år av livet. På skolene er barn og unge også i stadig større grad inndelt i trinn etter alder. Kvinnene – og enda mer mødrene – fulgte etter hvert mennene ut på arbeidsmarkedet. Dette var en utvikling som skjøt fart i 1970-årene, da det ble skapt 320.000 nye arbeidsplasser og 250.000 av dem gikk til kvinner. For barn og unge har dette betydd mindre omgang med voksne. Det er blitt et skarpere skille mellom opplæring og arbeid – opplæringen skjer ikke i arbeidet, gjennom praksis, med direkte og personlig læring fra dem som behersker det. Familien er i stadig mindre grad blitt en produksjonsenhet, og mer og mer blitt en konsumpsjonsenhet. Flere familier blir oppløst, og flere kulturer er representert i skolen. Den informasjon de unge får i skolen, kommer i stor grad fra bøker. Det vindu mot utenverdenen som tidligere var lite, er ko-

lossalt utvidet: først gjennom radio og film, og de siste to-tre tiårene gjennom fjernsyn, der en nå kan velge mellom mange kanaler og et utall videogram. De unges verden har en overflod av informasjon, med trykk mot den lokale og nasjonale kultur av impulser fra hele verden. De voksne kan i liten grad styre det de unge skal se; inntrykk som går mot familienes eller samfunnets grunnverdier kan i liten grad stenges ute.

Kort sagt: De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger.

De reformer som varsles i denne meldingen, er et svar på disse endringene i de unges verden. De må ta sikte på både å bringe tilbake til de unges liv de deler av de voksnes virke som tidligere ga barndommen spenn og rikhet, og å finne balansen mellom barndommens rike og de voksnes verden.

Derfor presenteres i denne meldingen fire reformer under ett:

- en *familiereform*, som ved å bygge ut skole og skolefritidsordninger gir trygghet for barna og for deres trivsel og vekst mens foreldrene er på arbeid.
- en *barnereform*, som gir skolen ansvar for å medvirke til å gi barn gode oppvekstkår, rike impulser og vide muligheter for læring og lek, egen aktivitet og rom for variert samvær med voksne i ulike roller.
- en *skolereform*, der en senker alder for skolestart ved å ta alle inn i grunnskolen ved 6 års alder, og utvider grunnskolen til 10 år.
- en *kulturreform*, der en større del av virksomhetene i nærmiljøet, fra det håndverksmessige til den kunstneriske uttrykksform, blir en del av skolens hverdag.

Erfaringer med de pedagogiske opplegg for 6-åringer som er iverksatt i skolen – allerede i 40% av landets kommuner – viser at tilbudene både kan gi mer like forutsetninger for skolegang, og bedre språkferdigheten og lette skolestarten for fremmedspråklige. Og ikke minst at barna selv er fornøyd.

Samtidig legger meldingen fram den felles generelle del av læreplanene for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Reformen er underveis på alle nivåer i skoleverket. Et hovedpoeng i reformarbeidet er at de organisatoriske former som velges, må avledes av det innhold reformene skal formidle. Den samlede visjon for opplæringens felles innhold og virke legges derfor fram i denne meldingen, sammen med det konkrete opplegget for de små, en alen lange.

Innhold

	Side		Side
1 Innledning	7	6 Skolestart for 6-åringer - konsekvenser for resten av skoleløpet	34
1.1 Hovedtanker i meldingen	7	6.1 Generelle prinsipper for utvikling av grunnskolen	34
1.2 Sammendrag	9	6.1.1 Grunnskolens oppgave	34
2 Relevante bakgrunnsdokumenter	11	6.2 Konsekvenser av tidligere skolestart	35
3 Skolen i nordiske og andre europeiske land	14	6.2.1 Innledning	35
3.1 Innledning. Kildegrunnlag.	14	6.2.2 Tidlig undervisning - betydning for faglig kunnskap på senere trinn	35
3.2 Seksåringene i de nordiske land.	14	6.2.3 Obligatorisk skole for 6-åringer	36
3.3 Alder ved skolestart/skoleslutt i obligatorisk skole.	15	6.2.4 Kontinuitet og sammenheng i opplæringen	37
3.4 Undervisningens omfang.	15	6.2.5 Utvidet dag på skolen for 6-9 åringer	38
3.5 Frafall i obligatorisk skole	17	6.2.6 De eldste barna i grunnskolens barne- trinn	38
3.6 Laveste alder ved fagopplæring i arbeidslivet.	17	6.2.7 Grunnskolens ungdomstrinn	39
3.7 Andel under utdanning i årskullene 15 - 18.	17	6.3 Skolestruktur	41
3.8 Fritidsordninger i tilknytning til skolen.	17	6.4 Vurdering av alternative skoleløp når barn begynner ett år tidligere på skolen	41
3.9 Oppsummering	18	6.4.1 Innledning	41
4 Dagens pedagogiske tilbud til 6-åringer i barnehage og skole	19	6.4.2 Modell A: 13-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole	41
4.1 Tilbud til 6-åringer i dag.	19	6.4.3 Modell B: 12-årig samlet skoleløp, hvorav 9 år obligatorisk skole.	42
4.1.1 Innledning	19	6.4.4 Modell C: Et 12-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole	43
4.1.2 Økonomi	19	6.5 Departementets konklusjoner	44
4.1.3 Barnehagedekningen for 6-åringene ...	19	7 Skolefritidsordninger og samarbeid om lokale tiltak for barn	46
4.1.4 Oppholdstid	20	7.1 Tilsynsordninger for småskolebarn ...	46
4.1.5 Pedagogisk innhold	21	7.1.1 Historikk	46
4.1.6 Videre utvikling av tilbudet.	21	7.2 Utbyggingen av skolefritidsordninger	46
4.2 Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer	22	7.2.1 Sentrale, regionale og lokale tiltak ...	46
4.2.1 Innledning	22	7.2.2 Organisering	47
4.2.2 Forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringer i 1986-90 i 42 kommuner ...	22	7.2.3 Innhold	47
4.2.3 Vurderingsrapportens analyse og konklusjoner	22	7.2.4 Lokale rammebetingelser for driften	48
4.2.4 Oppsummering av forsøkene	24	7.3 Lokalt utviklingsarbeid	49
4.2.5 Utviklingen etter at forsøket var avsluttet	25	7.3.1 Beskrivelse av ulike modeller	49
5 Enkelte trekk ved samfunnsutviklingen med konsekvenser for skolen	26	7.3.2 Skolefritidsordninger og frivillige organisasjoner	50
5.1 Barns oppvekstvilkår	26	7.4 Erfaringer fra lokalt utviklingsarbeid	50
5.1.1 Familiens rolle i barn og unges oppvekst	26	7.4.1 Oppsummering	51
5.1.2 Arbeidsliv, yrkesdeltakelse og barns oppvekstmiljø	27	7.4.2 Forskningsmessig oppfølging	51
5.1.3 Vilkår for lek	28	7.4.3 De større bykommunene	51
5.1.4 Barn og mediesamfunnet	28	7.4.4 Barn med fremmedspråklig bakgrunn	52
5.1.5 Ulike oppvekstvilkår	29	7.4.5 Samarbeid med barnehager	52
5.1.6 Barnehage	30	7.5 Departementets synspunkter på det framtidige arbeidet med skolefritidsordninger	52
5.1.7 Skolen og endringer i samfunnet	31	7.5.1 Utbygging	52
5.2 Demografiske utviklingstrekk	32	7.5.2 Innhold i skolefritidsordningene	53
5.2.1 6-åringer og barn i grunnskolealder	32	7.5.3 Organisering og ansvar	54
5.2.2 6-18 åringer	33	7.6 Samarbeid om lokale tiltak for barn ...	54

		Side			Side
7.6.1	Kultur- og fritidstiltak for barn	54	10.2.3	Revisjon av læreplanen	67
7.6.2	Videreføring av samarbeidstiltak	56	10.2.4	Utviklingsarbeid og forskning	67
8	Skolefritidsordninger og barn med særskilte behov	57	10.2.5	Skolevurdering og tilbakerapportering	68
8.1	Funksjonshemmede barns fritid	57	10.2.6	Ledelsesutvikling og lederopplæring i skolen	68
8.2	Behov for forebyggende tiltak for barn som har det sosialt vanskelig	58	10.2.7	Grunnutdanning og etterutdanning av lærere	69
8.3	Vurdering og tiltak	59	10.3	Tiltak på regionalt statlig nivå	70
9	Kommunale musikkskoler	61	10.4	Tiltak på kommunalt nivå	70
9.1	Utvikling av kommunale musikkskoler	61	10.4.1	Samordnede planer	70
9.1.1	Opprettelse av musikkskoler	61	10.4.2	Skolenivå	71
9.1.2	Statlig tilskudd til musikkskoler	62	11	Økonomiske konsekvenser	73
9.2	Dugstadsutvalgets tilrådninger	62	11.1	Kostnadselementene	73
9.3	Departementets vurderinger	64	11.2	Finansiering av reformen	73
9.4	Utviklingsprogrammer	65	11.2.1	Omdisponering av midler fra barnehagesektoren	74
10	Forslag og gjennomføring av tiltak ...	66	11.2.2	Omdisponering innenfor rammen av grunnskolens ressurser	74
10.1	Forslagene i meldingen	66	12	Om den generelle del av læreplanen	75
10.2	Tiltak på sentralt nivå	66	Vedlegg:	Læreplan for grunnskolen og videre-	
10.2.1	Generelt om virkemidler og styringsinstrument	66		gående opplæring. Generell del	77
10.2.2	Endring av grunnskoleloven	66			

St.meld. nr. 40

(1992–93)

... vi smaa, en Alen lange;

Tilråding fra Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet av 30. april 1993, godkjent i statsråd samme dag.

KAPITTEL 1.

Innledning

Endringene i familiestrukturen, arbeidslivet, mediesituasjonen, bosettingsmønsteret og den teknologiske utviklingen har store konsekvenser for oppvekstvilkårene for barn og unge. Endringer i samfunnet har også ført til at det stadig stilles nye krav til ferdigheter, innsikt, kunnskaper og gode arbeidsvaner for å få mulighet til aktiv deltakelse i arbeidsliv, kultur- og samfunnsliv.

I den grad barns vilkår endrer seg, må de som har ansvar for barna være villige til å prøve nye løsninger. Skolen er den institusjon som når alle barn. Det er derfor naturlig at skolen får et særlig ansvar for å bidra til å sikre barn et rikere og mer helhetlig oppvekstmiljø.

1.1 HOVEDTANKER I MELDINGEN

De aktuelle tiltakene og virkemidlene tar samlet sett sikte på å styrke elevenes læringsmiljø og utvikle grunnskolens sosiale og kulturelle funksjon i nærmiljøet.

Enkelte forslag i denne meldingen er en videreføring av tiltak som er startet i mange kommuner. Omlag 10 000 6-åringer har et pedagogisk tilbud under barnehageloven i skolens lokaler. Det er i dag skolefritidsordninger i 342 kommuner for tilsammen vel 40 000 barn. Mange musikkskoler og andre kulturinstitusjoner og frivillige organisasjoner har lagt sin virksomhet i tilknytning til skolen og skolefritidsordningen.

6-åringene i en 10-årig grunnskole

Stortingsmeldingen gjør rede for endringer i grunnskolen med forslag om senket alder for skolestart og en 10-årig grunnskole. Dette er

et siste ledd i en skolereform som skal sikre alle rett til opplæring fra 6-årsalderen til og med videregående opplæring. Meldingen fremmer forslag om tiltak og virkemidler som vil styrke skolen og oppvekstmiljøet slik at alle barn kan få så gode lærings- og utviklingsmuligheter som råd er og samtidig styrker holdninger og verdier som samfunnet og skolen bygger på.

I et samfunn med økende krav til kunnskaper og ferdigheter på stadig nye områder er det viktig at barn får et likeverdig pedagogisk tilbud. Skole fra 6-årsalderen vil, i motsetning til et frivillig tilbud i barnehage, nå alle med et likeverdig pedagogisk tilbud, uavhengig av bosted og familiens økonomi. Det vil kunne motvirke utslagene av de forskjeller i lærings- og læringsvilje som skyldes ulike oppvekstvilkår og sosial bakgrunn. Barn med innvandrerbakgrunn vil ha stor fordel av å være sikret et norskspråklig miljø og tilpasset opplæring ett år tidligere enn i dag. Et pedagogisk opplegg som er obligatorisk, gir bedre mulighet for kontinuitet og sammenheng i innholdet fra 6-årsalder og resten av skoleløpet. Forholdene må legges til rette slik at 6-åringene får et omsorgs- og læringsmiljø som er tilpasset deres alder- og modningsnivå. Tidligere skolestart vil få konsekvenser for lengden på den obligatoriske utdanningen. Det er neppe mulig å senke alder for skolestart og samtidig beholde en 9-årig skole uten at det faglige nivået senkes. Derfor foreslås en utvidelse av den obligatoriske grunnskolen til 10 år.

En 10-årig grunnskole gir utvidet samlet undervisningstid. Det skal benyttes til å utvikle et læringsmiljø som både tar hensyn til de

ungste barnas behov og samtidig sikrer og styrker den faglige kompetansen grunnskolen gir som grunnlag for videregående opplæring.

Forberedelse av reformen

For å sikre et godt undervisningstilbud, vil departementet vurdere innholdet og det pedagogiske opplegget i fagene på alle trinn i skolen på nytt. Reformen vil kreve tid til planlegging og praktisk tilrettelegging både nasjonalt og lokalt. Departementet går derfor inn for at alder for skolestart senkes til 6-år fra og med skoleåret 1997-98.

Mange kommuner vil trenge tid til å legge forholdene praktisk til rette. Det stilles nye krav både til bygninger og utearealer når skolen skal fungere som leke-, lære- og samværsted for yngre barn i større del av dagen. Et ekstra årskull i skolen vil også enkelte steder forutsette utvidelse av arealet.

Skolene må få anledning til å gjøre erfaringer, bygge opp kunnskap om pedagogiske tilbud til 6-åringer kombinert med skolefritidsordninger, før reformen gjennomføres for alle.

Fram til 1997 vil Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Barne- og familiedepartementet anbefale at etablering av nye barnehageplasser skjer ved å overføre 6-åringene til skolens lokaler under barnehagelovens bestemmelser. Dette er et ledd i gradvis tilrettelegging for 6-åringene i skolens område. Samtidig vil det frigjøre barnehageplasser til yngre barn. De frigjorte barnehageplassene vil fortsatt være avhengig av statlig driftsstøtte. Barnehagesektoren må også tilpasses organiseringen av barnehagegruppene til aldersspennet 1-5 år.

Et tilbud til 6-åringer i skolens lokaler under lov om barnehager vil gi mulighet for å gjøre lokale erfaringer som kan komme til nytte når senket alder for skolestart innføres. Statlige midler til driftsstøtte, stimuleringstilskudd og mulighet til husbanklån gjelder i dag for pedagogisk tilbud til 6-åringene i skolens lokaler etter samme regler som for barnehager. En tilpasning i overgangsfasen vil gi mulighet til å la ressursene, som brukes på barnehagetilbudet til 6-åringene i skolens lokaler, følge denne aldersgruppen når reformen innføres, uten at det berører tilbudet som gis i barnehagene.

Det er nødvendig å høste erfaringer når det gjelder organisering, innhold og valg av metoder for de yngste elevene og hvordan valg av tilrettelegging og arbeidsmåter på begynnertrinnet har betydning for opplæringen på andre trinn i grunnskolen. Erfaringene vil gi et viktig grunnlag for arbeidet med læreplanen i

en 10-årig grunnskole. Departementet vil derfor i perioden fram til reformen innføres legge opp til utviklingsarbeid med forskningsmessig oppfølging i noen kommuner.

Skolefritidsordningen

Departementet ser det som en forutsetning for å senke alder for skolestart at foreldrene kan være trygge for at de 6-åringene som trenger det, får tilsyn utover den obligatoriske skoledagen. Departementet vil fortsatt prioritere utbyggingen av skolefritidsordningen i alle kommuner for barn mellom 6-9 år som har behov for det. Der kommunene ikke kan tilby full behovsdekning, bør de yngste barna prioriteres. Innhold og organisering må tilpasses lokale forhold og behov og planlegges i nært samarbeid med foreldre og lokalmiljø.

Skolefritidsordningen skal være et kultur- og fritidstilbud tilpasset aldersgruppen 6-9 år. Den skal gi plass for barns frie lek og virksomhet og knytte forbindelser mot nærmiljøets mulighet for rike opplevelser og kulturtiltak. Barns behov for kontakt med voksne i ulik alder og med ulike erfaringer bør ivaretas.

De aller fleste funksjonshemmede 6-åringer har i dag et godt tilbud i barnehage. De ressursene som ligger i tilbudet til de funksjonshemmede 6-åringene i dag, kan fortsatt nyttes til denne gruppen etter at alder for skolestart endres, uten at det innbærer økonomisk merbelastning for kommunene.

Skolefritidsordningen bør kunne gi funksjonshemmede barn mulighet til sosialt samvær med andre barn og mer variert fritid. Bevisst bruk av skolefritidsordningen bør inngå i det forebyggende arbeidet for barn som har vanskelige livsvilkår. Det er i denne sammenheng behov for en samordning av kommunal hjelpetjeneste og støttenettverk i lokalmiljøet og skolefritidsordningen.

Skolen som et kulturelt sentrum i barns oppvekstmiljø

Skolen skal være et levende kultursentrum og må samarbeide med andre tiltak innen kultur- og fritidsaktiviteter i lokalmiljøet. Skolefritidsordningen skal gi rom for nye arbeidsformer og et rikere og mer variert innhold. Innholdet må ikke stride mot skolens overordnede formålsparagraf.

Departementet vil legge forholdene til rette for å gi barn bedre mulighet for å delta i lek og skapende kulturaktiviteter i skole og nærmiljø. For å oppnå dette er det nødvendig med et samarbeid mellom kommunale etater, de frivillige organisasjonene, menigheten, kunstnere, pensjonister og kulturpersoner i nærmiljøet.

jøet. Barna må ha mulighet til valg og medvirkning. Det er departementets oppfatning at foreldrenes innflytelse i skolen bør vies særlig oppmerksomhet.

En bedre sammenheng mellom den obligatoriske skolen, barnehagen og kultur- og fritidsmiljøet forutsetter at barna møter voksne som har ulik faglig bakgrunn og kompetanse. Krav til faglig dyktighet på ulike felt, evne til inspirasjon og formidling, mer varierte arbeidsformer og sosialpedagogisk dyktighet, vil kreve et personale med mer variert bakgrunn og flere personalgrupper enn det som er vanlig i skolen i dag.

1.2 SAMMENDRAG

Kapittel 2 gir en summarisk oversikt over en del offentlige dokumenter med relevans for denne meldingen. De fleste dokumentene omhandler pedagogisk tilbud til 6-åringer, senket alder for skolestart og konsekvenser for resten av skoleløpet, samt skolefritidsordningen.

Kapittel 3 gir en oversikt over trekk ved skolesystemet i nordiske og andre europeiske land. Kapitlet gir oversikt over alder for skolestart og sammenligner undervisningens omfang i 10 land.

Kapittel 4 gir en beskrivelse av dagens pedagogiske tilbud til 6-åringer i barnehage og skole under barnehagelovens bestemmelser. Det gis også en beskrivelse av «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer» som i 1986-90 ble gjennomført i 42 kommuner.

Kapittel 5 beskriver trekk ved dagens samfunn som påvirker barns oppvekstmiljø og som er en utfordring i den videre utviklingen av grunnskolens opplærings- og skolefritidstilbud.

Kapittel 6 redegjør for senket alder for skolestart, reformforslagene og prinsippene som bør ligge til grunn for utviklingen av grunnskolen. Videre vurderes det hvilke konsekvenser det vil få for resten av skoleløpet at 6-åringene starter på skolen. Det gjøres rede for innstillingen fra et offentlig utvalg som har vurdert hvilke konsekvenser det kan få for resten av skoleløpet når 6-åringene begynner på skolen. Det skisseres sterke og svake sider ved tre alternative skoleløp fra 6-årsalderen og fram til studie- og yrkeskompetanse. Til slutt redegjøres det for departementets begrunnelse for å anbefale 10-årig obligatorisk grunnskole når alderen for skolestart senkes.

Kapittel 7 omhandler skolefritidsordninger for barn i alderen 6-9 år. Det gjøres rede for tidligere tilsynsordninger for skolebarn, utbyggingen av skolefritidsordningene de siste årene, utvikling av ulike lokale modeller og den forskningsmessige oppfølging som har

foregått. Kapitlet inneholder også prinsippene for organisering og innhold i skolefritidsordningene. Det redegjøres for departementets mål for videre utbygging og hvordan frivillige organisasjoner og andre kulturelle tiltak for barn kan berike miljøet i skolen og skolefritidsordningen.

Kapittel 8 tar for seg spørsmål knyttet til barn med særskilte behov og de som trenger et spesielt tilrettelagt tilbud. Det presiseres at skolefritidsordningen bør være et åpent tilbud, også for barn med særskilte behov. Det har vist seg at funksjonshemmede barn ikke alltid har den samme muligheten som andre barn til å være med på kultur- og fritidsaktiviteter på skolen. Årsakene kan være enten mangel på ressurser, på kompetent personale eller at det fysiske miljøet ikke er tilrettelagt.

Kapittel 9 omhandler de kommunale musikkskoler, hvilken betydning de har hatt for utvikling av musikkferdighet og musikkengasjement i lokalmiljøene og i kommunene. Det gjøres rede for Dugstadutvalgets tilrådninger og departementets syn på videre utvikling av de kommunale musikkskolene.

Kapittel 10 omhandler tiltak for å realisere forslagene i meldingen:

- Fra og med skoleåret 1997-98 innføres det opplæringsplikt fra det kalenderår barn fyller 6 år.
- Den obligatoriske grunnskolen utvides til 10 år som en følge av tidligere skolestart. Dette medfører at grunnskolens struktur blir et 7-årig barnetrinn og et fortsatt 3-årig ungdomstrinn.
- En felles generell del av læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring skal gi bedre sammenheng mellom skoleslagene.
- Videre utbygging av skolefritidsordninger for 6-9 åringer med vekt på å samordne andre tiltak for barn med skolefritidsordningene lokalt.
- Videre utvikling av musikkskolen.
- Flere funksjonshemmede barn gis mulighet til fritidsaktiviteter sammen med andre barn.

Senket skolestart og en 10-årig grunnskole vil få betydning for grunnskolens organisering, innhold, arbeidsformer, fysisk miljø og samvirke mellom personale med ulik utdanning og ulike funksjoner i skolemiljøet. Nært samarbeid med foreldrene og kontakt med nærmiljøet blir særlig viktig.

På det regionale statlige nivå vil utdanningsdirektørene få et særlig ansvar for å gi bistand i forbindelse med forberedelse, utviklingsarbeid og gjennomføring av reformen. Dette må skje i nært samarbeid med fylkesmennene som har tilsyn med det tilbudet som blir gitt til 6-åringer i dag. Kommunene

har ansvaret for å gjennomføre skolereformen. Kommunene anbefales å forberede seg til reformen ved å la 6-åringene så snart som mulig få et pedagogisk tilbud i skolens lokaler etter barnehagelovens bestemmelser.

Kapittel 11 omhandler de økonomiske konsekvensene og finansieringen av reformen.

Kapittel 12 omhandler felles generell del av læreplanen for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen.

KAPITTEL 2:

Relevante bakgrunnsdokumenter

En del offentlige dokumenter fra de siste årene har betydning for de hovedspørsmålene som omtales i denne meldingen. Nedenfor gjengis de viktigste dokumenter og de mest aktuelle beslutninger eller forslag i hvert dokument.

St.prp.nr.48 (1985-86) om tilleggsbevilgning m.v., med Inns.S.nr.118 (1985-86)

Foreslo et bredt anlagt forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringer i et samarbeid mellom barnehage og skole. Forsøket omtales nærmere i kap. 4.

St.meld.nr.43 (1988-89) Mer kunnskap til flere, med Innst.S.nr.267 (1988-89)

Meldingen omhandler bl.a.:

- Forslag om å bygge ut et pedagogisk tilbud til alle 6-åringer og at det bør gjøres ved at alderen for skolestart blir senket fra 7 til 6 år og å utvide opplæringsplikten til 10 år.
- Et opplæringstilbud og aktivitetstilbud som er tilpasset 6-åringenes alder og modnings-trinn og som blir gratis for foreldrene.
- Forslag om utviklingsarbeid for å sikre et faglig og pedagogisk innhold i undervisningen.
- Etterhvert som 6-åringene overføres til skolen frigjøres plasser i barnehagen til yngre barn.
- Et aktivitetstilbud etter skoletid som vil øke muligheten for å se undervisning, kulturaktiviteter og omsorg i et helhetsspektiv.

I Kirke- og undervisningskomiteens innstilling ga Arbeiderpartiets medlemmer sin tilslutning til:

- at konsekvensene av en senket skolestart må være at grunnskolen blir utvidet til 10 år.
- Høyres medlemmer uttalte:
- etterhvert som 6-åringene tas inn i skolen bør opplæringsplikten utvides til 10 år.

De øvrige medlemmene tok ikke endelig stilling til, eller var skeptiske til skolestart fra 6-årsalderen.

St.meld.nr.4 (1988-89) Langtidsprogrammet 1990-1993, med Innst.S.nr.305 (1988-89)

I regjeringens langtidsprogram for 1990-1993 står det:

- Forholdene må legges til rette slik at 6-åringene gradvis kan tas inn i skolen. Dette må skje ved pedagogisk utviklingsarbeid og etterutdanning av det pedagogiske personalet slik at barna sikres et opplærings-tilbud som er tilpasset deres utviklings-trinn og læremuligheter. En forutsetning for dette er at det finnes et tilbud om aktiviteter og tilsyn etter skoletid for småskolebarna.
- Etterhvert som 6-åringene tas inn i skolen vil det bli 10 års obligatorisk utdanning. Hvordan dette skal gjennomføres må utredes nærmere.

I innstillingen fra finanskomiteen hadde partiene i denne saken stort sett samme synspunkter som det som kom fram under behandlingen av St.meld.43 (1988-89) Mer kunnskap til flere.

Ot.prp.nr.57 (1990-91) Om lov om endring av lov av 6.juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. med Innst.O.nr.68 (1990-91)

Proposisjonen ga adgang til å gjøre unntak fra § 6 første ledd og § 12 i Lov om barnehager m.v.. Unntaksbestemmelsen ble begrunnet med at den åpnet muligheten for at:

- kommuner som ønsket det kunne etablere tilsyns- og omsorgstilbud og frivillig pedagogisk tilbud til 6-åringene i skolens lokaler med rektor som administrativ leder og at skolens foreldreråd og samarbeidsutvalg kan ha de funksjonene som barnehagens styre og foreldreråd ellers har.
 - i tillegg til førskolelærer kan også allmennlærer ha ansvar for pedagogisk tilbud til 6-åringer i skolen og at gruppedelingen kan være som i skolen forøvrig slik at barna kan fortsette sammen i første klasse.
- Stortinget ga sin tilslutning til dette.

St.meld.nr.54 (1989-90) og nr.35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, med innst.S.nr.160 (1990-91)

Meldingene peker på:

- at likeverdsprinsippet skal sikre alle, uansett alder, kjønn eller rase, evner, personlige forutsetninger eller bosted samme muligheter og rettigheter til opplæring, omsorg, behandling, beskyttelse og personlig utfoldelse.
- at kommunene har ansvaret for den enkelte elev i grunnskolen.
- behovet for tverretattlig samarbeid og samordning for å legge forholdene til rette for grupper som trenger hjelp på en rekke områder i sin livssituasjon.

Stortinget ga sin tilslutning til dette.

Budsjett-innst.S.nr.12 (1991-92)

Kirke- og undervisningskomiteen understreket om skolefritidsordningene at:

- innholdet i skolefritidstilbudet ikke må være i strid med de verdier og holdninger som formålsparagrafen i grunnskolen legger opp til.
- utformingen må ta hensyn til 6-10 åringers behov. Barns egen fantasi, oppfinnsomhet og nysgjerrighet må få gode vilkår.
- innholdet må utformes og drives i nært samarbeid med foreldrene og være en del av lokalmiljøets kultur- og fritidsvirksomhet.

St.meld.nr.33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring, med Innst.S.nr.200 (1991-92)

Meldingen foreslo rett til tre års sammenhengende videregående opplæring for alle. Opplæringen skal føre fram til studie- og/eller yrkeskompetanse. Dette fikk Stortingets tilslutning.

St.meld.nr.61 (1991-92) Kultur i tiden, med Innst.S.nr.115 (1992-93)

Omhandler skolen og barnehagen som kulturformidler:

- Skolen er en av våre viktigste kulturformidlere.
- Barnehageutbygging og skolefritidsordninger representerer en betydelig institusjonalisering av barndommen. Innhold og kvalitet er derfor svært viktig.
- Samarbeid med musikkskoler, kunstsaker og kulturinstitusjoner bør bli en viktig del av skolefritidsordningene. Viktig blir også kontakten til de frivillige organisasjonene og til de kommunale kulturetater.

- Skolefritidsordninger er primært et tilbud til de yngste skolebarna, men aldersblending er viktig. De eldste barna i grunnskolen har ikke det samme tilsynsbehovet, men behovet for samvær og fellesaktiviteter gjelder også dem.

St.meld.nr.41 (1991-92) Om idretten. Folkebevegelse og folkeforlystelse, med Innst.S.28 (1992-93)

Kulturdepartementet legger vekt på:

- at man gjennom skolefritidsordningen sikrer barna mulighet til fri og spontan lek og utfoldelse i stimulerende omgivelser. Idretten må være på barns premisser.
- betydningen av at idretten engasjerer seg i skolefritidsordningen og at den sammen med kommunale myndigheter, det lokale kulturliv og foreldre, finner fram til gode lokale løsninger.
- at det vil være naturlig at idrettskoler for barn får en plass i skolefritidsordningen.

Etter en nærmere presisering sa Kirke- og undervisningskomiteen seg enig med departementet i at:

- skolefritidsordningen, når den er utbygd, må sees på som et viktig supplement til den obligatoriske kroppsøvningsundervisning i skolen.
- dette betinger at tilbudet er fleksibelt, slik at barn kan delta i idrettsaktivitetene uten å delta i hele skolefritidstilbudet. Likeledes må man sørge for at barn ikke holdes utenfor av økonomiske grunner.

Budsjett innst.S.nr.12 (1992-93)

Kirke- og undervisningskomiteens flertall er særlig opptatt av at:

- skolefritidstilbudet tar vare på de barna som i dag opplever omsorgssvikt. Foreldrenes økonomi må ikke være til hinder for at alle som har behov for det kan benytte tilbudet.
- skolen samarbeider med frivillige organisasjoner og gir rom for deres barnearbeid, ikke bare de ressurssterke organisasjonene.
- meldingen om skolefritidsordninger drøfter hvordan psykisk og fysisk utviklingshemmede kan få tilstrekkelige tilbud.

St.meld.nr.4 (1992-93) Langtidsprogrammet 1994-1997

Regjeringens langtidsprogram for 1994-1997 omtaler bl.a. 6-åringereformen, skolens innhold, finansiering og konsekvenser for grunnskolens lengde:

- Regjeringen tar sikte på innføring av skole-

start for 6-åringer i løpet av programperioden, og legger opp til at grunnskolen utvides til 10 år.

- Regjeringen vil vurdere det pedagogiske opplegget i skolen på nytt, for blant annet å tilrettelegge pedagogiske tiltak bedre etter barns modenhetsgrad. 6-åringene må få et omsorgs- og læringsmiljø som er tilpasset deres alders- og modningsnivå.
- Det legges til grunn at besparelser gjennom fornyingsarbeid og omdisponeringer innenfor rammen av bevilgningene til skoleverket og barnehagene skal inngå som en del av finansieringen.
- Behovet for ytterligere midler til finansieringen av 6-årsreformen vil bli vurdert som en del av de årlige budsjettoppleggene.
- Regjeringen vil legge til rette for et utvidet tilbud om skolefritidsordninger for dem som trenger tilsyn og aktivitet utover skoledagen og skoleåret.

Magnussenutvalgets innstilling: «DA KLOKKA KLANG – Skolestart for 6-åringer – konsekvenser for resten av skoleløpet»

Regjeringen opprettet i mai 1992 et utvalg for å vurdere konsekvensene av alternative skoleløp når alder for skolestart senkes til 6 år. Utvalget skulle utrede tre alternative skoleløp for de som begynner i grunnskolen som 6-åringer:

- A 13-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole
- B 12-årig samlet skoleløp, hvorav 9 år obligatorisk skole
- C 12-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole

Utvalget skulle spesielt utrede hvilke konsekvenser de alternative valg av skoleløp har for:

- det pedagogiske opplegg, det faglige omfang og progresjonen i grunnskolen.
- overgangen mellom barnehage/grunnskole og grunnskole/videregående skole.

Utvalget skulle også gi synspunkter på konsekvensene av de ulike skoleløp for overgangen fra videregående skole til høyere utdanning/arbeidsliv. Det skulle ligge til grunn for utvalgets vurderinger at elevenes studie- og yrkeskompetanse ikke måtte svekkes i forhold til dagens skolemodell.

Utvalget skulle utrede de økonomiske konsekvensene av de alternative modellene, inkludert investeringsbehovet. Innenfor alle modeller skulle utvalget vurdere om, og i tilfelle i hvilken grad, reformen kan finansieres gjennom omdisponering/effektivisering innenfor dagens ressursramme for grunnskolen og dagens tilbud til 6-åringer.

Utvalgets tilrådning

De fire utvalgsmedlemmene som var oppnevnt av departementer ville ikke anbefale en særskilt modell av hensyn til den videre behandling. Utvalgets øvrige medlemmer tilrådte:

- et 13-årig skoleløp med 10-års obligatorisk grunnskole når alder for skolestart senkes til 6 år.
- at det pedagogiske innholdet for 6-åringer bør ha elementer både fra barnehagens og skolens pedagogikk.
- at den obligatoriske skolen utvides til 30 timer i uken for de yngste skolebarna for å gi plass til andre aktivitets- og arbeidsformer med mulighet for lengre arbeidsøker, bedre tid til samvær på tvers av alder og tid til fordypning i lek og selvvalgt virksomhet.

Magnussenutvalgets innstilling ble sendt til høring til departementene, kommunene, fylkeskommuner, fylkesmennene, de statlige utdanningskontorer, pedagogiske høyskoler og universiteter, sakkyndige råd, aktuelle organisasjoner og andre interesserte. Innen utgangen av året hadde departementet mottatt 260 høringsuttalelser. Disse viste stor tilslutning til utvalgets anbefalinger.

KAPITTEL 3

Skolen i nordiske og andre europeiske land**3.1 INNLEDNING. KILDE-GRUNNLAG**

Kapittelet gir en oversikt over trekk ved skole-systemet i nordiske og enkelte andre euro-peiske land.

For Storbritannias del er kun England og Wales representert, fordi Skottland har et skolesystem som på mange måter er svært ulikt det engelske. I føderale land er de mest vanlige data tatt med, der slike data er mulig å fremskaffe. Når det gjelder beskrivelsen av utdanningsstrukturen i enkeltland, er det den mest vanlige strukturen som er beskrevet.

Opplysningene er i hovedsak basert på komparative oversikter, fra bl.a. OECD/ UNESCO, og på data som er innhentet fra de enkelte lands ambassader eller utdanningsdepartementer (eller tilsvarende). Slike enkeltvis innhentede data er ofte ikke sammelignbare. Særlig for land utenfor Norden er det problematisk å sammenligne med opplysningene om det norske utdanningssystemet. Det er nødvendig å ta et generelt forbehold for de data som er innhentet direkte og enkeltvis. I en del tilfeller er det foretatt beregninger og utregninger på grunnlag av data oppgitt av utdanningsdepartementene, i hovedsak er dette gjort for å etablere mest mulig sammenlignbare data.

3.2 SEKSÅRINGENE I DE NORDISKE LAND*Sverige*

I Sverige har kommunene plikt til å gi seksåringene et gratis pedagogisk tilbud, som vanligvis ligger til barnehagene. Tilbudet omfatter 15 timer pr.uke. 98 % av barna benytter seg av det frivillige tilbudet.

Høsten 1990 ble det besluttet at elevenes skolestart skulle gjøres mer fleksibel. Foreldrene kan velge om barnet skal begynne på skolen ved 6- eller 7-års alder. Svært få barn – mellom 2 og 3 % – benytter seg av tilbudet om skolestart ved 6 år.

Danmark

I Danmark er det også innført fleksibel skolestart ved opptak til ordinær 1. klasse. Det er imidlertid svært få som benytter seg av tilbudet.

Kommunene er pålagt å gi 6-åringene et gratis pedagogisk tilbud 3 timer pr.dag. Om lag 98 % benytter seg av tilbudet, og for over 60 % av barna er dette tilbudet supplert med skolefritidsordninger. 6-åringstilbudet («børnehaveklasse») er hjemlet i lov om folkeskolen og er lokalisert på skolene. Det er førskolelærere som har ansvaret for «børnehaveklassene». Det er innført en samordnet skolestart for «børnehaveklassen», 1. og 2. klasse. Dette betyr at elevene blir undervist sammen i en del av timene, ofte i form av tverrfaglige aktiviteter. I dette opplegget samarbeider førskolelærere og allmennlærere.

Island

På Island ble alderen for skolestart senket til 6 år i 1991, og skoleplikten ble da utvidet til 10 år. Undervisningen for 6-åringene samordnes med undervisningen for elevene på de to trinnene over. Den obligatoriske skolen for 6-åringene er 23 timer pr.uke.

Island har en lang tradisjon med frivillig tilbud i skolen. 5- og 6-åringer har siden 1946 hatt en lovfestet rett til førskoleundervisning på skolene. Dette tilbudet har de senere år vært benyttet av 98 % av barna.

Finland

I Finland er det for tiden ikke aktuelt å senke skolestarten til 6 år. 6-åringstilbudet er i hovedsak plassert i daghjem, men fra 1985 har grunnskolen hatt anledning, etter tillatelse, til å gi undervisning for 6-åringene. Dette gjelder i hovedsak i distrikter med få barnehager. Tilbudet til 6-åringene gis ofte i fådelt skole, sammen med undervisningen for 7- og 8-åringene.

I 1990 ble det lagt frem et lovforslag som sikrer barn under 7 år et pedagogisk barnehagetilbud innen 1996.

3.3 ALDER VED SKOLESTART/SKOLESLUTT I OBLIGATORISK SKOLE

Antall år i den obligatoriske skolen gjelder skoleplikten for barna og ikke den eventuelle forpliktelse myndighetene har til å gi barnet et pedagogisk tilbud. Antall år i obligatorisk

skole er ikke identisk med antall år i grunnskole eller tilsvarende. I flere land kan antallet år i obligatorisk skole også omfatte ett eller flere år i videregående opplæring. I Sveits varierer lengden på obligatorisk skole og alder for obligatorisk skolestart (6 eller 7 år) fra kanton til kanton.

Tabell 3.3 Alder ved skolestart/skoleslutt i obligatorisk skole, antall år i obligatorisk skole.

	Alder ved Skolestart	Alder ved Skoleslutt	Antall år
Norge	7	16	9
Sverige	7	16	9
Danmark	7	16	9
Island	6	16	10
Finland	7	16	9
England	5	16	11
Tyskland	6	16	10
Sveits	6/7	15/16	8/9
Frankrike	6	16	10
Nederland	5	16	11

(Kilde: Education in OECD Countries 1987-88, OECD 1991)

3.4 UNDERVISNINGENS OMFANG

Skoleårets lengde

Utrekningsmåten for lengden av elevenes skoleår varierer fra land til land. Enkelte land oppgir antall dager, andre antall uker eller måneder.

OECDs oversikt angir den måneden skoleåret begynner og slutter, men ikke når i måneden skoleåret begynner og slutter. Dette kan variere mellom land og fra delstat til delstat, fra region til region eller fra kanton til kanton. I flere land kan skolene til en viss grad avgjøre når skoleåret skal begynne og slutte, så lenge skolene overholder det foreskrevne antall dager eller timer.

Tabell 3.4a Skoleårets lengde

	Start	Slutt
Norge	Aug.	Jun.
Sverige	Aug.	Jun.
Danmark	Aug.	Jun.
Island	Sep	Mai
Finland	Aug	Jun.
England	Sep.	Jul.
Tyskland	Aug.	Jul.
Sveits	Aug./Sep.	Jun./Jul
Frankrike	Sep.	Jun.
Nederland	Aug.	Jul.

(Kilde: Education in OECD Countries 1987-88, OECD 1991)

For de land som beregner skoleåret i antall uker, er tallene

Norge	37 uker	Sverige	37 uker
Danmark	40	Finland	38
Island	36	Tyskland	40
Frankrike	35		

Fra 1994 blir skoleåret i Norge på 38 uker.

Skoletimenes/moduleenes lengde

Det kan være variasjoner i skoletimens lengde også innenfor de enkelte land. I England kan lengden på skoletimene variere mellom skolene, i Sveits varierer den fra kanton til kanton.

Tabell 3.4b Skoletimenes/moduleenes lengde

Norge	45 minutter
Sverige	40 minutter
Danmark	45 minutter
Island	45 minutter
Finland	45 minutter
England	Se kommentar
Tyskland	45 minutter
Sveits	Se kommentar
Frankrike	55 minutter
Nederland	60 minutter

Minstetimetall/ anbefalt timetall pr.uke

I Norge har timetallet økt med 9 timer pr.uke på 1.-3.trinn etter 1988, og er nå på høyde med en del av de andre landene. For de fleste land er tallene veiledende og kan variere noe.

Nederland benytter ikke uketimetall i egne oversikter, men fastslår i stedet et minimumstall pr.år. Utregningen nedenfor er basert på det minste antall timer elevene skal ha til sammen i 8-års perioden (Basisonderwijs). I tillegg kommer antall timer elevene har de resterende 3 år av den obligatoriske skolen. Utregningen er med andre ord et gjennomsnitt som bør leses med forbehold.

I Tyskland kan timetallet variere fra delstat til delstat, og fra skoleslag til skoleslag. Fra og med 5.skoleår inndeles elevene de fleste steder i Hauptschulen, Realschulen og Gymnasien. Det samlede uketimetallet er det samme for skoleslagene, men fordelingen mellom fagene kan variere noe. For Frankrike er timetallet fast. Sveits oppgir et maksimums- og et minimumstimetall, antall timer kan variere fra kanton til kanton.

Tabell 3.4c Minstetimetall/anbefalt timetall pr.uke. Gjennomsnitt for obl. skole. (m = minstetimetall)

Norge	26 timer (m)
Sverige	31 timer
Danmark	26 timer
Island	30 timer
Finland	26 timer
England	23 timer (m)
Tyskland	29 timer
Sveits	30 - 33 timer
Frankrike	28 timer
Nederland	25 timer (m)
Gjennomsnitt: ca. 27 timer	

Minstetimetall/ veiledende timetall pr.år

For de fleste landene kan minstetimetallet pr.år variere noe og må leses med forbehold. For Frankrike er timetallet fastslått nasjonalt. For Sveits og Nederland, se kommentarer til tabell 3.4c.

Tabell 3.4d Minstetimetall/veiledende timetall pr.år. Gjennomsnitt for obligatorisk skole. m = minstetimetall.

Norge	973 timer (m)
Sverige	1 162 timer
Danmark	1 020 timer
Island	1 076 timer
Finland	988 timer

England	876 timer (m)
Tyskland	1 098 timer
Sveits	1 129 - 1 241 timer
Frankrike	976 timer
Nederland	1 010 timer (m)
Gjennomsnitt: ca. 1 040 timer	

Minste timetall/anbefalt timetall i obligatorisk skole

For de fleste av landene kan minstetimetallet i løpet av den obligatoriske skolen variere noe og må leses med forbehold. Tallet for Frankrike er fastsatt nasjonalt og gjelder kun de 9 første årene. For Sveits og Nederland, se kommentarer ovenfor. Tabellen bør forholdes til tabellen som viser antall år obligatorisk skolegang (tabell 3.3).

Tabell 3.4e Minstetimetall/anbefalt timetall i alt i den obligatoriske skolegang. (m = minstetimetall)

Norge	8 769 timer (m)
Sverige	10 471 timer
Danmark	9 200 timer
Island	10 760 timer
Finland	8 892 timer
England	9 635 timer (m)
Tyskland	10 982 timer
Sveits	10 157 - 11 172 t.
Frankrike	8 785 t. (se komm.)
Nederland	11 120 timer (m)
Gjennomsnitt: ca. 9980 timer	

Antall timer i morsmål

Ikke alle land opererer med et fast timetall i ulike fag. I Norge er det fastsatt et minstetimetall i de ulike fagene, mens det i for eksempel Danmark og Island er angitt et veiledende timetall. I flere land kan det være variasjoner mellom regioner og skoler.

I Tyskland fastsettes ikke noe fast timetall i morsmål for de to første skoleårene. I stedet skal 17 uketimer på hvert klassetrinn dekke fagene tysk, matematikk, «Heimat- und Sachkunde» og deler av de estetiske fag. De resterende 8 år av den obligatoriske skolen har samlet 38 uketimer i morsmål.

For Frankrike er timetallet fastsatt nasjonalt. Nederland har ingen fast minimums- eller maksimumsangivelse av timetall i morsmål. Det er i hovedsak opp til skolene å fastsette dette tallet, og timetall i de enkelte fag benyttes også av skolene i konkurranseøymed. I Sveits angis det et minimums- og et maksimumstimetall, og antallet timer i

morsmål kan derfor variere fra kanton til kanton.

Tabell 3.4f Minste/veiledende uketimetall i morsmål. (m = minstetimetall).

	1.-3.trinn	Totalt
Norge	20 (m)*	50 (m)
Sverige	29	67
Danmark	24	60
Island	21	66
Finland	20	47
England	Se kommentar	
Tyskland	Se kommentar	
Sveits	15 - 24	45 - 72
Frankrike	27	63
Nederland	Se kommentar	
Gjennomsnitt: ca. 23 og 60 timer		

* Norskopplæring

3.5 FRAFALL I OBLIGATORISK SKOLE

Ikke alle land har data over hvor mange elever som ikke fullfører den obligatoriske skolen. For et stort antall av landene er tallet for lite til at det registreres, eller det forutsettes at det ikke skal være frafall i obligatorisk skole. De fleste utdanningsdepartementer oppgir at en obligatorisk utdanning skal elevene fullføre. Elever med spesielle problemer blir fanget opp av andre deler av utdannings-systemet dersom de ikke kan fullføre den ordinære skolen.

UNESCOs oversikt over frafall i obligatorisk skole fra «first level» til «second level» oppgir «Data not available» for Finland, Island, Nederland, Tyskland og Storbritannia, mens antallet oppgis å være «magnitude nil» for Danmark, Norge og Sverige.

3.6 LAVESTE ALDER VED FAGOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET.

Fagopplæringssystemene i de enkelte land er på mange måter ikke direkte sammenlignbare. Det er også svært stor variasjon mellom hvor stor andel av elevene som begynner sin fagopplæring på det lavest mulige alderstrinn. I Norge er det svært få som går ut i fagopplæring i arbeidslivet ved fylte 16 år, mens det for eksempel i Tyskland er et stort antall lærlinger på dette alderstrinn. Tyskland og Sveits er de land som har størst andel lærlinger, mens England er trolig det landet som har lavest andel lærlinger.

Tabell 3.6 Laveste alder ved fagopplæring arbeidslivet.

Norge	16
Sverige	16
Danmark	16
Island	16
Finland	16
England	16
Tyskland	15
Sveits	15/16
Frankrike	16
Nederland	16

(Kilde: RFA)

3.7 ANDEL UNDER UTDANNING I ÅRSKULLENE 15 - 18

OECDs oversikt over andelen av årskullene 15-18 år som er i videregående opplæring angir ikke direkte hvor stor andel av elevene fra obligatorisk skole som går videre til videregående opplæring. Tallene angir hvor stor andel av årskullene som er under utdanning. For en del av landene er 15 og 16-åringene i obligatorisk skole. I enkelte land, for eksempel Sveits, kan overgangen fra obligatorisk skole skje når elevene er 15, 16 eller 17 år gamle, blant annet avhengig av hvilken kanton de tilhører. Data for Island gjelder skoleåret 1991-92.

Tabell 3.7 Andel av årskull under utdanning. Prosent. 1987-88.

Alder	15 år	16 år	17 år	18 år
Norge	99,6	88,1	75,2	61,1
Sverige	99,4	80,8	83,1	44,1
Danmark	97,4	90,4	76,9	68,6
Island	100	82,0	72,0	62,0
Finland	100	92,1	83,3	64,8
England	99,7	69,3	52,1	33,1
Tyskland	100	94,8	81,7	67,8
Sveits	95,1	87,8	84,6	75,0
Frankrike ...	95,4	88,2	79,3	63,1
Nederland ...	98,5	93,4	79,2	59,7

(Kilde: Enrolment rates for ages 15-18, Education in OECD Countries 1987-88, OECD 1991)

3.8 FRITIDSORDNINGER I TILKNYTNING TIL SKOLEN

Fritidsordninger for skolebarn er forskjellige i de ulike landene. Behovet er avhengig av organisering av skoledagen og av kvinners deltaking i arbeidslivet. Noen land har undervisning både formiddag og ettermiddag med en lang lunsj-pause midt på dagen. Mange barn

går hjem og spiser i pausen, mens andre vil ha behov for tilsyn og aktiviteter.

England har vanligvis en skoledag fram til kl.15.30 eller kl.16. Ca. 1 % av skolebarna i alderen 5-16 år har tilbud om fritidsordninger gjennom 650 klubber. Tilbudene er vanligvis samarbeidstiltak mellom kommuner og frivillige organisasjoner. Fra 1993 satser regjeringen 45 mill. pund over en 3-års periode for å etablere 50 000 nye plasser, spesielt for de yngste barna. Driftsmidler må fortsatt skaffes gjennom bidrag fra foreldre, kommuner, arbeidsgivere og frivillige organisasjoner.

I Tyskland går noen barn i heldagsskoler («Ganztagsschule») andre får fritidstilbud gjennom såkalte «Kinderhort», som oftest knyttet til barnehagen. I tillegg er det et vidt spekter av private tilbud. I vest regner en med et udekket behov på mellom 20-40 %. I tidligere Øst-Tyskland var Kinderhort knyttet til grunnskolen. I dag regner en med at i overkant av ca.50 % har et slikt tilbud, men det finnes ikke eksakte tall.

Sveits har ingen offentlig ordning med omsorgs- og fritidstiltak for denne aldersgruppen.

Frankrike har tradisjonelt en lang skoledag med lunsjpause. Det har blitt mer og mer vanlig at barna blir på skolene i pausen midt på dagen, spesielt i de store byene. Fra 1985 er det iverksatt et program for å utvikle tilsynsordninger for skolebarn før og etter skoletid og i lunsjpausen. Dette er et samarbeid mellom det offentlige og private organisasjoner. Barna får mulighet til å spise, gjøre lekser og delta i ulike frivillige aktiviteter. Ca.27 % av barna hadde et slikt tilbud i 1992.

Nederland har både private og offentlige ordninger som dekker tiden før skoletid, i lunsjpausen og etter skoletid. Staten subsidierer hver plass med 3.300 NLG. pr. år. Foreldre og eventuelt kommunen dekker resten.

Alle nordiske land har en tilsynsordning før og etter skoletid:

Tabell 3.8 Antall plasser i fritidsordninger for 7-9 åringer i Norden 1992-93

	plasser	% av årskullene
Norge	42 500	28
Sverige	136 500	47
Danmark	73 500	46
Finland	17 000	6.5
Island	1 400	12

Finland har lavest etterspørsel etter omsorgstilbud for skolebarn. Danmark har venteliste på ca. 3000 plasser og regner med at behovet snart er dekket. I Sverige og Norge er etterspørselen større enn tilbudet og behovet for videre utbygging er stort.

3.9 OPPSUMMERING

På bakgrunn av det foreliggende materialet er det mulig å sammenligne Norge med Norden og andre europeiske land når det gjelder enkelte kvantitative størrelser. Materialet gir derimot ikke grunnlag for kvalitative vurderinger av det norske utdanningssystemet i forhold til de nordiske og de andre europeiske utdanningssystemene. Selv om materialet må leses og brukes med forbehold, kan man imidlertid spore enkelte tendenser.

Norge tilhører de land som har det korteste obligatoriske utdanningsløpet (med unntak av enkelte kantoner i Sveits). Norge ligger noe under gjennomsnittet når det gjelder anbefalt timetall pr.uke, pr. skoleår eller det samlede timetallet i den obligatoriske skolen. Antall timer i morsmål ligger også noe under gjennomsnittet til tross for at norske barn skal lære både bokmål og nynorsk.

I nordisk sammenheng er Norge rundt eller noe under gjennomsnittet. Ikke i noe tilfelle tilhører Norge den gruppen av land som har flest antall år, timer eller lignende.

KAPITTEL 4

Dagens pedagogiske tilbud til 6-åringer i barnehage og skole

Kapitlet beskriver de pedagogiske tilbud til 6-åringer som gis i dag under lov om barnehager. Videre gis det en kort oppsummering av «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer» som ble gjennomført i 42 kommuner i perioden 1986-1990.

4.1. TILBUD TIL 6-ÅRINGER I DAG**4.1.1 Innledning**

De fleste 6-åringer får sitt tilbud i barnehager i aldersblandete grupper. Gruppestørrelse og bemanning følger samme regler som i barnehager generelt.

Gjennom endringer av lov om barnehager med forskrifter, er det fra juni 1991 gitt mulighet for alle kommuner til å etablere frivillige pedagogiske tilbud for 6-åringer i skolens lokaler, kombinert med skolefritidsordninger. Det ble åpnet adgang til å bruke samme delingstall for 6-åringer i skolen som i grunnskolen. Hensikten var å la barna kunne fortsette i samme gruppe i 1.klasse. Barnehagelovens § 12 krever at styrer og avdelingsleder skal ha utdanning som førskolelærer eller likeverdig utdanning. Forskriftene fastslår at allmennlærere og førskolelærere har likeverdig kompetanse for pedagogisk tilbud for 6-åringene i skolen. I desember 1991 var det ansatt 995 personer som til sammen utførte 513 årsverk i slike tilbud. 274 personer hadde utdanning som førskolelærere og 186 var allmennlærere. I disse tallene inngår også rektorer der disse er ledere av 6-årstilbudene.

4.1.2 Økonomi

Statstilskuddet til drift av tilbudet til 6-åringer er det samme enten det gis i barnehage eller i skole.

Tabell 4.1.2a Satser for statstilskudd til 6-åringer. 1993.

Opphold pr. uke	kr.pr. barn
6-15 timer	3 790
16-20	7 040
21-30	8 580
31-40	15 390
41 og mer	19 130

I tillegg gis det 10 % øremerket tilskudd til tiltak for funksjonshemmede barn, et ekstra tilskudd til fremmedspråklige barn som får morsmålstrening og et ekstra tilskudd pr. avdeling hvor samisk er hovedspråk. I 1992 var det 30 samiske barnehager som fikk dette tilskuddet. Ca. 2450 av de ca. 5000 fremmedspråklige barn som var i barnehage, fikk morsmålstrening.

Ved etablering av nye plasser gir staten et stimuleringstilskudd.

Tabell 4.1.2b Satser for stimuleringstilskudd. 1993.

Oppholdstid pr.dag	pr.plass
Heldag	kr.10 000
6 timer	kr. 5 000
4 timer	kr. 2 500

Det er adgang til å ta foreldrebetaling for frivillige pedagogiske tilbud på skolen på samme måte som i barnehagen. Barne- og familiedepartementets inntrykk er at der kommunene har tilrettelagt egne tilbud for 6-åringene i skolen er egenandelen lavere enn i vanlige barnehager, også der tilbudet er gitt i tilknytning til skolefritidsordninger.

4.1.3 Barnehagedekningen for 6-åringene

Ved utgangen av 1992 hadde 174 200 barn i alderen 0-7 år plass i barnehage eller i et tilbud for 6-åringer i skolen. Det var en økning på vel 19 000 plasser det siste året, hvorav 6-åringene var den største gruppen. Andelen av 6-åringene som har tilbud under Lov om barnehager m.v., har økt sterkt i de seneste år:

1985: 57,4%
1989: 71,8%
1991: 78,0%
1992: 80,0% (foreløpig tall)

Ca. 10 000 6-åringer, dvs. ca. 19 % av alle 6-åringer, har nå et tilbud i skolens regi under barnehageloven. Av de 253 skolene som i 1991/92 hadde et slikt tilbud var det i 85 kommuner i kombinasjon med en fritidsordning. Ved 70 av skolene var denne sam-

ordnet med skolefritidsordningen for 1. til 3. klasse.

Det er store kommunale variasjoner i barnehagedekningen for 6-åringer. Vel halvparten av kommunene har over 80 % dekning. Det er grunn til å tro at dette er tilnærmet et tilbud til alle som ønsker det til den gjeldende foreldrebetaling. Statistikken kan imidlertid ikke si om tilbudet dekker den oppholdstiden

som er ønskelig. Ved utgangen av 1990 var det bare to kommuner som hadde under 40 % dekning.

4.1.4. Oppholdstid

Oppholdstiden pr. uke for 6-åringer i barnehage fordelte seg slik i årene 1985-91:

Tabell 4.1.4a 6-åringenes oppholdstid i barnehage. 1985-91. Antall barn.

år	barn i alt	6-15 t.	16-2	021-30	31-40	over 40
1985.....	24 192	7 206	4 129	3 163	4 205	5 489
1986.....	31 065	12 222	5 344	3 375	2 541	7 583
1987.....	33 040	11 976	5 904	3 561	2 546	9 053
1988.....	33 784	11 508	6 443	3 629	1 852	10 352
1989.....	35 371	10 813	6 484	3 909	2 524	11 641
1990.....	37 542	10 041	7 138	4 203	2 409	13 751
1991.....	36 054	7 974	6 010	4 491	2 652	14 927

Tabell 4.1.4b 6-åringenes oppholdstid i barnehage. 1985-91. Prosent.

år	barn i alt	6-15 t.	16-20	21-30	31-40	over 40
1985.....	100	29,8	17,1	13,1	17,4	22,7
1986.....	100	39,3	17,2	10,9	8,2	24,4
1987.....	100	36,2	17,9	10,8	7,7	27,4
1988.....	100	34,1	19,1	10,7	5,5	30,6
1989.....	100	30,6	18,3	12,1	7,1	32,9
1990.....	100	26,7	19,0	11,2	6,4	36,6
1991.....	100	22,1	16,7	12,5	7,4	41,4

Tabellen viser en økning av oppholdstiden for 6-åringene.

Oppholdstiden for de 4587 6-åringene, som ved slutten av 1991 hadde tilbud knyttet til skolen, var :

Tabell 4.1.4c Oppholdstid for 6-åringene i skolen. 1991.

Timer	antall barn	prosent
6-15.....	1113	24
16-20	2385	52
21-30	306	7
31-40	258	6
41 og mer	525	11
I alt:	4587	100

Kort oppholdstid svarer ikke nødvendigvis til barnas og foreldrenes behov. De som velger lang oppholdstid har vanligvis behov for tilbud som ivaretar tilsyn og omsorg mens

foreldrene er i arbeid eller under utdanning. Et korttidstilbud kan være tilstrekkelig for mange, men ofte er dette det eneste tilbudet i nærmiljøet, slik at familien må ordne seg med privat tilsyn før og etter barnehagetiden. Uviklingen i 1992-93 har vist at når det ble gitt et tilbud om skolefritidsordninger til denne aldersgruppen, har tilveksten av nye plasser i hovedsak vært heldagstilbud.

Barn med særskilte behov

Barnehagelovens § 10 gir barn med funksjonshemninger fortrinnsrett til barnehageplass så fremt de kan ha nytte av oppholdet. I 1991 var 3 % av alle barn i barnehage tatt opp etter denne bestemmelsen. 4,2 % av alle barna i barnehage ble vurdert til å ha særskilte behov og fikk tildelt ekstra ressurser. Statistikken gir ikke grunnlag for å skille ut 6-åringene som egen gruppe.

4.1.5 Pedagogisk innhold

Fram til det siste har det ikke vært noen samlet framstilling av det pedagogiske innholdet i barnehagen. NOU 1992:17 Rammeplan for barnehagen har nylig vært til høring. Utredningen omhandler forslag både til organisering og innhold i barnehagen. Barne- og familiedepartementet vil etter oppsummeringen av høringsuttalelsene vurdere hvordan rammeplanen skal framlegges for Stortinget.

Barnehagens tradisjon er å arbeide med aldersblandete grupper, og bevisst tilrettelegge et miljø for oppdragelse, utvikling og læring som både er strukturert og gir barna stor frihet. Fri lek og skapende utfoldelse har en sentral plass.

Forskriftene til lov om barnehager pålegger barnehagene å lage årsplaner. Disse skal behandles i barnehagens styre, og ivaretar foreldrenes mulighet til å delta i utviklingen av tilbudet. Dette har gitt barnehagene en mulighet til å vise hvilke pedagogiske mål de står for, og hva slags innhold og arbeidsmetoder de velger i arbeidet med å nå de sentrale mål for virksomheten.

I 1989/90 fikk Familie- og forbrukerdepartementet utført en omfattende analyse av årsplanene for om lag halvparten av landets kommuner. Analysen viser at barnehagenes årsplaner i stor grad omtaler 6-åringene eller de eldste barna spesielt. Fra 1988 hadde barnehagene mulighet til å registrere eget utviklingsarbeid i en felles database i regi av SSU (Samordningsutvalget for skoleutvikling). Databasen viste at barnehagene arbeider med et bredt spekter av temaer. Gjennomføringen skjer ofte gjennom prosjekt og arbeid med emner. For 6-åringene er disse varierte, men det er noen felles trekk:

- Tekstskaping og språklig formulering/fabulering, skrive- og leseforberedende oppgaver.
- Matematikkforberedende oppgaver, lek med tall og mengde.
- Naturfag og miljøvern, lokal historie og kulturtema.
- Tilrettelagt drama, musikk, formende lek og skapende aktiviteter.
- Ansvarslæring med faste oppgaver innenfor barnehagens liv og omsorg.

Som et ledd i forsøket med «Pedagogisk tilbud til 6-åringene» ble det i 1988 utarbeidet et forslag til veiledende rammeplan for 6-åringene. I 1990 ble det utgitt en ny veiledende rammeplan for det pedagogiske tilbudet til 6-åringene (R-90) og en veiledning i bruk av rammeplanen. Planen tar utgangspunkt i lov om barnehager m/forskrifter, lov

om grunnskolen m/forskrifter og mønsterplan for grunnskolen. Gjennom dette programmet er det bygd bro mellom barnehagens og skolens virksomheter og lagt til rette for bedre kontinuitet mellom barnehage og skole.

Planen har tatt som utgangspunkt at tilbudet er minst 20 timer i uken, men sier ingenting om hvordan tilbudet bør organiseres. På samme måte som i mønsterplanen av 1987, er det et overordnet prinsipp at alle skal få et likeverdig tilbud som er tilpasset det enkelte barns evner og forutsetninger.

4.1.6 Videre utvikling av tilbudet

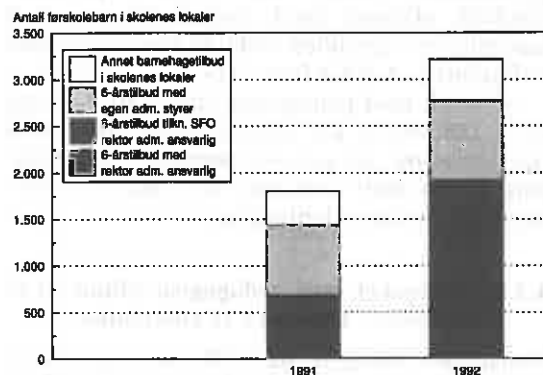
Barne- og familiedepartementet startet i 1991 programmet Barnehageutvikling i kommunene (BIK), i 41 kommuner/bydeler. Det foretas en løpende og omfattende evaluering av BIK-programmet. SSB-statistikk for 1991 og data fra en spørreundersøkelse i kommunene høsten 1992 viser programmets omfang i 1992.

Tabell 4.1.6 6-årstilbud i skolen. BIK-kommuner. 1992. Foreløpige tall.

Andel av 6-åringene med tilbud i skolene	Antall BIK-kommuner
100 - 90 %	5
89 - 50 %	5
49 - 25 %	7
24 - 1 %	13
Uten tilbud	11

Kilde: Asplan Viak 1993

Figuren viser hvordan tilbudet er organisert og utviklet fra 1991 til 1992.



Kilde: Asplan Viak, 1993

Det kommunale tilbudet dominerer og utgjorde i 1991 over 90 % av tilbudet til 6-åringer i skolens lokaler. I følge kommunenes egne opplysninger ble antallet 6-åringer i skolen nesten fordoblet i 1992. Figuren over viser at det er tilbud med felles ledelse for barnehage og skole som øker, særlig der tilbudet er kombinert med skolefritidsordninger som dekker flere årskull. Disse kommunene har et godt grunnlag for å møte den kommende skolereformen.

Tabell 4.1.6 synliggjør de store forskjellene mellom kommunene. Erfaringene fra BIK-programmet er at opprettelse av pedagogisk tilbud til 6-åringer i skolen langt på vei er avhengig av fysisk plass i skoleanleggene. Kommunene ser ut til å avvente vedtak om endret alder for skolestart og grunnskolenes lengde før større investeringer i skoleanleggene planlegges og gjennomføres. Disse opplysningene bekrefter den tendensen som kom fram i en undersøkelse som ble fortatt i mai 1991.

4.2 FORSØK MED PEDAGOGISK TILBUD TIL 6-ÅRINGER

4.2.1 Innledning

Etter krigen har det vært lagt fram en rekke utredninger og gjort flere forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer og samarbeid mellom barnehage og skole. Debatt om gjennomføring av et frivillig førskoletilbud fant særlig sted i tidsrommet 1960-75. Drøftingen startet for alvor på bakgrunn av innstillingen fra Folkeskolekomiteen av 1965 som anbefalte at «det bør setjast i gang forsøk med førskoleklassar i folkeskolen i kommunar der det er behov for det». Enkelte kommuner startet med frivillig førskoleår på skolen i begynnelsen av 70-årene og har fortsatt med ordningen.

Forsøksrådet for skoleverket hadde en sentral rolle i utprøving av tilbud til 6-åringer og samarbeidsmodeller mellom barnehage og grunnskole. Forsøksrådet ledet i perioden 1969-72 «Forsøk med førskoleklasser» i 6 kommuner. I perioden 1982-85 ble erfaringene videreført i «4-9 års forsøket».

«Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer» i 1986-90 er det største, mest omfattende prosjektet og det som er nærmest i tid. Erfaringene fra dette er derfor mest aktuelt å vurdere i den videre planlegging.

4.2.2 Forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringer i 1986-90 i 42 kommuner

Stortingsmelding nr. 62 (1982-83) Om Grunnskolen, foreslo at spørsmålet om samarbeid mellom barnehagen og grunnskolen om peda-

gogisk tilbud til seksåringer skulle utredes nærmere. Kirke- og undervisningskomiteen sluttet seg til dette. Jf. Innst.S.nr.178 (1982-83).

I 1985-86 ble det gitt tilslutning til et bredt anlagt forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringer i et samarbeid mellom barnehage og skole. Jr. Innst.S.nr.118 (1985-86).

Det var et hovedmål å få rede på hvilke behov 6-åringene har, og hvilke muligheter som ligger i bedre utvikling av det pedagogiske innholdet i tilbudet for 6-åringene og å prøve ut ulike organiseringsmodeller. Det ble lagt vekt på samarbeid mellom barnehage og skole på alle nivåer for å skape sammenheng og kontinuitet i barnas oppvekst.

Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer tok til med en pilotfase i 12 kommuner høsten 1986. Høsten 1987 startet hovedfasen, som gikk i tre år i 42 kommuner. Det ble prøvd ut et pedagogisk tilbud gjennom et samarbeid mellom barnehagen og grunnskolen innenfor tre organisasjonsmodeller:

- modell 1: Forsøket lagt til barnehagen.
- modell 2: Forsøket lagt til skolen. Som en del av modell 2 ble det også prøvd senket skolealder i fire kommuner.
- modell 3: Forsøket var et samarbeid mellom barnehagen og skolen.

Forsøksvirksomheten ble ledet av Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Kirke- og undervisningsdepartementet. I hovedfasen deltok årlig ca. 1 500 seksåringer i tilsammen ca. 100 barnehager og 100 skoler.

Alle modellene ga et tilbud på 12-15 timer pr. uke. Barnehage- og samarbeidsmodellen ble både prøvd i korttidsbarnehager og som en del av tilbudet i heldagsbarnehager. Skolemodellen kunne kombineres med fritidshjem, eventuelt andre fritids- eller tilsynsordninger, der det var mulig. I alle modellene kunne det kreves foreldrebetaling. I det siste forsøksåret var tilbudet gratis i syv kommuner. Det ble gitt statlig driftstilskudd til 6-årsgruppene i skolen etter samme satser som for barnehager.

4.2.3 Vurderingsrapportens analyse og noen konklusjoner

Volda lærerhøgskole og Møreforskning fikk i oppdrag å vurdere forsøket. Formålet med vurderingen var å kartlegge og registrere forsøksarbeidet, og søke å forklare og beskrive dette, for å skaffe frem kunnskaper av verdi for beslutninger og det videre arbeidet. Det er lagt fram 17 delrapporter i forbindelse med forsøket. De trekker fram noen erfaringer som kan ha særlig betydning for videre planlegging.

Forskjellig tradisjon og kultur i barnehage og skole

Vurderingsrapportene beskriver utviklingsprosessene i skole og barnehage på områder som illustrerer kulturforskjellene. De overordnede mål for barnehage og skole har store formelle likheter som først og fremst ser ut til å være en formuleringslikhet på et overordnet nivå. Både de historiske vilkårene, rammene, de faglige begrunnelsene for aktivitetene og den konkrete praksis er forskjellig.

- Barnehagen har vært tilrettelagt slik at det blir god tid til lek og frie aktiviteter. Opp-læringsmålene har vært rettet mest mot oppdragelse til god sosial adferd, gode vaner og gjensidig ansvar. Barnehagen har vært opptatt av å skape et miljø som gir gode utviklingsmuligheter og har i mindre grad lagt vekt på kunnskapsmål.
- Skolens tradisjon legger vekt på læring, mest i formelle og strukturerte former. Skolen gir lite rom for lek som verdi i seg selv og som utviklingsfaktor for barna. Skolens organisasjonsform gir relativt få sosiale læringssituasjoner.
- Den institusjon som forsøket var knyttet til, bestemte langt på vei innholdet og programmet for tilbudet til 6-åringene. Institusjonstilknytningen hadde større betydning enn rammeplaner og personalets utdanning. Lærerens utdanningsbakgrunn modifiserte imidlertid betydningen av institusjonstradisjonen innenfor visse rammer.

Samarbeid mellom institusjonene og lærere med ulik utdanning

Samarbeid mellom førskolelærere og allmennlærere hadde en klart positiv effekt. I begynnelsen var det vanskelig for lærere og førskolelærere å kommunisere og samarbeide aktivt. Samarbeid over tid ga mulighet til å forstå hverandres tradisjon og arbeidsmåter fra innsiden. Godt samarbeid mellom barnehage og skole ga lærergruppene på småskoletrinnet ny innsikt og bedre arbeidsmetoder. Samarbeidet fikk også innvirkning på arbeidet med 6-åringene i barnehagen.

- Når 6-åringene fra barnehagen var sammen med skolebarna, var aktivitetene for det meste voksenstyrt. Det var mindre rom for barna til å ta egne initiativ, og frilekperiodene ble kortere. Samarbeidet utviklet seg mest på skolens premisser. Skolen tok likevel farge av sin økende innsikt i lekens betydning for læring og utvikling. F.eks. oppga 42 % av lærerne at de benyttet mer frilek i 1.klasse enn før.

- Resultatene viser at når samarbeidet intensiveres, øker også dominansen av skoleorienterte aktiviteter og arbeidsmåter. Samarbeidet foregikk ofte i skolens lokaler og innenfor skolens arbeidstidsrammer.
- Felles etterutdanning og veiledning var et særlig viktig virkemiddel for å bedre samarbeidet og for en felles utvikling av det pedagogiske opplegget.

Veiledende rammeplan

Vurderingsrapporten viser at rammeplanen var en viktig pedagogisk nyvinning for tilbudet til 6-åringene, særlig for å gi felles grunnlag for faglige drøftinger.

Foreldrenes holdning til forsøket

Foreldrenes holdning til innholdet i forsøket ble kartlagt. Foreldrene så på tilbudet som sosialt og pedagogisk verdifullt for barna og mente at det burde fortsette.

- Bl.a. er foreldrenes syn på skolerettet og barnerettet mål og organisering vurdert. Begrepet «barnerettet» betyr stor vekt på barns interesser, behov og ønsker. «Skolerettet» indikerer styring av innhold og aktiviteter i retninger som særlig vil tjene skolearbeid og kunnskapsformidling. Undersøkelsen viser at foreldrene ønsker at tilbudet skal være både barnerettet og skolerettet.
- Undersøkelsen kartla også hvor foreldrene kunne tenke seg det pedagogiske tilbudet til seksåringene lagt i fremtiden. Foreldrene var stort sett fornøyd med det tilbudet de fikk, men flertallet ønsket enten et tilbud lagt til barnehagen med et utstrakt samarbeid mellom barnehagen og skolen, eller lagt til skolen. En eventuell skolemodell måtte ivareta 6-åringenes leke- og aktivitetsbehov og behov for hvile og omsorg.

Vurdering av de tre organisasjonsmodellene

Fordi modellene ikke fullt ut var sammenlignbare, var det vanskelig å foreta en sikker vurdering, konklusjon og tilråding om valg av modell. I sluttrapporten ble det isteden lagt vekt på å beskrive en del viktige trekk ved modellene.

Virksomheten, uansett modell, bar preg av den institusjonen den hørte til. Skolemodellen la opp et program der de voksne i større grad enn barna styrte virksomheten. I barnehagemodellen hadde barna større frihet til selv å velge aktiviteter. Dette jevnet seg noe ut etter hvert, særlig der kommunene investerte i ekstra skoling av hele personalet.

- *Barnehagemodellen*

I den rene barnehagemodellen var det fysiske miljøet og planleggingen av dagen lagt til rette for at barna skulle ha stor grad av frihet til å velge aktiviteter og leke. Arbeidet med kunnskapsstoff hadde mest karakter av fortelling og orientering til barna. Formell bearbeiding og øvelser hadde mindre omfang.

- *Skolemodellen*

Barna i skolemodellen hadde mest voksenstyrte aktiviteter. Barna arbeidet mer med lærestoff. Det ble lagt mer vekt på forberedene opplæring i lesing, skriving og regning og innføring i ulike temaer. Det ble stilt større individuelle forventninger til at barna skulle tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Samtidig fikk de mindre høve til fri lek.

Denne modellen skulle også prøve senking av skolealder innenfor gjeldende lov- og regelverk. Forsøket med senking av skolealder ble definert som en fire-årig småskole, der 0. klasse var frivillig. Forsøket med fire-årig småskole ble gjennomført bare ved fem skoler i fire kommuner i perioden 1987-90.

- *Samarbeidsmodellen*

Barna hadde sin hovedbase i barnehagen, men hadde nær kontakt med de yngste barna i skolen. Modellen hadde mer fri lekeaktivitet enn skolemodellen, samtidig som den hadde mange av skolemodellens trekk når det gjaldt innhold og opplegg ved voksenstyrte aktiviteter. Innholdet i samarbeidsplanen for barna var ellers lek og skapende aktiviteter, samtale, ulike oppdragelsestema og felles gjennomføring av tiltak. Etter hvert ble mer lese-, skrive- og regneforberedende aktiviteter lagt inn.

Skolemodellen og samarbeidsmodellen hadde et noe mer omfattende faglig innhold enn barnehagemodellen. Barna lærte seg den atferd som skolen ventet, slik at de raskere kunne begynne med direkte faglige innlæringsaktiviteter når de startet i første klasse.

Erfaring med senket skolealder

Forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringene var ikke et forsøk med senket skolealder. Det hadde som hensikt å utvikle et samarbeid mellom barnehage og skole og vurdere innholdet i tilbudet det siste året før barna begynte på skolen. Men det ble utviklet en variant av skolemodellen som la opp til en fireårig småskole. Hensikten var at barna i løpet av 4 år skulle ha arbeidet med det stoffet som i mønsterplanen var tillagt de første tre år. Barna kunne

dermed få en grundigere opplæring og en langsommere progresjon. Den fireårige småskolen var en perifer del av forsøket og ble i hovedsak vurdert på grunnlag av uttalelser fra personalet.

Personalet var av den oppfatning at hele 4-årsperioden burde inneholde elementer både fra barnehagens og skolens innhold og arbeidsformer, men slik at barnehageinnslaget gradvis ble redusert og skoleinnholdet gradvis økt. Personalet var mer uenige og mer usikre når det gjaldt spørsmålet om den vanlige undervisningen i fag skulle få plass i 0.klasse. Gjennomgående var personalets hovedmålsetting at 6-åringene skulle bli kjent på skolen, ha skoleforberedende aktiviteter og dermed være bedre rustet til opplæringen i første klasse, ikke først og fremst tilegne seg bestemte fagkunnskaper.

Personalet så det som mest ideelt at 0. klasse skulle gjøre unna den innskolingsperioden som tidligere var gjennomført i 1.klasse. De skulle arbeide spesielt med språktrening, sosial trening, trening i fin- og grovmotorikk og starte forsiktig med lese-, skrive- og regneopplæring. En skulle kartlegge behovet for tilpasset opplæring. Det ble sett på som en fordel å få til et samarbeid på tvers av aldersgrupper.

Forsøkets innvirkning på arbeidet i første klasse

Nesten alle lærerne som arbeidet i første klasse i alle modellene, mente at elevene som hadde vært med i forsøket var tryggere enn før, de var mer vant til skolen og de var praktisk dyktigere. De hadde fått bedre arbeidsvaner, var mer selvstendige og var flinkere til å problematisere og stille spørsmål. De hadde bedre sosiale ferdigheter. Elevene var vant til skolen, og de kunne gå raskere i gang med lese-, skrive- og regneopplæring.

Lærerne endret progresjonen i undervisningen, og de differensierte mer enn før. Lærerne mente at arbeidet i første klasse var blitt mer variert og hadde fått mer preg av sosial læring enn før forsøket. De la mindre vekt på lærerstyrt undervisning, mer vekt på elevansvar og varierte arbeidsformer. Det var også flere lærere i første klasse som i større grad benyttet pedagogisk lek og frilek.

4.2.4 Oppsummering av forsøkene

Forsøket med pedagogiske tilbud til 6-åringer bidro til konstruktiv drøfting både blant politikere, foreldre, lærergrupper og allmennhet. Forsøket har også bidratt til at det i dag er mer kunnskap om overgangen mellom barnehage og skole.

Forsøket har gitt mer kunnskap om 6-åringenes behov og muligheter, om kommunenes muligheter for å knytte barnehage og skole bedre sammen og om hvilke formelle og strukturelle hindringer som ligger i dagens system og kultur. Rammeplanen for 6-åringene var en viktig pedagogisk nyvinning. Planen har hatt betydning ved å sette ord på en virksomhet som er felles for barnehage og skole. Det har vært til stor hjelp når to lærergrupper skulle samarbeide.

Forsøket har gitt viktige pedagogiske erfaringer i skolen om betydningen av:

- lekepedagogikk og skapende aktiviteter.
- aldersblandete grupper.
- tilpasset opplæring for barn med særlige behov i alderen omkring skolestart.
- faglig samvirke med barnehagen og samarbeid mellom førskolelærer og lærer.
- lederens holdning for tilrettelegging og gjennomføring av nye tiltak
- foreldremedvirkning.
- veiledning og felles etterutdanning for førskolelærer og allmennlærere.

Vurderingsrapportene peker ikke ut noen av modellene som bedre enn de andre, men påpeker at, ved valg av en skolemodell, vil sam-

arbeid mellom skole og barnehage være en forutsetning for et tilpasset opplegg for 6-7-åringene.

4.2.5 Utviklingen etter at forsøket var avsluttet

Forsøket ble avsluttet i 1990, men i flere kommuner fungerte opplegget så godt at de ønsket å fortsette med tilbudet som en permanent ordning. Skolestyrene i de kommunene som hadde forsøk etter skolemodellen, fikk mulighet til å fortsette forsøk etter grunnskolelovens § 7 nr. 9 «inntil 6-åringene skal omfattes av den obligatoriske undervisningen». Den forskningsmessige oppfølgingen ble avsluttet, slik at en ikke har kunnet følge utviklingen videre på samme måte. Ingen har systematisk fulgt opp hvordan tilbudet for 6-åringer har hatt betydning for barns skolegang på høyere klassetrinn.

Flere og flere kommuner ønsket etterhvert å legge tilbudet til skolens lokaler. Lov om barnehager ble endret i 1991. Hensikten var at det skulle bli administrativt enklere å legge tilbudet til skolen. Det ble også gitt mulighet til å kombinere et korttidstilbud for 6-åringer med skolefritidsordninger sammen med 7-9 åringer.

KAPITTEL 5

Enkelte trekk ved samfunnsutviklingen med konsekvenser for skolen

I dette kapitlet drøftes trekk ved barns oppvekstvilkår som har betydning for skolens organisasjon og innhold. Det er også gitt en oversikt over den demografiske utviklingen som gjør rede for hvor mange som fram til år 2010 vil ha behov for plass i skolen.

5.1 BARNES OPPVEKSTVILKÅR

5.1.1 Familiens rolle i barn og unges oppvekst

Den grunnleggende læring, utvikling av ferdigheter og identitet skjer i oppveksten. Kjerne i barnas liv er familien. Familien gir omsorg og er avgjørende for barns sosiale utvikling og læring. Barns oppvekst og framtidsmuligheter er derfor grunnleggende avhengig av de vilkår familien gir. Sosiale ulikheter mellom grupper av barn og unge gjenspeiler ofte familienes levekår og situasjon.

Ingen samfunnsinstitusjon kan erstatte familiens ansvar. Samfunnet har imidlertid et ansvar for å legge til rette for at familien kan fylle sin oppgave, og for å utvikle evner og anlegg hos barn og unge på en slik måte at de får mulighet til å delta aktivt i samfunnets politiske, sosiale og økonomiske liv.

På mange områder har familien og barna fått en materielt bedre og tryggere livssituasjon enn tidligere. Det offentlige ansvaret for både helse og utdanning har bedret familiens vilkår. Familieøkonomien er generelt sett styrket. Barn og unge har i større grad tilgang på materielle velferdsgoder som leker, bøker, sportsutstyr og feriereiser. De har større muligheter til å velge varierte fritidsaktiviteter.

Familiens rolle er utfordret av ulike trekk ved samfunnsutviklingen. Mange praktiske oppgaver er flyttet ut av hjemmene, og økt yrkesaktivitet har gitt barn og foreldre mindre tid sammen. Det kan føre til at familiens tradisjonelle rolle svekkes. Formidling av verdier, sosial læring og omsorg i samlivet mellom voksne og barn forutsetter tid og meningsfylte felles aktiviteter.

Mange foreldre opplever ansvaret for oppdragelsen som mer krevende enn før. Større usikkerhet i oppdragerrollen kan være en følge av at barn og unge i dag har andre opp-

vekstvilkår enn foreldrene. Sosiale nettverk som tidligere ga hjelp og støtte i vanskelige livssituasjoner er ofte svekket. Etablerte samværsformer og normer som tidligere var selv-sagte, settes det ofte spørsmålsteget ved. Samtidig påvirkes verdier og holdninger hos barn og unge av medier, reklame og jevnaldrende, som ofte kan være i strid med foreldrenes holdninger og de normer og verdier som skolen bygger på. For foreldre som ikke selv har vokst opp i Norge, kan forskjellen mellom egen barndom og barnas miljø være enda tydeligere.

Det norske samfunnet bygger både på frihet til å velge tro og verdigrunnlag, og på et sett av normer og verdier som er et felles grunnlag for alle. I barns og unges møte med den voksne verden er det ikke alltid like lett for dem å se at det er anerkjente felles verdinormer som ligger til grunn for adferden. Solidaritet og fellesskap framheves som viktige verdier, samtidig som det er utallige eksempler på hvordan den enkelte utnytter fellesgodene til egen vinning på bekostning av andre. Dette kan skape utrygghet og svekke samfunnets felles norm- og verdigrunnlag.

Et annet viktig trekk ved det moderne samfunn er at ungdommens livsverden ofte utgjør en subkultur, som når den rendyrkes kan føre til en enda større avstand til de voksnes verden. Ved siden av familie og skole er det få voksne som bryr seg om hva de unge er opptatt av. Foreldrene vet ofte lite om barnas venner og deres familie og hva som er akseptert atferd i venneflokken. I små miljøer gir naboene ofte uttrykk for holdninger til hva som er akseptert adferd, i byer og tettsteder er naboers engasjement og det sosiale nettverk i nærmiljøet svakere. Det er eksempler på at barne- og ungdomsgjenger gjør hærverk, mobber andre barn og eldre uten at voksne griper inn. Barn og unge har behov for svar på sitt adferdsmønster. Det må være rom for å prøve ut grenser, men omgivelsene må samtidig sette grenser for aksepterte omgangsformer. Den voksne generasjon bør ha mot til å engasjere seg, også for andres barn.

Familiestrukturen har endret seg. Den tradisjonelle kjernefamilien er blitt en mindre sosial enhet. Det har lenge vært en tendens til at

det fødes færre barn og er færre søsken i familien. Antall familier med ett eller to barn økte fra 1970 til 1984 med ca.21%, mens antallet familier med fire eller flere barn sank tilsvarende. De siste årene har det vært en økning i fødselstallet i Norge. Det er for tidlig å si om det endelige barnetallet pr. kvinne er økende og vil føre til at barn får flere søsken.

Tabell 5.1.1 Barn 0-17 år etter antall søsken de bodde sammen med 1.1.91. I alt og prosent.

	antall barn	prosent
0 søsken	182 600	18.7
1 søsken	450 160	46.0
2 søsken	257 581	26.4
3 søsken	64 595	6.6
4 søsken	14 880	1.5
5 eller fler.....	7 864	0.8

(Kilde: Barnestatistikk, SSB)

81 % av alle barn under 18 år har søsken. Nesten halvparten av barna har imidlertid bare en bror eller søster. Storfamilien med besteforeldre i felles bolig er nesten borte. Men 70 % av barna har kontakt med besteforeldre minst en gang i måneden.

I 1970 opplevde ca.3 500 barn under 18 år at foreldrene ble skilt. I 1990 gjaldt dette 10 400 barn. I tillegg kommer de barn som blir berørt ved opphør av samboerforhold. En undersøkelse av 283 barn med skilte foreldre viste at nesten hvert femte barn ikke hadde besøksordning med den av foreldrene de ikke bodde sammen med.

Det er imidlertid grunn til å understreke at de aller fleste barn bor sammen med sine biologiske foreldre. Av alle barn under 18 år bodde 81 % sammen med begge biologiske foreldre i 1991. Omlag 15 % av barna bodde sammen med bare mor eller far. I Oslo var det 23 %. I tolkingen av disse tallene er det viktig å være klar over at familiestatistikken ikke fanger opp barn som bor sammen med sin biologiske mor/far og en «sosial» forelder. Man bør m.a.o. ikke trekke for raske konklusjoner om utviklingen i barnas nære sosiale nettverk. Det er anslått at omlag 40 % av de barna som opplever en skilsmisse etter en tid vil inngå i nye familieformer.

5.1.2 Arbeidsliv, yrkesdeltakelse og barns oppvekstmiljø

Det har skjedd grunnleggende forandringer i næringsliv og produksjonsliv. Forholdsvis få familier har i dag primærnæring som hoved-

beskjeftigelse. Stadig flere er sysselsatt i handel, kunnskapsintensiv industri, serviceyrker og i offentlig virksomhet. Det moderne samfunnets arbeidsliv har trukket produksjon og mange omsorgsfunksjoner ut av hjemmene og der barna oppholder seg. For de fleste er nærmiljøet i dag først og fremst et boområde, og i mindre grad et mangfold av arbeidsfunksjoner og sosiale aktiviteter. Arbeidslivet er fjernet fra barns hverdag og oppvekstmiljø.

Arbeid, oppdragelse og læring var tidligere mer integrert, det foregikk ofte i det samme sosiale miljø. Nærmiljøet har mer fått preg av barns og voksnes fritid. Den praktiske opplæring barn tidligere fikk ved å være tilstede og hjelpe voksne i arbeidet er borte. Skolen og formell opplæring har overtatt mye av den opplæring som ungdommen fikk ved praktisk deltakelse i arbeidslivet. Unge tar lengre utdanning og etablerer seg senere i arbeidslivet enn tidligere. Avstanden mellom barnas, ungdommens og de voksnes livsverden er blitt større, og skolen har dermed fått større betydning både for barn og unges opplæring og sosiale utvikling.

Samtidig som arbeid, oppdragelse og læring er blitt adskilt, har foreldrenes yrkesaktivitet økt. Kvinnenes økende deltakelse i arbeidslivet utenfor hjemmet, samtidig som fedrene stort sett har opprettholdt sin yrkesaktivitet, har ført til at foreldres samlede arbeidstid har økt kraftig i løpet av 80-årene. De aller fleste barn som bor sammen med begge foreldre, har fedre som arbeider heltid. Småbarnsfedre arbeider mer overtid enn andre menn. I 1991 hadde ca.68 % av barn i aldersgruppen 6-10 år mødre som arbeidet utenfor hjemmet. 30 % av mødrene hadde heltidsarbeid, 14 % hadde et arbeid som var mellom 20 og 30 timer i uken, de øvrige yrkesaktive hadde en arbeidstid på under 20 timer (SSB 1992). Alenemødre har oftere heltidsarbeid enn andre mødre. Det samme gjelder mødre i større bysamfunn.

For mange foreldre er den samlede arbeidsbelastning høy når begge er i fullt arbeid utenfor hjemmet. Tidsnyttingsundersøkelser tyder på at selv om fedre bruker mer tid på barna, gjøres annet husarbeid først og fremst av kvinner. Barn tar også ansvar for hjem og nærmiljø. 10-12 åringene bruker i gjennomsnitt hver uke 5,5 timer på husarbeid og 2 timer til omsorgsarbeid f.eks. passe barn, besøke syke/gamle og stelle dyr. Jenter, som har mor som arbeider heltid utenfor hjemmet, bruker mest tid til husarbeid. Jenter deltar mest i oppgaver som må utføres daglig, mens gutter deltar mer i sesongbetonte oppgaver som f.eks. snømåking og hagearbeid.

Blant annet som følge av foreldrenes økende yrkesdeltakelse tilbringer barn mer tid i institusjoner enn tidligere. Det har vært en rask vekst i antallet barnehageplasser og det blir stadig færre korttids- og flere heldagsplasser. Skoledagen er utvidet for de minste barna, både med flere timer undervisning og ved utbygging av skolefritidsordninger. Det påvirker ikke bare barnehage og skole, men også barns lekemuligheter i nærmiljøet. Bømiljøene er blitt fattigere på impulser fordi det både er færre voksne og færre barn tilstede på dagtid.

Fra barnehagene, skolene og helse- og sosialtjenesten pekes det på behovet for et stabilt oppvekstmiljø, stabile voksenkontakter i barnets nære miljø, stabile familieforhold og foreldre som har tid til sine barn og som er tilgjengelig for aktiviteter i foreninger og andre tiltak i nærmiljøet. I etableringsfasen har imidlertid foreldrene interesser og hensyn å ta som ikke alltid er lett å forene. Foreldre ønsker å delta og har ambisjoner i arbeidslivet. Yrkesaktiviteten gir familien et økonomisk grunnlag. Samtidig har foreldre behov for trygt barnetilsyn og for tid til barna. Ønsket om kortere arbeidstid kan lett komme i konflikt med hensynet til familiens økonomi.

For familier med skolebarn er det et manglende samsvar mellom skoledagens og skoleårets lengde og arbeidstidsordningene ellers i arbeidslivet. Et skoleår består i dag av 185 skoledager. Skolebarn har, i tillegg til helgedager og høytidsdager, fri mellom 68 og 71 dager. En voksen i full jobb har 21 feriedager.

5.1.3 Vilkår for lek

Barns lek legger et grunnlag for senere mestring av oppgaver og utvikling av evnen til å ta ansvar for seg selv og andre. Lek er fantasi, utprøving, mestring, sosialt samvær, samhandling og konfliktløsning, og innebærer fysiske og åndelige utfordringer.

En god utvikling og en naturlig læring er avhengig av mellommenneskelig kontakt og fellesskap, og et bredt spekter av aktiviteter. Samvær med andre barn i et trygt og stimulerende miljø gir utviklingsmuligheter. I de første skoleårene legges grunnlaget for utviklingen av evnen til å mestre mer komplekse oppgaver og tilegne seg sosiale og kulturelle ferdigheter i et større fellesskap. Tendensen til å utvikle sterke og nære vennskap i disse årene er viktig for barnas sosiale utvikling. Det forutsetter mulighet for samvær med jevnaldrende og for selvstyrt virksomhet.

Med utgangspunkt i et ønske om å skape sammenheng mellom barnas behov for fri lek

og de organiserte tiltak og miljøer som etableres for barna, er det i mange kommuner etablert et samarbeid mellom kommunen og andre som bidrar til å utvikle barns oppvekstmiljø. Boligbygging, veier og parkeringsplasser har beslaglagt naturområder og barns lekeområder. Barns muligheter til å kunne leke fritt utendørs og oppleve og bruke natur er derfor blitt mer begrenset i byer og tettsteder. Flere steder er blitt farlige for barn. Ikke minst er trafikk en reell trussel for småbarns sikkerhet. Skolens utearealer og trafikkforholdene rundt skolen, blir derfor viktige rammebetingelser for en god skole. Dette innebærer tilrettelegging av skolens egne arealer og trafiksikker adkomst til nærliggende parker, idrettsanlegg og naturområder.

Barn og unge tilbringer svært mye av sin fritid i nærmiljøet. Der finner deres daglige sosiale liv sted, med lekekamerater og voksne naboer. De yngste barna leker nær boligen, blant annet for å kunne nå foreldrene raskt. Helt opp til 8-årsalderen leker barn sjelden mer enn 200 meter fra entredøren. Utemiljøet nær boligen har derfor stor betydning.

Barn og unges fritid er blitt mer organisert. Omlag 80% av norske barn i alderen 8-10 år deltar i organisert fritidsaktivitet. Blant 13-14 åringene er andelen steget til 94 %. Det er noe frafall de neste 2 årene, men ikke mer enn at 84 % av 15-16 åringene har en eller flere organisasjonstilknytninger. Av 18-åringer var 60-65 % med i en eller flere organisasjoner.

Det kan være uheldig å kompensere for et forringet lekemiljø med overbeskyttelse og passivisering av barna, eller med en ensidig voksenledet fritid. Kombinert med at barna tilbringer stadig mer tid i institusjoner, barnehage, skole og i skolefritidsordninger blir det viktig at institusjonene tar vare på barns frie initiativ og skaperglede. Det må også tas hensyn til at gutter og jenter er forskjellige og det må gis rom for den selvstendige barnekulturen. Hvis ikke, er det en fare for at institusjonaliseringen fører til passive og lite selvstendige barn og unge. Når 6-åringene tas inn i den obligatoriske skolen og skolen dermed får en enda mer sentral rolle i sosialiseringprosessen, er det særlig viktig å ha et gjennomtenkt forhold til mulige uheldige utslag av institusjonaliseringen.

5.1.4 Barn og mediesamfunnet

Det er grunn til å tro at datateknologien, bilde- og etermediene vil sette et enda sterkere preg på undervisning og oppdragelse i fremtiden. Tabell 5.1.4 viser barn og unges seervaner.

Tabell 5.1.4 Seertid for barn og ungdom i alderen 3-19 år. Minutter. Gjennomsnitt for alle dager.

	De som bare har NRK	Seertid i tillegg for de som har flere kanaler
3-4 år	34	44
5-6 år	40	51
7-8 år	55	45
9-14 år	70	36
15-19 år ...	62	34

(Kilde: NRK-rapport nr.1-1992)

Barn under 14 år bruker:	
Fjernsyn/NRK og video:	ca 100 min./dag
Fjernsyn/alle kanaler og video:	ca 160 «
Radio, kassetter og plater:	ca 60-70 «

Barn og unge bruker mye av sin fritid på fjernsyn og video. Fjernsyn, film og ukeblader er med på å forme barns og unges oppfatning av verden rundt seg, og av hvilke verdier og normer som verdsettes. Mediene fokuserer på kjendiser og helter som lett blir forbilder for de unge. De egenskaper som verdsettes hos kvinner og menn i medievirkeligheten er ofte tradisjonelle kjønnsrolleidealer.

Medienes fragmentering av virkeligheten kan motvirkes av voksne som bevisst korrigerer og hjelper barna til å se sammenhenger. Det er nødvendig at barn og unge blir i stand til å stille seg kritisk til presentasjon og innhold i massemedia. Både familien og skolen har et ansvar for at barn og unge utvikler en kritisk holdning til innholdet og budskapet i moderne massemedier.

Erfaringene fra «Kampanjen mot vold på skjermen» og «Levende bilder – barn og unge» viser at de gode seeropplevelsene bør være grunnlag for prosjekter og kampanjer for den målgruppen. Dialog og tiltak med utgangspunkt i barn og unges egen kultur er viktig. Potensialet som ligger i filmens og fjernsynets estetiske uttrykk, bør utnyttes også i skolen.

Både ved bruk av moderne datateknologi og gjennom mediene øker informasjonsstrømmen, og med det behovet for å lære å nytte seg seg og vurdere informasjon. Det stiller større krav til leseferdighet, til språkkunnskap, til å kunne behandle symboler og til utvikling av evnen til å tenke kritisk og sortere mellom vesentlig og uvesentlig informasjon.

Samtidig er barns og unges kjennskap til og praksis med datateknologi svært forskjellig.

En tidlig utviklet fortrolighet med bruk av datateknologi vil være til stor nytte i videre utdanning og arbeidsliv. Det er derfor en betydelig utfordring for skole- og oppvekstpolitikken å styre og utnytte de teknologiske nyvinningene slik at de på en positiv måte bidrar til alle barns utvikling.

5.1.5 Ulike oppvekstvilkår

Barns oppvekstkår er ulike. Det er et bredt spekter fra sentrum i storbyene til små øysamfunn. Barns økonomiske og sosiale bakgrunn er svært ulik, og barn vokser opp i miljøer med forskjellige kulturelle impulser. Utdanning er blitt viktigere for den enkeltes deltakelse i arbeidslivet og dermed for materiell og sosial velferd. Nye trekk i samfunnsutviklingen som økt arbeidsledighet kan føre til at det skapes sosiale kløfter på nye måter. Sviktende familieøkonomi får ofte konsekvenser for barn og unges sosiale kontaktflate. Kostbart utstyr og høye kontingenter kan være til hinder for deltakelse i enkelte fritidsaktiviteter.

Familiene gir barn svært ulike vilkår og vekstmuligheter. Svært mange barn får trygghet, omsorg, læringsmuligheter, reiseopplevelser og kulturtilbud som neppe noen generasjon har opplevd før dem. De fleste foreldre er opptatt av sine barn og har større kunnskap om barns behov enn noen annen foreldregenerasjon. Mange bruker mye av sin inntekt på barna og engasjerer seg mye i barnas skole og fritid.

Samtidig er det en gruppe barn som har lite eller intet av dette. Enkelte barn kan oppleve omsorgsvikt, mangel på stimulering, og noen blir mishandlet. Antallet omsorgsovertakelser i barnevernet har vært noenlunde stabilt etter 1955. Det er de forebyggende tiltakene som har økt kraftig. I 1975 var 3 863 barn berørt av forebyggende tiltak ved utgangen av året, i 1990 var det 8 535. Hvorvidt dette har sammenheng med økende problemer og/eller bedre avdekking av problemene og en bedre ressurstilgang er vanskelig å vurdere.

Det er ofte de barna som har det vanskelig i sitt hjemmemiljø som i minst utstrekning benytter seg av velferdssamfunnets mange tilbud om stimulerende fritidsaktiviteter. Kanskje har avstanden mellom de vilkår barn lever under økt. Foreldrenes evne til å gi barna et stimulerende miljø hjemme og til å følge opp sine barn i barnehage og skole varierer.

Det er store variasjoner i hvilket utbytte elevene har av den undervisning skolen gir. Dette har ofte en nær sammenheng med barnas situasjon utenfor skolen. Omsorgsvikt og mangel på impulser kan undergrave selvrespekten og troen på egne evner, og føre til problemer med å tilpasse seg og få utbytte av

opplæringssituasjonen. Med liten motivasjon for skolegang og videre utdanning kan resultatet bli mangel på formelle kvalifikasjoner, mangel på selvtilit og manglende evne til å ta ansvar for eget liv. Utdanningssystemet bør i samarbeid med andre instanser spille en viktig rolle for å forebygge slike problemer.

Barns ulike levekår har også sammenheng med forskjellig kulturell bakgrunn. Kulturelle forskjeller er et positivt element i samfunnet dersom de kulturelle særtrekk tuftes på selvspekt og gis likeverdige muligheter. Norges befolkning er kulturelt sett blitt mer sammensatt. Dette gjelder også barna. I 1980 var det omlag 3 000 fremmedspråklige elever i grunnskolen. Dette var økt til 19 000 i 1991. Omlag 40 % av elevene var bosatt i Oslo, 13 % i Akershus, 7 % i Rogaland og 7 % i Hordaland.

I det siste tiåret har samenes rettigheter som etnisk og språklig minoritet vunnet sterkere fram. Grunnlaget for denne utviklingen ble i stor grad formet av Samerettsutvalget og Samekulturutvalget som ble nedsatt i begynnelsen av 1980-tallet og av opprettelsen av Sametinget. Det har gitt resultater i form av at det legges mer vekt på samisk språk og samisk kultur både i skolen og det øvrige samfunn. Det vises ellers til meldingen om samiske forhold som regjeringen vil legge fram.

Til tross for at media og utstrakt reisevirksomhet har skapt større likhet over hele landet, er det fortsatt store forskjeller i den lokale kulturen barna vokser opp med, avhengig hvor i landet de bor. Det er viktig å bevare verdiene i de lokale og regionale særtrekk.

5.1.6 Barnehager

Ved årsskiftet 1992-93 hadde 174 200 barn plass i barnehage. Andelen barn som har plass i barnehage i aldersgruppen 0-6 år var 43 prosent. For aldersgruppen 1-6 år var andelen 51 prosent. Med en planlagt utbygging i 1993 med 13 000 plasser vil i alt 187 200 barn ha plass i barnehage ved årsskiftet 1993-94. Dekningsprosenten for aldersgruppen 1-6 år vil da være på 53 prosent.

Barnehager omfatter også familiebarnehager, som er godkjente dagmammaordninger, og åpne barnehager, dvs. barnehager hvor det ikke går en fast gruppe barn, men hvor barn og foreldre/omsorgsperson kan komme sammen med andre en kortere tid pr. dag.

I 1992 hadde 38 prosent av barna en oppholdstid i barnehagene på inntil 30 timer pr. uke, mens 62 prosent hadde en oppholdstid på mer enn 30 timer pr. uke. Oppholdstiden avspeiler strukturelle utviklingstrekk ved kommunene. Heldagsopphold er best utbygd i kommuner i sentrale strøk med stort innslag av tjenestey-

tende virksomhet og høy kvinnelig yrkesdeltakelse, mens halvdagstilbud er best utbygd i kommuner med spredt-bygd bosetning.

Andelen barn under tre år i barnehage økte i 1991 og 1992. I 1991 ble det etablert i alt 15 800 nye barnehageplasser, hvorav 4 150 var plasser for barn under 3 år. I 1992 ble det etablert i alt 19 100 nye plasser, hvorav ca. 6 500 småbarnsplasser. Småbarnsplassene er dyrere og får høyere statstilskudd enn plassene til de eldre barna. Dette fører trolig til at de offentlige kostnadene ved etablering av nye plasser vil bli større i årene fremover.

Det er regjeringens mål at alle familier som ønsker det skal få et barnehagetilbud i løpet av 1990-årene. I St.meld.nr.8 (1987-88) ble behovet for barnehagedekning på landsbasis anslått til å være 90 %. Barne- og Familiedepartementet har senere revurdert dette målet til 70-80 %. Det er pekt på at behovet ville øke etterhvert som tilbudet ble bygd ut. Dette er i tråd med erfaringene fra andre land, bl.a. Sverige, som viser at økt tilbud av barnehageplasser fører til økt etterspørsel.

Innføring av ett års foreldrepermisjon fra 1. april 1993, arbeidet med mulighetene for bruk av tidskonto (fleksibelt uttak av deler av foreldrepermisjonen) og skolestart for 6-åringer, innebærer at viktige premisser for barnehagesektoren endres. Det vil da være aldersgruppen ett til fem år som er mest aktuelle for barnehager. Man får en mer aldershomogen barnegruppe, og det vil bli lettere å få samme størrelse på alle aldersgrupper, dvs. at en langt på vei kan eliminere organiseringen av småbarnsplassene. Dette kan føre til at prisen pr. barnehageplass i gjennomsnitt reduseres, og kostnadsnivået pr. plass blir mer enhetlig for alle aldersgrupper. Dette er en prosess som ytterligere forsterkes hvis 1-åringene gis plass i familiebarnehager. Da vil 2-åringene kunne gis plass i grupper på samme størrelse som dagens 3-5-åringsgrupper. Her er bemanningen betydelig lavere pr. gruppe enn tilfellet er i småbarnsgrupper (0-3 år).

Som regjeringen varslet i Langtidsprogrammet 1994-1997, vil det bli vurdert endringer i tilskuddsordningene, regelverket og andre omstruktureringstiltak for å tilpasse den videre utbyggingen til disse endringene. Det knytter seg særlig usikkerhet til hvordan forlengelsen av foreldrepermisjonen og mulighetene for bruk av tidskonto vil påvirke etterspørselen etter barnehageplasser framover. Jo nærmere målet om full barnehagedekning man kommer, desto viktigere er det av samfunnsøkonomiske grunner å tilpasse den videre utbygging slik at man unngår overetablering. Nivået på antall barnehageplasser og bruk av stimuleringsstilskuddet drøftes i de årlige statsbudsjetter.

Regjeringen har tidligere endret regelverket slik at det kan gis et barnehage tilbud til 6-åringer i skolen, under barnehagelovens bestemmelser. Dette har ført til at ca. 10 000 av barnehageplassene i 1992 var lagt til skolene. En videreføring av denne utviklingen i årene fram mot 1997, vil innebære en smidig organisatorisk og økonomisk overgang til skolestart for 6-åringer fra høsten 1997. Midlene til de barnehageplassene som er etablert i skolens lokaler, vil bli overført til skolesektoren.

De frigitte barnehageplassene, og nye plasser vil primært fylles opp av barn under tre år. Disse plassene vil fortsatt være noe dyrere enn driften av plasser til barn over tre år. Det er ikke mulig å forutsi størrelsen på behovet for økning av barnehagebudsjettet med noen nøyaktighet fordi barnehageutbyggingen bestemmes av den enkelte kommune.

Det er i aldersgruppen 1-3 år behovet for barnehageplasser er størst. I tråd med det som er varslet i Langtidsprogrammet 1994-1997, vil Regjeringen derfor bruke stimuleringstilskuddet målrettet mot barnehageplasser for de yngste barna og mot etablering av barnehageplasser i skolens lokaler for 6-åringer.

5.1.7 Skolen og endringene i samfunnet

Utviklingen av fra et enklere til et mer komplekst og funksjonsdelt samfunn har forsterket behovet for utbygging av formelle institusjoner for den samfunnsmessige reproduksjon av kunnskap, kultur og velferd. Gjennom de omfattende endringene i familiestrukturen, arbeidslivet og fremveksten av det moderne kunnskapssamfunnet har skolen blitt stadig viktigere for barns læring i vid forstand.

Grunnskolen har i 80-årene i høy grad blitt preget av disse endringene i samfunnet. Det er ikke et nytt fenomen. Utdanningspolitikk er ett av flere svar på de utfordringene et samfunn står ovenfor. Mange av de tiltak som er iverksatt og nye tilbud som er etablert, har vært svar på utfordringer som også skolen må møte.

De nye oppgavene som er lagt til skolen, har bidratt til at ressursinnsatsen i grunnskolen har økt sterkt i 80-årene. Til tross for nedgangen i elev- og klassetall har ressursinnsatsen økt. Antall lærerårsverk pr.klasse har økt med 25 %. Realveksten i driftsutgifter pr.klasse har vært på 20 %. Denne betydelige ressursveksten har bl.a. finansiert nye undervisningstilbud (til fremmedspråklige elever og livssynsundervisning), utvidelse av timetallet for 1.-3.klasse, et større omfang spesialundervisning, undervisning av fremmedspråklige elever og økt bruk av gruppedeling og tolærersystem. Nedsett leseplikt på barnetrinnet, innføring av

mønsterplantimen og reduksjon av klassedelingstallet på barnetrinnet har også medført økt bruk av ressurser.

Fra et begrenset tilbud om fritidshjem, har det vært en kraftig utvidelse av skolefritidsordningene for 1.-3.klasse, blant annet for å ivareta det behovet for tilsyn av barna som mange foreldre har.

Utbyggingen av barnehager, pedagogisk tilbud til 6-åringer i skolen og skolefritidsordningen vil tilsammen medføre en sterkere institusjonalisering av barns hverdag enn noengang tidligere. Barnehage og skole vil bety mer i sosialiseringprosessen og må derfor ta et større ansvar for en allsidig utvikling av den enkelte. Det vil trenge en pedagogikk som kan hindre den uniformeringen som kan skapes i en institusjon som ikke tar nok hensyn til individuell utfoldelse. Skolen må bygge på den enkeltes egenart, ivareta hele bredden i den personlige vekst og utvikling og legge større vekt på omsorg og barnas selvstyrte virksomhet. Dette vil ha konsekvenser både for innholdet, metodene og organiseringen av opplæringen.

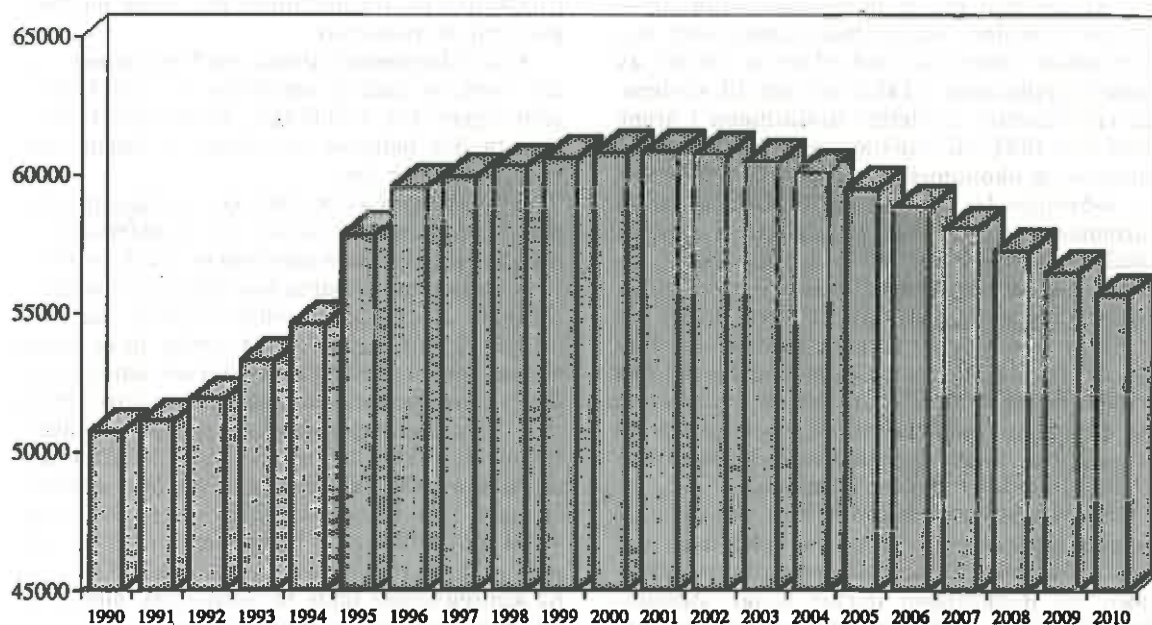
Utdanning og arbeid

Et sentralt trekk ved utviklingen av ungdommens livssituasjon de siste 10-15 årene er at ungdomsalderen har blitt lengre. Dette kommer særlig til uttrykk i forholdet mellom yrkesaktivitet og utdanning. De aller fleste fullfører i dag grunnskolen. I Arbeidsdirektoratets ungdomsundersøkelse fra 1985 oppga 2 % av de spurte mellom 17 og 19 år at de ikke hadde fullført grunnskolen. I en tilsvarende undersøkelse i denne aldersgruppen fra 1990 var det 0.9 % som hadde avbrutt skolegangen.

Det er en selvfølge at gutter og jenter skal ha samme rett til utdanning, det var det ikke for 25 år siden. De aller fleste unge går i dag over i videregående opplæring. Mot slutten av 60-årene var bare halvparten av 17-åringene i skole. Svært mye av den tiden ungdom tidligere brukte til inntektsbringende aktiviteter er i dag erstattet med skole eller studier. Dette har som konsekvens at ungdom i mindre grad enn tidligere integreres i fulltids arbeids- og yrkesliv. Det er svært mange unge som har lønnet deltidsjobb ved siden av skolegangen. Læringsordninger gir de unge erfaring og praksis. fra arbeidslivet som sosialt system.

De som i dag avslutter grunnskolen, står overfor et arbeidsmarked med helt andre kvalifikasjonskrav enn de som forlot den 7-årige folkeskolen og realskolen. Når all ungdom fra 16 til 19 år gis en rett til 3-årig videregående utdanning, vil ungdom uten slik utdanning trolig stå enda svakere i konkurransen om ledige jobber. For å møte behovet for

Figur 5.2.1a Antall 6-åringer 1990-2010



Kilde: Befolkningsframskrivningen KM1-90 fra Statistisk Sentralbyrå.

et opplæringstilbud for aldersgruppen 20-29 år, er det bl.a. utarbeidet egne læreplaner for grunnskoleopplæring av voksne og fremmedspråklige voksne.

til omlag 60 000 barn i 1997, jfr. figur 5.2.1a. Dette nivået vil være relativt stabilt fram til 2005, deretter vil det synke med nesten 5 000 barn fram til 2010.

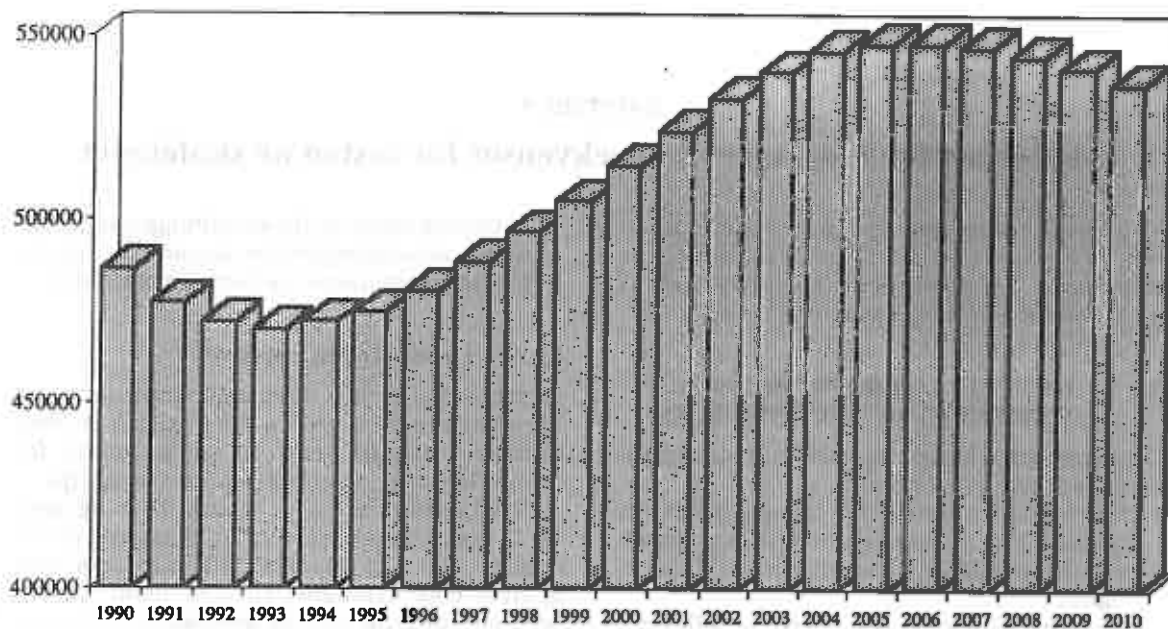
5.2 DEMOGRAFISKE UTVIKLINGS- TREKK

5.2.1 6-åringer og barn i grunnskolealder

Antallet 6-åringer vil stige relativt raskt utover i 1990-årene, og vil øke fra 52 000 i 1992

Antall barn i skolepliktig alder, 7-15 år, vil stige fra og med skoleåret 1994/95 og nå en topp i 2005, jfr. 5.2.1b. I perioden 1993 til 2005, vil elevtallet stige hele 78 000, eller 16.7 %.

Figur 5.2.1b 7-15 åringer 1990-2010

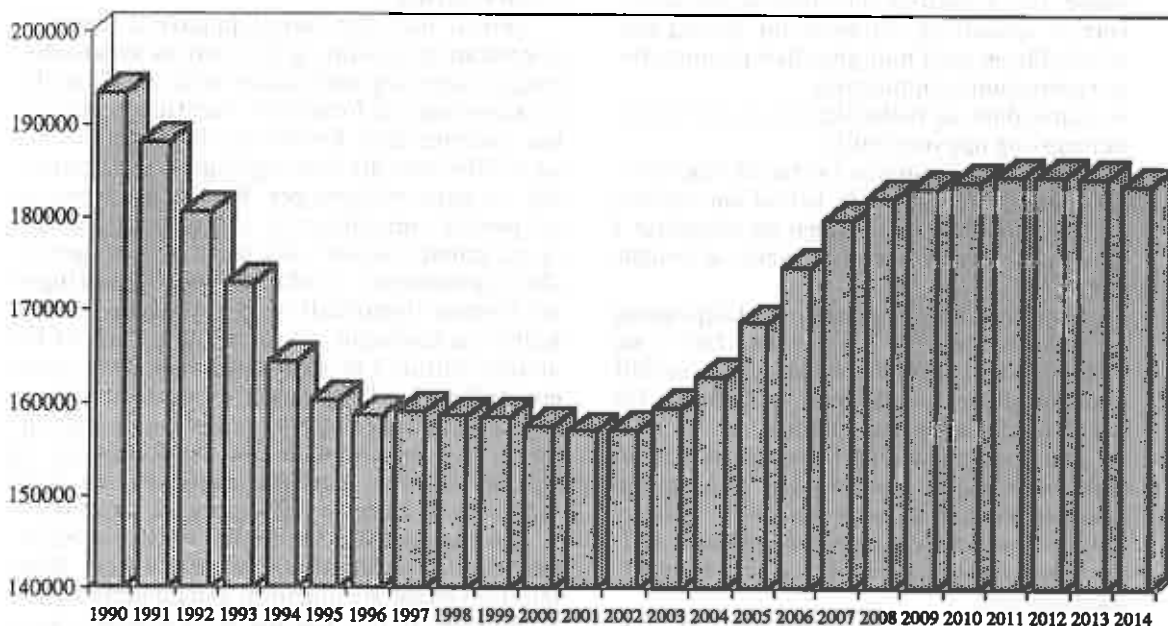


5.2.2 16-18 åringer

I 1992 var det 173 000 i aldersgruppen 16-18 år. Antallet vil synke til 160 000 i 1995 (jfr.-figur 5.2.2). Deretter vil antallet holde seg noenlunde stabilt fram til bunnivået i 2002;

157 000. Mellom 2002 og 2010 vil det stige til 184 000. Det betyr at når de som begynner i grunnskolen som 6-åringer skal inn i videregående skole, vil det være behov for kapasitetsutvidelse på grunn av stigende elevtall.

Figur 5.2.2c 16-18 åringer 1990-2014



KAPITTEL 6

Skolestart for 6-åringer - konsekvenser for resten av skoleløpet

Kapitlet skisserer prinsipper for videre utvikling av grunnskolen som følge av at den får inn yngre barn. Videre vurderes konsekvensene av senket skolestart for det videre skoleløpet.

6.1 GENERELLE PRINSIPPER FOR UTVIKLING AV GRUNNSKOLEN

Departementet legger følgende utdanningspolitiske prinsipper til grunn:

- lik rett til opplæring for alle uavhengig av bosted, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk tilhørighet, alder eller funksjonsdyktighet.
- et innhold i skolen som sikrer et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen og oppfyller nasjonale kunnskapsbehov.
- et utdanningssystem med god faglig og pedagogisk sammenheng mellom barnehage, grunnskole og videregående opplæring.
- en opplæring som er best mulig tilpasset elevenes alder, modenhet, evner, forutsetninger og lokale forhold.
- en grunnskole som i faglig innhold, struktur, arbeidsmetoder og omsorg sikrer at flest mulig barn og unge får utnyttet sine evner, får et positivt selvbilde og blir motivert til innsats og interesse for læring slik at alle får en reell mulighet til å gjennomføre videregående opplæring.
- en samordnet og helhetlig innsats for barns lærings- og oppvekstmiljø.
- en skole som tar ansvar for barns oppvekst, gir barn i alderen 6-9 år tilbud om omsorg og tilsyn ut over skoledagen og skoleåret i den grad barn og foreldre ønsker og trenger det.
- en skolefritidsordning som er tilgjengelig for alle mellom 6-9 år som har behov og som gir de funksjonshemmede og sosialt vanskeligstilte barna gode muligheter for deltaking i samvær med andre.
- en skole som videreutvikles til en sentral kulturinstitusjon i nærmiljøet ved at den sammen med foreldrene bygger ut samarbeidet med andre kommunale etater, kulturinstitusjoner, nærmiljø og frivillige organisasjoner.
- en skole som gir gode muligheter for lokal tilpasning av arbeidsmetoder, organisering av

undervisningen og fritidsordningen (der rektor har det administrative ansvaret) og i utnyttelsen av ressursene i skolen og nærmiljøet.

6.1.1 Grunnskolens oppgave

Grunnskolen er den offentlige institusjon som når alle barn og unge. En slik posisjon gir den, sammen med foreldrene, et særlig ansvar for barnas lærings-, omsorgs- og oppvekstmiljø.

Opplæringenes mål er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og å mestre utfordringer, alene og sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv, og samtidig vilje og overskudd til å være til nytte for sine medmennesker og for samfunnet. Bygget på kristne og humanistiske verdier, må opplæringen utvikle barns etiske bevissthet og lære dem å bedømme virkningen av egne handlinger på andre mennesker. På grunn av at arbeidslivet for en stor grad er flyttet ut av hjemmene, har mange barn og unge i dag færre naturlige læringsmiljøer sammen med voksne enn tidligere. Skole og utdanning får på denne bakgrunn et ansvar for å sette opplæringen inn i en større sammenheng. Opplæringen må gi både teoretisk, praktisk og sosial erfaring.

Skolen har som hovedoppgave å formidle kunnskap og innsikt og å stimulere kreativitet, nysgjerrighet og motivasjon for å skaffe stadig ny kunnskap og forståelse. Samtidig skal skolen, sammen med foreldrene, formidle normer og verdier som gir barn og unge et godt grunnlag for egne vurderinger. Skolen må formidle en positiv innstilling til kunnskapstilegnelse og til arbeid. Skolen skal legge grunnlaget for aktiv deltakelse i samfunnslivet. Opplæringen må fremme demokrati og gi kjennskap til egen kultur og tradisjon, og samtidig gi respekt for andres kultur. I et samfunn som i større grad enn tidligere vil bli preget av omstillinger, er det særlig viktig å stimulere lysten, nysgjerrigheten og iveren etter å søke ny kunnskap og nye ferdigheter, samtidig som barn og unge må få tro på egne muligheter og på framtiden.

Læring foregår i familieliv, fritid, skole, arbeidsliv og i andre sosiale sammenhenger. Skolen står i en særstilling fordi den gir systematisk opplæring til alle. Læring er et videre begrep enn undervisning. Læring skjer i den enkelte og

krever aktiv medvirkning og engasjement. Derfor er både alder, modning og tid til å bearbeide lærestoffet viktig for barns og unges læring. Læreren skal sette læringsprosessen i gang, gi støtte, hjelp og peke på nye utfordringer, men eleven må gradvis selv ta ansvar for egen læring. Dette forutsetter et bredt spekter av opplevelser, aktiviteter og muligheter for å få impulser i og utenfor skolens miljø. Alle har krav på tilpasset opplæring som tar hensyn til evner og modningsnivå.

Det naturlige læringspotensialet som barn har, med en aktiv utforskning av omgivelsene og en spørrende holdning, må skolen ta vare på og utvikle videre. For de yngste vil en tilnærmingssmåte basert på lek være viktig. Eldre barn og unge vil ha andre innfallsvinkler. Skolen må legge til rette for en aktiv læring hvor barn og unge selv innhenter kunnskap gjennom praktiske erfaringer, lesing, eksperimenter, intervjuer og observasjoner. For å kunne bruke kunnskapen i stadig nye og mer kompliserte sammenhenger, trenger alle basiskunnskaper, ferdigheter og trening i studieteknikk.

Barn er en stor del av dagen på skolen. Skolen må derfor legge læringsmiljøet til rette slik at alle sider ved barnas utvikling blir ivaretatt. Mye av skoledebatten har satt skille mellom kunnskapsformidling, omsorg, egenaktivitet og kulturopplevelser. Erfaring og innsikt i hvordan barn og unge lærer best og hva som motiverer til læring, forteller at alle disse aspektene gjensidig styrker hverandre og sammen fører til større læringsevne og bedre læringskvalitet. Skolen må derfor engasjere seg i barn og unges samlede oppvekstmiljø.

I et samfunn i forandring er det nødvendig at skolens struktur og innhold endres. Endringer i arbeidsliv og i barns nærmiljø har ført til utbygging av skolefritidsordninger. Grunnskolen har dermed fått større ansvar for å imøtekomme barnas og hjemmenes behov. Målet er en samlet innsats til beste for barn, unge og foreldre. Å skape helhet og sammenheng i oppvekstmiljøet, særlig for de yngste skolebarna, blir da en hovedsak. Skolen må ha nær kontakt med institusjoner utenfor skolen og benytte seg av den oppfostring som ligger i å la barn møte pensjonister, arbeidsfolk, kunstnere og andre i nærmiljøet.

6.2 KONSEKVENSER AV TIDLIGERE SKOLESTART

6.2.1 Innledning

Departementet foreslår at alder for skolestart senkes til 6 år fra 1.8.97. Senket alder for skolestart vil få følger for innholdet, arbeidsformene og organiseringen av skolen. Det er en

forutsetning for reformen at skolefritidsordning for de som trenger det, bygges ut.

I dag har ca. 80 % av 6-åringene et frivillig pedagogisk førskoletilbud lagt til barnehagen eller skolens lokaler. Ved å senke alder for skolestart oppnår en at alle får samme opplæringstilbud uavhengig av bosted og familiens økonomi. Forskjeller i læringsevne og læringsvilje som skyldes ulike oppvekstvilkår kan motvirkes ved at alle får felles erfaringer. Et pedagogisk opplegg som er obligatorisk gjør det også lettere å oppnå kontinuitet og sammenheng i innholdet fra 6-årsalder og resten av skoleløpet.

Barn med innvandrerbakgrunn vil ha stor fordel av å være sikret et norskspråklig miljø og få tilpasset opplæring ett år tidligere enn i dag.

Det er departementets mening at 6-åringene vil få et godt lærings- og oppvekstmiljø i skolen dersom 6-åringenes utviklingsnivå blir lagt til grunn. Det pedagogiske innholdet må tilgodese barnas generelle utvikling og virke stimulerende på utviklingen av ferdigheter på et vidt spekter av områder. I en skole som er lagt til rette både fysisk og innholdsmessig vil 6-åringene kunne få et fullverdig tilbud innenfor skolens ramme.

6.2.2 Tidlig undervisning – betydning for faglig kunnskap på senere trinn.

Magnussenutvalget undersøkte om forskningen kunne gi et klart svar på om tidligere skolestart vil gi større faglig kunnskap på senere klassetrinn og viste i sin innstilling til at:

- flere internasjonale undersøkelser som har sammenlignet barns kunnskaper og ferdigheter på bestemte alderstrinn ikke dokumenterer at tidlig skolestart har klare konsekvenser for det gjennomsnittlige faglige nivået på høyere trinn.
- det synes å være stor faglig enighet om at forskyvning av formaliserte læringsprogrammer til lavere alderstrinn, ikke uten videre fører til at elever lærer mer i løpet av skoletiden. Det har derfor ingen hensikt å legge opp til en forsering av modningsprosessen ved hjelp av læringsprogrammer som ikke er tilpasset alderen.
- et førskolepedagogisk tilrettelagt program ser ut til å kunne gi effekt den første tiden på skolen, men langtidseffekten vet en lite om.

Utvalget konkluderte med at det vil være uheldig å forsere opplæringen ved å la nåværende planer og arbeidsmetoder for første klasse gjennomføres for barn som er ett år yngre.

Høringsuttalelsene, i den grad de berører spørsmålet om hva forskningen kan si om tidlig skolestart og konsekvenser for høyere trinn,

bekrefter utvalgets vurderinger. En av uttalelsene legger vekt på at bevisst stimulering av barns språklige bevissthet gjennom lekbetonte aktiviteter i førskolealder kan forebygge lese- og skrivevansker for noen barn.

Departementet registrerer at tilgjengelig forskning ikke kan bekrefte at tidligere skolestart får klare følger for det faglige nivået på senere trinn. Det meste av forskningen på dette feltet omhandler imidlertid utenlandske undervisningsprogrammer som i tidlig alder legger vekt på formaliserte og voksenstyrte læringsaktiviteter. Ved å skape en annen form for opplæring, som gir stort rom for egenaktivitet, mulighet for utforskning og mangfoldige opplevelser, kan resultatet være et annet. Det er viktig å legge vekt på en allsidig utvikling for å fremme læring.

I rapporten fra Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer i 1986-90, jf. kap.4.2.2 og 4.2.3, mente lærerne i første klasse at barna kunne gå raskere i gang med lese-, skrive- og matematikkopplæringen enn før. Forsøket ble imidlertid avsluttet før en fikk mulighet til å vurdere en eventuell langtidseffekt av de tre modellene for førskoletilbud. Det var uheldig at den forskningsmessige oppfølgingen av forsøkene som ble gjennomført med en 4-årig småskole fra 6-årsalderen, ikke ble fulgt opp på senere klassetrinn. Det er derfor lite systematisk kunnskap om hvilken betydning forsøket hadde på lang sikt.

Barn har en naturlig læreevne og lærevilje. I lek og utforskning er barn nysgjerrige, oppmerksomme, motiverte, de viser evner til å velge, vurdere, øve og viser glede i samvær med andre. Barn er naturlig vitebegjærlige, fabulerende og eksperimentelle. De observerer og spør hvorfor og hvordan. Skolen må ta vare på denne evnen. De voksne må hjelpe barna i læringsprosessen, men ikke ta fra dem muligheten til selvstendig initiativ, egenaktivitet og ansvar for egen læring. De voksne må være tilgjengelige for samtaler, stille spørsmål, formidle nytt lærestoff, fortelle, skape interesse og engasjement, legge til rette fysisk miljø og materiell og gi stadig nye utfordringer.

Modning har en avgjørende betydning for læring. Det kan ikke forutsettes at en 9-årig grunnskole gir samme sluttkompetanse dersom elevene på alle trinn blir ett år yngre. Det er også usikkert om eventuelle styrkingstiltak innenfor en 9-årig skole vil kunne kompensere for at elevene blir ett år yngre. Innhold, progresjon og arbeidsform må tilpasses elevenes forutsetninger på alle klassetrinn. Yngre elever vil kreve en annen progresjon og lenger tid for å utvikle grunnleggende ferdigheter.

Departementet har lagt vekt på at i et

samfunn som stadig vil stille større krav til kompetanse, er det viktig at kunnskapsnivået og lærelysten ved avsluttet grunnskole blir så god som mulig og at elevene får motivasjon og gode forutsetninger for å benytte seg av retten til tre års videregående opplæring. I en 10-årig grunnskole vil elevene samlet sett få mer tid. Departementet forutsetter at en slik utvidelse vil øke elevenes kunnskaper og forståelse.

6.2.3 Obligatorisk skole for 6-åringer

Magnussenutvalget påpekte at uansett hvilken modell som velges for et videre skoleløp må 6-åringene sikres et tilpasset pedagogisk opplegg. Utvalget forutsatte 30 timers uke, jf.6.2.5, og anbefalte:

- at når 6-åringene skal i skolen må det utvikles en pedagogikk som kombinerer barnehagens og skolens pedagogikk.
 - et samarbeid mellom førskolelærere og allmennlærere i de første årene på barnetrinnet.
 - at samtidig som en må sørge for at barna får tid og rom for lek og fri utfoldelse, må en ikke frata dem muligheten til å utfordringer og å oppleve gleden ved å mestre stadig nye oppgaver.
- Høringsuttalelsene* legger vekt på betydningen av et førskolepedagogisk grunnlag for skoletilbudet for 6-åringene. Nær samtlige som uttalte seg om pedagogiske forhold pekte på:
- betydningen av lek og kreative arbeidsformer.
 - behovet for å legge til rette for et nærmere samarbeid mellom førskolelærer og allmennlærer på småskoletrinnet, særlig for 6-åringene.
 - behovet for å styrke utdanningen slik at førskolelærere og allmennlærere får et felles utgangspunkt i småskolepedagogikken, behovet for etterutdanning, videreutdanning og for omlegging av grunnutdanningen for både førskolelærere og allmennlærere.

Departementet forutsetter at 6-åringene skal ha et godt pedagogisk opplegg i skolen som er tilpasset deres alder og modning. Skolen må integrere førskolepedagogisk innsikt i sin organisasjonskultur. Det er avgjørende at skolen makter å gi barna et helhetlig miljø som innebærer både læring, omsorg og tilsyn. Skolefritidsordningene er en del av dette.

Barna må få allsidige opplevelser, inspirasjon og veiledning. De må få mulighet til kroppslig aktivitet, få ro og tid til undring og fantasiutfoldelse. Samtidig må skolen gi dem utfordringer som bidrar til videre utvikling og læring. Det er spesielt viktig at barn i denne alderen får en positiv og realistisk selvoppfat-

ning som skaper tillit til egen dyktighet og interesse for skolearbeid.

Lek og læring glir over i hverandre i 6-års alderen. Leken tilfredsstiller viktige behov hos barn, samtidig som den stimulerer utviklingen på ulike områder. Den frie leken gir svært mange muligheter for læring av motoriske og sosiale ferdigheter, problemløsning og begrepsdanning. I lek sammen med andre bearbeider barna normer, verdier og forhold de bare vagt har oppfattet. Gjennom lek utvikler barnet holdninger, interesser, sosial forståelse og evne til å kommunisere med andre. Lek har derfor en egenverdi i et pedagogisk opplegg for denne aldersgruppen. Også mye av den systematiske opplæringen kan med fordel benytte lekbetonte arbeidsformer.

Kunnskapstilegnelsen må ha klare mål og bli synliggjort. Barn liker å tøye seg, mestre nye oppgaver og føle gleden og nytten ved nye kunnskaper og ferdigheter.

Mange av skolens fagplaner og de emner som er beskrevet i den veiledende rammeplanen for 6-åringer er sammenfallende. Metoder og progresjon må imidlertid tilpasses modningsnivået. Barn lærer ved hjelp av alle sanser, ved aktiv bruk av kroppen og ved motorisk praktisk arbeid med ulike materialer. Det må legges til rette for aktiviteter som fremmer språklig utvikling og lyst til å bruke bøker. Det er naturlig at 6-åringene får en begynnende innføring i å skrive, lese og regne. Introduksjon av fagstoffet bør skje ved hjelp av metoder som er tilpasset alderen, og slik at barna får hjelp til å se helheter og sammenhenger i de emner de arbeider med.

Det må utvikles planer som ivaretar denne aldersgruppens særpreg. Lærestoffet må både forskyves og omformes. Det blir i tillegg nødvendig med tiltak som bryter ned en del tilvante organiseringsformer og tradisjoner, samtidig som en bygger opp noe nytt som er i samsvar med alderstrinnets behov.

Den nye pedagogikken for 6-åringene i skolen bør inneholde elementer av det beste fra barnehagen og småskolen. Departementet åpner derfor for et samarbeid mellom førskolelærere og allmennlærere. En overføring av ansvaret for opplæring av 6-åringene til skolen, må få konsekvenser for organiseringen, utformingen av det fysiske miljøet og innholdet i skolens læringsmiljø. En oppdeling av dagen i tradisjonelle timer og friminutt kan hindre barns konsentrasjon og fordypning i lek og læring. Det fysiske miljøet både ute og inne må utformes med tanke på at det skal være en tumleplass for barna, møteplass for samvær mellom barn på ulike alderstrinn og samtidig

gi plass til rolig lek og konsentrert læring. Arealer tilpasset 6-åringer kan i deler av dagen være egnet som møteplass for barn på ulike alderstrinn og som base i skolefritidsordningen.

Departementet vil legge erfaringene fra tidligere forsøks- og utviklingsarbeid med pedagogisk arbeid med 6-åringer til grunn for planleggingen. Det er også aktuelt å skaffe nye erfaringer gjennom systematisk utviklingsarbeid og forskning.

6.2.4 Kontinuitet og sammenheng i opplæringen

Magnussenutvalget la vekt på at opplegget for 6-åringene må sees i en pedagogisk og sosial sammenheng med de øvrige klassetrinnene på barnetrinnet. Dette må gjelde progresjon i lærestoff, tilpasset opplæring for den enkelte, læring gjennom samvær på tvers av aldersgrupper og utvikling av sosial ansvarsfølelse. Utvalget anbefalte at:

- når 6-åringene tas inn i skolen, bør de første årene i småskolen sees som en helhet. Skolen må derfor gi rom for en gradvis overgang fra stor vekt på lek, frihet til valg av aktiviteter, fysisk utfoldelse, fordypning i emner etter interesser, til mer strukturerte aktiviteter og større vekt på faglig kunnskap.
- den første tiden bør være sterkt preget av barnehagens kultur og arbeidsform. En må gradvis gå over til andre innfallsvinkler og arbeidsmetoder.

Høringsuttalelsene ga bred støtte til dette. Mange anbefalte mer lekpregede og kreative arbeidsformer de første 4 årene i skolen. En felles helhetlig plan for de 4 første skoleårene ble sett på som et viktig virkemiddel for kontinuitet og sammenheng i skoleløpet.

Departementet slutter seg til utvalgets vurderinger og vil peke på betydningen av et nært samarbeid mellom klassetrinnene i småskolen. Det letter muligheten for gradvis endring av metoder, tilpasset opplæring og varierte arbeidsformer. Det gir større mulighet til gruppering av barn i deler av dagen slik at en kan ta hensyn til ulik interesse, modningsnivå og kunnskap uavhengig av klassetrinn. Stabilitet, kontinuitet og oversikt gir trygghet og trivsel og dermed et godt læringsmiljø. Læreplanen vil ta hensyn til dette.

Kontinuitet for barna bør skapes på flere måter:

- Samarbeid mellom barnehage og skole og et nært samarbeid med foreldrene i overgangen mellom institusjonene.
- Kontinuitet mellom barnehage og skole ved at de yngste barna på skolen opplever en arbeidsform som de kjenner fra barnehagen.

- Gradvis endring av arbeidsformen og samordning mellom ulike trinn i skolen.
- Tid til felles virksomhet i aldersblandete grupper ledet av allmennlærer og førskolelærer i samarbeid.
- Samarbeid mellom skole og skolefritidsordning.

6.2.5 Utvidet dag på skolen for 6-9 åringer

Magnussenutvalget anbefalte en utvidelse av skoledagen på småskoletrinnet. Utvalget mente det ville berike skolen og kunne innebære at:

- skoledagen kan organiseres på en annen og mer hensiktsmessig måte. Det vil gi større mulighet for lengre arbeidsøkter, bedre tid til samvær på tvers av alder og tid til fordypning i lek og selvvalgt virksomhet. Dagen vil gi rom for både fordypning i fagstoff og veksling mellom ulike aktivitetsformer.
- lek og kulturell virksomhet i større grad kan integreres i skolens hverdag. Skolen vil få bedre mulighet til å nå målsettingen om en helhetlig oppdragelse og opplæring. Det vil både støtte opp om kunnskapsinnlæringen, utviklingen av barnas sosiale ferdigheter og identitetsutviklingen.
- det gis flere muligheter til å gi barna felles praktiske erfaringer og kulturelle opplevelser på tvers av klassetrinn. Det kan bl.a. gjennomføres i samarbeid med musikkskole, kunstskele, forfattere, håndverkere og andre personer utenfor skolemiljøet.

Utvalget mente at barn med innvandrerbakgrunn vil ha spesielt utbytte av en utvidet dag med plass til mer uformelle samværsformer. De frie lekeperiodene gir flere former for samvær og bedre kontakt mellom barna og gir derfor andre språkerfaringer enn den undervisningssituasjonen kan gi. Begge deler er viktig for barn som skal utvikle tospråklig kompetanse.

Utvalget viste til en forskningsrapport om faglig utbytte for innvandrerbarn i skoler i Oslo (Kamil Øzerk: Tospråklige elevers skolefaglige utvikling. Vektlegging av utvikling av matematikk og O-fagkompetanse.1992.) Rapporten viser en klar sammenheng mellom faglig utbytte i 3.- 6. klasse og deltakelse i norskspråklig barnehage, et kamerat- og kontaktmiljø med norske barn og organiserte aktiviteter etter skoletid. Dette betyr langt mer enn foreldrenes utdanning, sosialgruppe og hvor lenge de har oppholdt seg i landet. Utvalget mente at det vil ha stor betydning for hele skoleløpet til barn med annen språklig og kulturell bakgrunn at forholdene i skolen legges til rette for uformell samhandling og lek med norske barn.

Høringsuttalelsene viste at mange kommuner ønsker en slik organisering av skoledagen for de yngste elevene. Andre så ikke samme behov for denne utvidede dagen. Lokale forhold og muligheter for gode lekemiljøer utenfor skolen kan være medvirkende årsak.

65 høringsinstanser ønsket en utvidet dag for alle, slik den var foreslått i utvalgets innstilling. 21 var i mot og 13 stilte seg spørrende til behovet for utvidet obligatorisk skoledag.

Departementet vil vise til at samlet undervisningstimetall de tre første skoleårene er utvidet fra minimum 51 til 60 uketimer. Utvidelsen av timetallet har styrket de teoretiske fagene på barnetrinnet, men det er fortsatt liten tid til veksling mellom lærerstyrte arbeidsøkter og bearbeiding av erfaringer og opplevelser gjennom lek og annen selvstyrt virksomhet.

Mange kommuner har erfart at deler av tilbudet i skolefritidsordningen har stor appell til alle barn. Det har ført til at stadig flere kommuner har gitt en utvidet dag på 6 timer for alle i aldersgruppen 6-9 år, ofte i form av en mellomtime eller et tilbud etter klokken 12. Noen kommuner har latt barna være tilstede i 30 timer pr.uke, mens andre har gitt tilbud om 24 timer fordelt på 4 dager. Foreldrebetalt skolefritidsordning har ofte kommet i tillegg for de som har behov for det.

Departementet viser til den frihet kommunene har til å tilpasse organisering av skoledagen. En utvidet dag kan forenkle skoleskysordninger fordi alle elevene da får like lang tid på skolen. *Departementet* vil imidlertid understreke at tilbud som kan oppfattes som skole, må omfatte alle og være kostnadsfritt for foreldrene.

I kostnadsberegningen av reformen er det lagt til grunn en obligatorisk skoleuke på 20 timer og et skolefritidstilbud til de som har behov for tilsyn utover den obligatoriske skoledagen.

6.2.6 De eldste barna i grunnskolens barnetrinn

Magnussenutvalget pekte på at barn i dagens 4.-6. klassetrinn vil ha stort utbytte av å ta i bruk nye og utforskende arbeidsmetoder. Etter at de grunnleggende ferdighetene er lært, vil det være en utfordring for elevene å benytte dem til tilegnelse av nye kunnskaper. Økt leseferdighet gir f.eks. nye muligheter. Å kunne lese selv gir ny glede over litteratur og mulighet til å tilegne seg kunnskap gjennom bøker. Oppslagsverk, fagbøker, medier og ulike databaser blir kilder til ny kunnskap. Barna kan begynne å sammenligne den informasjon de skaffer seg på andre måter, med det som står i

bøker. Det blir nødvendig med en første innføring i studieteknikk.

Utforskende virksomhet i natur og nærmiljø vil sammen med bøker og læremidler gi nye innfallsvinkler til bearbeiding av stoffet og trening i problemløsning. Barna må få hjelp til å legge en plan for det de skal lære. Gjennom god tilrettelegging og veiledning fra læreren vil elevene gradvis kunne ta ansvar for å planlegge sin egen læring.

Høringsinstansene uttalte seg i liten grad om disse klassetrinnene. De fleste har vært opptatt av det som var nytt i forhold til dagens grunnskole, nemlig tilbudet for de yngste barna, det 10. skoleåret, overgangen til videregående opplæring og antall år fram til studie- og yrkeskompetanse.

Departementet mener at når alder for skolestart senkes, vil det påvirke alle trinn i skoleløpet. Læreplanens innhold må utarbeides på nytt. En tidligere skolestart med mulighet for en grundigere og mer variert opplæring på begynnertrinnet vil også få konsekvenser for opplæringen av de eldste barna i barneskolen.

Arbeidsformer som er benyttet for de yngste, må utvikles videre. Opplæringen må utnytte de ferdighetene som barna allerede har skaffet seg. Leseferdighet blir mer og mer avgjørende for å kunne skaffe seg ny kunnskap. Læreren må satse mye på å hjelpe de svakeste leserne til å videreutvikle sine ferdigheter. Når de fleste barna har utviklet ferdigheter i lesing og bruk av tall og symboler, er det lettere å differensiere undervisningen og gi barna individuelle arbeidsplaner. Barna må gradvis få øvelse i en vitenskapelig arbeidsmåte som gir trening av viktige egenskaper:

- evne til undring og til å stille nye spørsmål
- evne til å finne nye forklaringer på det en har observert
- evne til å kontrollere om forklaringen holder ved hjelp av kildegranskning, eksperimentering eller nye observasjoner.

En slik arbeidsmåte utvikler kreativitet og kritisk evne og gir muligheter til å erverve kunnskaper og å se sammenhenger.

Elevene på disse trinnene vil også trenge en fleksibel organisering av skoledagen. Elevene må få mulighet til sammenhengende arbeidsøkter og tid til selvforvaltet virksomhet.

Denne alderen er spesielt viktig for utviklingen av vennskap. Arbeidet i skolen må gi mulighet for at venner kan gå sammen om å utføre oppgaver. Det vil virke motiverende og samtidig gi barna mulighet til større innflytelse på sin læringssituasjon. De eldste barna bør også få medansvar for det sosiale miljøet og for yngre barn. Barn på ulike klassetrinn må i perioder få mulighet til å arbeide sammen om oppgaver som føles meningsfulle for alle.

Mye av det utviklingsarbeidet som har pågått på barnetrinnet de senere år har vist at slike organiserings- og arbeidsformer har gitt barna stort utbytte.

6.2.7 Grunnskolens ungdomstrinn

Magnussenutvalget hadde som mandat å vurdere konsekvensene av tidligere skolestart for hele skoleløpet. Ungdomstrinnet og overgangen til videregående opplæring ble særlig vurdert.

Utvalget viste til at det er lite systematisk kunnskap om opplæringen på ungdomstrinnet og etterlyste mer satsing på FoU-arbeid. Utvalget pekte på at i de siste årene har de laveste trinnene i grunnskolen fått oppmerksomhet og blitt tildelt nye ressurser til bl.a. utvidet timetall og skolefritidsordninger. Reform 94 vil fornye videregående opplæring. Grunnskolens ungdomstrinn har imidlertid fått liten politisk og forskningsmessig oppmerksomhet. Etter en intens forsøks- og utviklingsperiode i 60-årene i forbindelse med innføring av 9-årig skole, har det vært liten oppmerksomhet og forskning omkring ungdomstrinnet i grunnskolen. Magnussenutvalget viste til mange gode lokale utviklingstiltak på ungdomstrinnet, men pekte også på store forskjeller fra skole til skole.

Senket skolestart og Reform 94 vil føre til:

- at ungdomstrinnets fagstoff og arbeidsmetoder må justeres.
- tilpasning i begge skoleslag og en sterkere samordning av læreplanene og arbeidsmetodene.
- et sterkere krav til grunnskolen om å sørge for at flest mulig unge er motivert for å gå over i en sammenhengende opplæring i videregående skole. Samtidig må videregående opplæring tilpasse sine planer slik at alle har mulighet for å fullføre opplæringen.

Høringsuttalelsene viste til betydningen av:

- kontinuitet i opplæringen og av å sikre gode overganger mellom trinnene i grunnskolen og mellom grunnskole og videregående opplæring.
- en felles generell del av læreplanen
- rådgivningstjenesten i overgangen mellom skoleslagene.

De fleste som uttalte seg la vekt på at alderen ved overgang til videregående opplæring og til studier bør være som i dag av hensyn til:

- at en ikke bør svekke studie- og yrkeskompetansen og at 10-årig grunnskole i et 13-årig løp er den eneste modellen som sikrer dette.
- modningens betydning for valg av studieretning.
- en utbredt skepsis til en modell hvor alle

blir ett år yngre i videregående opplæring, i yrkesliv og i studier.

- muligheten for å kunne bo hjemme like lenge som i dag.
- frykt for at det vil bli flere unge arbeidsledige når to årskull samtidig går ut av videregående opplæring og vil konkurrere om studie- og arbeidsplassene, slik det ville blitt i et 12-årig løp.

Departementet viser til at det er betydelige forskjeller fra skole til skole når det gjelder organisering og arbeidsmetoder på ungdomstrinnet. Det er også forskjeller i hvordan skolene legger vekt på å lære elevene å vise omsorg, ansvar og hensynsfullhet og hvordan skolene samarbeider med hjemmene og nærmiljøet. I løpet av de siste 10-15 årene har det ved mange skoler foregått et betydelig utviklingsarbeid for å tilpasse arbeidsmåter og lærestoff. På andre skoler har det vært liten utvikling i denne perioden.

Ungdomsårene er en ustabil periode. De unge har behov for omsorg, trygghet og kontakt med voksne. Samtidig har de behov for å stå på egne bein, velge selv, være frie og uavhengige. Alderen preges av positive vekst- og utviklingsmuligheter, stor labilitet, spredning i interesser og varierende vilje til å yte sitt beste. I ungdomsårene er det viktig å utvikle en positiv selvoppfatning, sosial evne og evne til å planlegge. Det kreves stor pedagogisk innlevelse, rikdom på ideer og handlekraft for å kunne gi gode læringsvilkår for denne aldersgruppen. Det er viktig å rette søkelyset på hvordan ungdom kan bidra til å utvikle samfunnet.

Ungdomstiden er en livsfase hvor man må få mulighet til å ta ansvar for egen og andres trivsel og utvikling. Opplæringen på ungdomstrinnet må hjelpe de unge til å bli selvstendige, fungere sosialt, utvikle verdsettelse som er forenlig med å ta samfunnsansvar og samtidig få kunnskaper og ferdigheter som motiverer for videre læring. Skolen må gi rom for mangfold, gi mulighet til å bryne seg på ulike praktiske og teoretiske oppgaver, alene og i samarbeid med andre.

Skolen har ikke maktet å gi alle unge tilpassede og tilstrekkelig utfordrende oppgaver. Mange ungdommer har fått for lite ansvar for sin egen læring. Skolen som institusjon har ofte vært lukket i forhold til livet utenfor og har ofte i for liten grad hatt kontakt med nærmiljøet og arbeidslivet. Mønsterplanens vekt på praktisk, sosialt og kulturelt arbeid har imidlertid bidratt til at mange flere elever har fått mulighet til å ta et større ansvar for felles oppgaver i kontakt med miljøet omkring. Dette vektlegges også i den nye generelle delen av læreplanen.

I forskriftene for grunnskolen forutsettes det at kommuneplanen skal gjøre rede for hvordan det kan legges til rette for praktisk, sosialt og kulturelt arbeid. Dette er et ledd i arbeidet med å utvikle en samfunnsaktiv skole, preget av medvirkning fra elevenes side. Et eksempel i så måte er prosjektet «Distriktsaktiv skole» som er utviklet i samarbeid mellom Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Landbruksdepartementet, det tidligere Næringsdepartementet og Kommunal- og arbeidsdepartementet. Hensikten er at elevene skal lære å utnytte de muligheter og ressurser som finnes i nærmiljøet og danne elevbedrifter som utvikler, produserer og markedsfører varer og tjenester.

Det er behov for et bedre samsvar mellom skolens innhold, organisering og arbeidsformer og de unges behov. Det må arbeides for en god overgang mellom grunnskolen og videregående opplæring. Den felles generelle delen av læreplanen er viktig i denne sammenheng. Fagplanene må også sees i sammenheng.

Departementet har derfor nedsatt en arbeidsgruppe som skal vurdere den videre utviklingen av ungdomstrinnet. Gruppen har fått i oppdrag å:

- analysere situasjonen på grunnskolens ungdomstrinn når det gjelder organisering og arbeidsmåter i 70- og 80-årene og fram til i dag.
- belyse og drøfte problemer knyttet til det faglige innholdet i ulike fag og progresjonen i disse med tanke på overgang mellom barne- og ungdomstrinn og mellom grunnskole og videregående opplæring.
- vurdere hvilke konsekvenser Reform 94 får for organisering og arbeidsmåter på ungdomstrinnet, og komme med forslag som kan medvirke til bedre sammenheng mellom skoleslagene.

Departementet vil vurdere det faglige innholdet på ungdomstrinnet når arbeidsgruppen har levert sin utredning.

Departementet er oppmerksom på at ungdom med fremmedspråklig bakgrunn, spesielt de som er kommet til Norge sent i grunnskolealderen, kan ha særlige problemer med å gjennomføre videregående opplæring. For at alle skal kunne benytte seg av den retten som ligger i Reform 94, er det nødvendig å rette oppmerksomhet spesielt mot denne gruppen unge. Det er viktig at innvandrerungdom kan bygge på fullført grunnskoleutdanning før start i videregående opplæring. I utformingen av undervisningsopplegget må en ta hensyn til at disse unge vil kunne trenge noe lenger

tid på grunn av mangelfulle norsk-kunnskaper, jf. Særskilt vedlegg til St.meld. nr. 4 (1992-93) Langtidsprogrammet 1994-1997 om ungdomspolitikkk mot et nytt århundre.

I overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring er det viktig med god rådgivningstjeneste og nært samarbeid mellom skoleslagene og med foreldrene. Rådgivningstjenesten i begge skoleslag har et særlig ansvar for orientering om de alternativene som elevene stilles overfor ved valg av retning i videre utdanning. For øvrig viser departementet til den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten som nå etableres for å tre støtte til når elever ikke er motivert for eller ikke makter å fullføre videregående opplæring.

6.3 SKOLESTRUKTUR

Grunnskolen er i dag delt i barnetrinnet, som utgjør 1.- 6. klassetrinn, og ungdomstrinnet, som utgjør 7.- 9. klassetrinn.

Magnussenutvalget foreslo ingen endring i antall år som knyttes til ungdomstrinnet.

I *høringsuttalelsene* peker 3 kommuner på ønsket om et fireårig ungdomstrinn. De begrunner det i praktiske forhold som utnyttelse av eksisterende skolebygg. To uttalelser stiller spørsmål om skolestrukturen. De øvrige, som har uttalt seg om skolestrukturen, ønsker fortsatt et treårig ungdomstrinn.

Departementet ønsker å opprettholde et treårig ungdomstrinn. Når 6-åringene starter på skolen, vil barnetrinnet bli på 7 årskull. Det faglige innholdet vil som tidligere fastsettes i en nasjonal læreplan. Stukturen i læreplanen og fag- og timefordelingen vil ta utgangspunkt i 7+3 modellen.

Den praktiske tilrettelegging på kommunalt nivå vil imidlertid kunne tilpasses lokale forhold. Ved innføringen av 9-årig grunnskole holdt departementet seg strengt til organisasjonsmodellen 6 år på barnetrinnet og 3 år på ungdomstrinnet. Etter at godkjenningsordningen falt bort har kommunene, ut fra geografiske, fysisk/økonomiske, delvis også av lokale/kulturelle årsaker etablert varierte mønstre for grunnskolen. 1-9, 8+1, 7+2, 3+6 og 6+3-mønstre er etablert. Departementet kan ikke se at denne lokale friheten har hatt uheldige konsekvenser.

I en periode hvor grunnskolens kapasitet skal utvides, bør den kommunale frihet til å velge egne løsninger være stor. Praktiske forhold, som f.eks. muligheten for å utnytte eksisterende skolebygg, kan gjøre lokal tilpasning nødvendig.

6.4 VURDERING AV ALTERNATIVE SKOLELØP NÅR BARN BEGYNNER ETT ÅR TIDLIGERE PÅ SKOLEN

6.4.1 Innledning

Magnussenutvalgets mandat var å utrede følgende tre alternative modeller for skoleløpet når 6-åringene starter på skolen.

- A 13-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole
- B 12-årig samlet skoleløp, hvorav 9 år obligatorisk skole
- C 12-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole

6.4.2 Modell A: 13-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år obligatorisk skole.

Med et 13-årig samlet skoleløp fra 6-årsalderen vil elevene starte i videregående opplæring og i studier og yrkesliv på samme alderstrinn som nå.

Magnussenutvalget pekte på følgende sterke og svake sider ved modellen:

Sterke sider

- I en 10-årig grunnskole vil det være tilstrekkelig rom for et pedagogisk opplegg for 6-åringene som er preget av førskolepedagogiske arbeidsformer. Det blir tid til en bredere og grundigere begynneropplæring som vil få positive følger for hele skoleløpet.
- Det faglige nivået blir høyere når barna går ut av grunnskolen. Det vil ha en positiv innvirkning på videregående opplæring.
- Fordi skoleløpet blir et år lenger, vil det bli rom til større variasjon og dermed bedre og mer motiverende arbeidsmetoder på alle trinn i skolen.
- Valget av retning i videregående opplæring blir tatt på samme alderstrinn som i dag. Omvalg som eventuelt ville følge av manglende modenhet, unngås.
- Ungdom i lærlingeordninger vil ha den alder som er forutsatt i reformen i videregående opplæring fra 1994.
- Ungdom som bor i et distrikt hvor videregående opplæring ikke eksisterer, eller er for mangelfull, vil kunne bo hjemme like lenge som i dag.

Svake sider

- Det har vært hevdet at norsk ungdom er for lenge i utdanning og kommer for sent ut i yrkeslivet. Denne modellen endrer ikke på dette.
- Dersom skolen ikke makter å ta i bruk al-

dersadekvate, motiverende og utfordrende arbeidsformer, vil det være en fare for mindre motivasjon hos elevene.

- Dersom lengden på skoleløpet betyr mer enn alder når det gjelder motivasjon, kan det bli problematisk for de som er skoletrøtte å få utvidet sitt obligatoriske opplæringsløp.

6.4.3 Modell B: 12-årig samlet skoleløp, hvorav 9 år obligatorisk skole

I et 12-årig samlet skoleløp fra 6 år vil alle bli ett år yngre på alle trinn i utdanningen og ved start i yrkeslivet. Det grunnleggende spørsmålet er om de i løpet av 9 år i grunnskolen vil få det nødvendige faglige grunnlag og modenhet til å velge retning og til å gjennomføre videregående opplæring. I prinsippet kan dette møtes med ulike virkemidler:

- En reduksjon av kravene i videregående opplæring.
- Styrkingstiltak som kompensasjon for lavere alder.

Departementet er av den oppfatning at det ikke er aktuelt å redusere kravene i videregående opplæring. Fordi yngre barn i skolen vil kreve et tilpasset pedagogisk opplegg og en annen progresjon blir spørsmålet om det er mulig, og i tilfelle hvordan, at nye styrkingstiltak i grunnskolen kan kompensere for senking av grunnskolealderen med ett år.

Magnussenutvalget vurderte følgende styrkingstiltak: Utvidet timetall, utvidet skoleår og effektivisering av undervisningen i overgangen mellom skoleslagene, men kom ikke fram til at disse styrkingstiltakene sikrer en kompetanse tilsvarende ett års opplærings- og modningstid. Tilbud om et frivillig overgangså mellom grunnskolen og videregående opplæring kan imidlertid gi en slik effekt.

Midlertidige kapasitetsproblemer

Senking av alder for skolestart, samtidig som en opprettholder et 12-årig skoleløp, vil medføre særlige kapasitetsproblemer. I en slik modell vil i en overgangsperiode barn fra to årskull gå parallelt i et 12-årig skoleløp. Ca. 60 000 ekstra elever vil trinn for trinn forflytte seg oppover i klassetrinnene i 12 år. Dette blir en «pukkeffekt» hvor konsekvensene forskyver seg fra barnetrinnet, til ungdomstrinnet, over til videregående opplæring og til slutt som et utvidet behov for studie- og arbeidsplasser. Denne pukkel vil kreve betydelige ressurser til midlertidig pedagogisk personale og vil føre til praktiske vanskeligheter i gjennomføringsfasen når det gjelder behov for rom, utstyr og ekstra lærerplasser. For å ut-

jevne de økonomiske følgene av denne pukkeffekten over flere år vurderte Magnussenutvalget å senke skolealderen gradvis. Det ble avvist fordi det gir uheldige pedagogiske konsekvenser.

Magnussenutvalget pekte på følgende sterke og svake sider ved modellen:

Sterke sider

- Det vil på sikt bli en samfunnsøkonomisk gevinst tilsvarende ett årskull i arbeidsstyrken, fordi ungdommen kommer ett år tidligere i studier og arbeid enn i dag.
- Gjennom reformen i videregående opplæring siktes det mot at de aller fleste ungdommer skal gjennomføre videregående opplæring. Når flere også tar høyere utdanning, betyr det at en større del av ungdommen blir eldre før de etablerer seg i arbeidslivet. Det kan derfor være en fordel at utdanningen kan avsluttes ett år tidligere.

Svake sider

- Det er grunn til å tro at når barn og unge blir ett år yngre på alle klassetrinn, vil de være mindre modne enn i dag. Det vil påvirke evnen til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter.
- Det er en svakhet ved modellen at det kan være vanskelig å gi en alderstilpasset opplæring fordi sluttkompetansen skal være som i dag.
- Det er ikke dokumentert gjennom forskning at tidlig skolestart har konsekvenser for det faglige nivå på høyere klassetrinn. Det er derfor meget usikkert om det er mulig å nå samme kompetansenivå i løpet av samme tid med ett år yngre elever. Det kan føre til at videregående opplæring vil få behov for flere ressurser for å bedre muligheten for differensiert undervisning innen de ulike grunnkursene.
- Opprettholdes en 9-årig skole, vil det bli nødvendig med særlige styrkingstiltak for å sikre at alle elever oppnår den nødvendige kompetanse ved overgang til videregående opplæring. Slike tiltak kan være utvidelse av dagen for de yngste, av undervisningstimetallet i 4.- 6. klasse, av skoleåret for alle og innføring av et frivillig overgangså.
- Ungdom blir ett år yngre når de skal velge retning i videregående opplæring. Det kan føre til at valgene ikke er like godt begrunnet som i dag. Det er derfor trolig at flere av elevene ikke fullfører – eller velger om.
- Dersom tilbudet om videregående opplæring ikke finnes på hjemstedet, vil noen ele-

ver måtte flytte hjemmefra ett år tidligere for å få et tilfredsstillende tilbud.

- Når to årskull tas opp i skolen samtidig og skal gå i det samme 12-årige skoleløpet, vil det medføre en rekke praktiske problemer i gjennomføringsfasen. Etterhvert som de to kullene forflytter seg oppover i skolesystemet vil det bli nye midlertidige behov for økte arealer og utstyr. I videregående opplæring vil det bli økt behov for lærlingeplasser.
- Fordi begge årskullene forflytter seg samtidig i skoleløpet vil det medføre et stort behov for undervisningspersonale først på barnetrinnet, deretter i ungdomsskolen, videregående opplæring og på høyskoler og universiteter. På alle nivåer vil dette være et midlertidig behov. Det kan bli problemer knyttet til å redusere det pedagogiske personalet etter at gjennomføringsfasen er over, bl.a. på grunn av det sterke stillingsvernet.
- Ved gradvis å senke alderen med 3 måneder pr. år i fire år, vil en kunne redusere antallet nye klasser og fordele det økte behovet for lærere over tid. Det vil imidlertid føre til problemer med å tilpasse opplæringen til 6-åringenes behov. Elever i alle klasser på alle trinn, etterhvert også i videregående opplæring, vil få større spredning i alder og modenhet.
- Det kan bli stor konkurranse om studie- og arbeidsplasser 12 år etter at det første kullet 6-åringer er tatt inn i skolen, fordi disse går ut av skolen samtidig som de som begynte 7 år gamle.

6.4.4 Modell C: Et 12-årig samlet skoleløp, hvorav 10 år er obligatorisk skole

Modellen er en variant av model B. Konsekvensene er stort sett de samme, bortsett fra at ungdommen ikke har mulighet til å avslutte sin obligatoriske skolegang ett år tidligere enn i dag. I denne modellen kan den obligatoriske opplæringsplikten avsluttes enten i grunnskolen eller etter første år i videregående opplæring. Dersom den obligatoriske opplæringen fortsatt knyttes til grunnskolen vil videregående opplæring reduseres med ett år. Det vil få for store konsekvenser, ikke minst for de yrkesfaglige studieretningene. Det mest realistiske vil være å legge det 10. året til videregående opplæring.

I Norge er enhetsskolen og lik rett til utdanning et bærende prinsipp. Et obligatorisk første år i videregående opplæring må gi alle like muligheter og gi reelle valg av grunnkurs i rimelig nærhet av hjemstedet. Dette vil kreve et sterkt desentralisert opplegg for videregående

opplæring. Dersom det til tross for dette blir nødvendig for noen å bo borte fra hjemmet, må det offentlige dekke kostnadene etter de samme regler som i dagens grunnskole.

Magnussenutvalget pekte på at sterke og svake sider ved denne modellen langt på vei er de samme som for modell B. I tillegg har den noen særlige konsekvenser:

Sterke sider

- Fordelen ved at det 10. året blir obligatorisk og legges til videregående opplæring er at alle elever blir kjent med videregående opplæring og at det kanskje fører til at flere gjennomfører utdanningen.
- Hensynet til at det bør gis en avsluttende vurdering etter avsluttet obligatorisk opplæring, vil kunne føre til et tettere samarbeid mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Svake sider

- Dersom det første året i videregående skole gjøres obligatorisk, vil det være nødvendig med en desentralisering av tilbudet i videregående skole for å hindre at mange 14/15-åringer må flytte hjemmefra for å få et tilfredsstillende tilbud.
- Sterk desentralisering av tilbudene vil kunne føre til en svekkelse av det faglige nivået, særlig på enkelte studieretninger.
- Kravet om like valgmuligheter for alle i en obligatorisk utdanning kan gjøre det nødvendig å redusere antall grunnkurs betraktelig.
- Dersom noen elever må flytte som følge av manglende tilbud i den obligatoriske opplæringen på hjemstedet, vil det offentlige påføres utgifter til opphold.
- De unge som vil slutte sin skolegang etter den obligatoriske opplæringen, tvinges til å gjøre et valg om å starte en utdanning de ikke har tenkt å fullføre.
- Disse elevene må også få et fullverdig vitnemål. Det kan bli praktiske vansker i forbindelse med evalueringsgrunnlaget når to skoleslag må samarbeide om vitnemålet.

Magnussenutvalgets tilråding

De fire utvalgsmedlemmene som var oppnevnt av departementene ville ikke anbefale en særskilt modell av hensyn til den videre saksbehandling.

Alle utvalgets øvrige medlemmer tilrådte et 13-årig skoleløp med 10-års obligatorisk grunnskole når alder for skolestart senkes til 6 år.

Høringsuttalelsene ga bred tilslutning til utvalgets tilråding. Av de 260 høringsuttalelsene anbefalte det store flertall at konsekvensene av at 6-åringene starter på skolen må være at skoleløpet blir 13-årig med en 10-årig obligatorisk grunnskole og rett til tre år i videregående opplæring. Det var bare to instanser som ønsket et 12-årig skoleløp fra 6-årsalder. Fire høringsinstanser anbefalte nåværende ordning uten 6-åringer i obligatorisk skole.

Noen uttalelser stilte seg tvilende til at 6-åringene skal i skolen, men gikk inn for et 13-årig skoleløp dersom det ble vedtatt å senke alderen for skolestart.

6.5 DEPARTEMENTETS KONKLUSJONER

Ut fra en samlet vurdering av bl.a. barns og unges oppvekstvilkår og behov, sammenhengen mellom modning og læring, og de trekk ved samfunnsutviklingen som representerer nye utfordringer for skolesektoren, vil departementet anbefale at grunnskolen utvides til 10 år når 6-åringene starter på skolen. Det er denne modellen som best sikrer at de unge får mulighet for individuell utfoldelse og den kompetanse som samfunnet vil trenge i framtiden.

Departementet bygger på følgende vurderinger:

Framtidens krav og utfordringer

Valget av modell for opplæring må bygge på en oppfatning av hvilke krav og utfordringer barn og unge vil møte i arbeidslivet og i videre utdanning. Samtidig er det viktig å gi den enkelte mulighet til å utvikle og bruke sine evner til erkjennelse, innlevelse, opplevelse og deltakelse i hjem og samfunn. Det vil således være en vekselvirkning mellom individets mulighet til å realisere sine evner og samfunnets behov.

Kompetanse i bred forstand og de muligheter den enkelte har til å skaffe seg relevante kunnskaper og ferdigheter, er et av de mest sentrale fordelingspolitiske virkemidler. Formell opplæring øker den enkeltes sysselsettingsmuligheter både fordi utdanning er et viktig hensyn ved ansettelser, og fordi solid opplæring er viktig for utføringen av arbeidet og evnen til å mestre omstillinger. Utdanning hever også den enkeltes livskvalitet, utvider interessefeltet og gir mulighet for en rikere fritid.

Grunnskolen må gi en helhetlig opplæring som har som mål å utvikle elevenes kunnskaper, praktiske ferdigheter, etiske verdier og normer, estetiske vurderingsevne og uttrykksformer, kreativitet, evne til å treffe valg, ta ansvar for seg selv og fellesskapet og vilje til

innsats og til å søke ny viten. For å utvikle en slik allsidig kompetanse er det viktig at elevene får nødvendig tid til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og å bearbeide inntrykkene på ulike måter. Arbeidsmåter som gir rom for både selvstyrt virksomhet og lærerstyrt undervisning er nødvendig.

Satsingen på å heve kompetansen i bred forstand i ungdomskullet er ett svar på behovet for bedre kvalifisert arbeidskraft i et stadig mer kunnskapsbasert samfunn. Produksjonslivet blir stadig mer avhengig av evnen til å tenke kreativt, produsere, sortere og anvende kunnskap. Tilgangen på kvalifisert arbeidskraft er avgjørende for vekstmulighetene i ulike bransjer. Reform 94 er et bidrag til å heve kompetansen i ungdomskullet. Reformen i grunnskolen må forsterke, ikke svekke, dette. Derfor må grunnskolen utvides til 10 år når alderen for skolestart senkes. En 9-årig grunnskole med yngre barn, kan føre til at kompetansen og evnen til å gjennomføre en 3-årig videregående opplæring svekkes.

Kunnskapen er internasjonal

Opplæring og utdanning har stor betydning for et lands rolle i det internasjonale samkvem. Samfunnets og den enkeltes orientering på tvers av landegrensene må utvikles av mange grunner. For det første er kunnskapen felles. Den er blitt mer tilgjengelig og mer nødvendig for kompetanseutviklingen. Nasjonal velstand er avhengig av et internasjonalt varebytte. Samarbeid og handel mellom landene bygger på kunnskap om språk og kultur.

Løsningen av økologiske problemer forutsetter internasjonal forståelse og felles løsninger. En slik forståelse må bygge på solidaritet over grensene. Dagens miljøutfordringer krever både kunnskaper, holdninger og ferdigheter som grunnlag for lokal og internasjonal handling. Kunnskap om andre land er også viktig for internasjonal forståelse.

Også i vårt eget land, med stadig flere nasjonaliteter og kulturer, kreves et perspektiv som inkluderer kunnskap, respekt og toleranse. Respekten for andre må ta utgangspunkt i en bevissthet om nasjonal egenart, bygd på kunnskap om våre egne kulturelle særtrekk og deres historiske utvikling.

Sammenlignet med andre land

Departementet har vurdert det norske skolesystemet i forhold til skolesystemene i Norden og i andre europeiske land. I en tid hvor arbeidskraften internasjonaliseres, vil det være nødvendig å sikre norsk ungdom høy kompetanse. Det er problematisk å sammenlikne skolesy-

stemer i ulike land. Ytre organisatoriske forhold sier lite om kvalitet, men departementet har likevel tatt med i vurderingen at:

- flere europeiske land har et lengre obligatorisk utdanningsløp enn Norge. I disse landene er ofte deler av den videregående opplæringen obligatorisk.
- Norge ligger noe under gjennomsnittet når det gjelder anbefalt timetall pr.uke, timer pr.skoleår og det samlede timetallet i obligatorisk skole. I nordisk sammenheng ligger Norge omkring gjennomsnittet.
- ikke i noe tilfelle tilhører Norge den gruppen av land som har flest antall år og timer i obligatorisk undervisning.
- antall timer i morsmål(norsk) ligger noe under gjennomsnittet.

Departementet mener at når alder for skolestart senkes, vil 10-årig obligatorisk grunnskole være nødvendig for å sikre norsk ungdom gode muligheter i et internasjonalt utdanningssystem.

Sammenhengen mellom modning og læring

Departementet bygger også på en vurdering av hva forskning, forsøksvirksomhet og erfaring kan si om forholdet mellom modning og læring. Det er lagt vekt på at modning betyr mye for læring og utvikling av en allsidig kompetanse hos barn og unge. Forskning gir ikke grunnlag for å fastslå hvorvidt det er mulig å forsere læring gjennom å senke alderen for skolestart og samtidig beholde en 9-årig obligatorisk skole, uten at kompetansenivået senkes. Opplæringen som gis må ta utgangspunkt i barn og unges modenhet og utviklingstrinn.

Barn som trenger særlig oppmerksomhet

Stortinget har lagt stor vekt på at barn og unge med særskilte behov har en primær rett til opplæring i sitt nære miljø. Departementet mener at en god sosial, kulturell og læringsmessig integrasjon for alle elever best vil ivaretas innenfor et 13-årig skoleløp.

For barn med lære vansker er det avgjørende at de får god tid både til å fordype seg i oppgaver og mulighet til å veksle mellom aktiviteter. For elever med lese- og skrivevansker er det avgjørende å få god tid, tidlig og god hjelp og varierte opplæringsmetoder i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Det er samtidig behov for å tilpasse opplæringen bedre for de spesielt ressurssterke elevene. Utfordringen er å gi alle tilstrekkelig krevende utfordringer ut fra de forutsetningene de har.

Barn og unge med innvandrerbakgrunn må få mulighet til å utvikle tospråklighet. Det forutsetter både undervisning og sosialt samvær

med norske barn. Et skoleløp med rom for et bredere spekter av opplæring, aktiviteter og arbeidsmåter, vil gi barn med ulik etnisk og sosial bakgrunn bedre muligheter til samspill og utvikling av vennskap. Disse barna vil vinne på både å starte tidligere på skolen og få et lengre skoleløp. Departementet viser forøvrig til Særskilt vedlegg til St.meld.nr.4 (1992-93) Langtidsprogrammet 1994-97, hvor undervisning av innvandrerelever omtales nærmere.

Samordning mellom grunnskolen og videregående opplæring

Grunnskolen må gi elevene minst like god sluttkompetanse som i dag. Når alder for skolestart senkes, er det bare en 10-årig modell som sikrer en bedre kompetanse før videregående opplæring.

Innholdet i den obligatoriske skolen må være på et nivå og av en slik kvalitet at også de unge som av ulike grunner velger å avslutte opplæringen etter obligatorisk grunnskole, har forutsetninger for å møte utfordringene i arbeidslivet og i eventuell senere utdanning.

En tidligere overgang mellom grunnskole og videregående opplæring kan få uønskede virkninger. Det vil være uheldig dersom ungdom må velge retning på sin videregående opplæring før de har den nødvendige kunnskap og modenhet til å gjøre riktig valg. Selv om antallet grunnkurs etter gjennomføringen av reformen i videregående opplæring vil bli vesentlig redusert, vil den enkeltes valg av grunnkurs i betydelig grad bestemme retningen på den videre utdanningen.

Departementet mener også at det kan få uheldige konsekvenser om lærlingene i ulike yrkesfag blir yngre enn det som er forutsatt i reformene i videregående opplæring.

Bosettingsmønsteret

Det er lagt vekt på at skolestrukturen er av stor betydning for bosettingsmønsteret. Dersom ungdom på grunn av skolegang må flytte tidligere enn i dag, vil det kunne svekke de unges tilknytning til hjemstedet ytterligere.

Kommunene har allerede startet

En 10-årig grunnskole vil praktisk ligge vel til rette i de fleste kommuner. 135 kommuner har et frivillig pedagogisk tilbud for 6-åringer i skolen allerede. Andre kommuner planlegger å føre 6-åringene fra barnehagens til skolens lokaler de nærmeste årene.

På denne bakgrunn anbefaler departementet at grunnskolen utvides til 10 år for de barna som starter på skolen som 6-åringer høsten 1997.

KAPITTEL 7

Skolefritidsordninger og samarbeid om lokale tiltak for barn

Kapitlet gir en oversikt over utbyggingen av skolefritidsordninger og samarbeid om lokale tiltak for barn. Videre inneholder kapitlet departementets synspunkt på de prinsipper som bør legges til grunn for den framtidige utbygging av skolefritidsordningene og skolens ansvar for å delta i videre utviklingsarbeid for å gi barn et helhetlig oppvekstmiljø.

7.1 TILSYNSORDNINGER FOR SMÅSKOLEBARN**7.1.1 Historikk***Barneasyl og arbeidsstuer*

Allerede på midten av 1800-tallet ble tilsynsbehovet for de yngste skolebarna diskutert offentlig. Den begynnende industrialiseringen hadde som konsekvens at mange kvinner var i arbeid utenfor hjemmet og barna hadde lite tilsyn. På denne bakgrunn ble det etablert tiltak som fikk betegnelsen barneasyl. Det første barneasylet for førskolebarn og skolebarn ble etablert i Trondheim i 1837. I 1886 ble et fritidshjem opprettet ved Hammersborg barneasyl. Med i bildet hører også arbeidsstuene som for 120 år siden startet sin virksomhet for barn.

Fritidshjem

Lov om barnevern av 1953 inneholdt bestemmelser om daginstitusjoner for barn, herunder fritidshjem for barn mellom 7 og 12 år. Fram til slutten av 1970-årene var det etablert fritidshjem bare i Oslo og i enkelte andre større kommuner.

I en offentlig utredning om forsøk med fritidshjem (NOU 1979:20) ble det foreslått at fritidshjem lagt til skolene burde bli den vanlige utbyggingsformen. I en mer omfattende utredning, Framtidig organisering av fritidshjem - NOU 1984:20, ble det foreslått et videre spekter av tiltaksmodeller tilpasset ulike lokale forhold.

Alt i 1982 viste en undersøkelse som ble gjennomført av Statistisk Sentralbyrå at over 50.000 barn hadde behov for daglig tilsyn utover ordinær skoletid. Til tross for en forholdsvis gunstig statlig tilskuddsordning, gikk utbyggingen av fritidshjem forholdsvis sent,

blant annet på grunn av bestemte krav til areal og bemanning. Dette førte til at en del kommuner etablerte enklere tilsynsordninger uten statstilskudd for småskolebarn.

Skolefritidsordninger

Fra 1.1.1991 ble forskriftene om fritidshjem opphevet og betegnelsen skolefritidsordninger ble tatt i bruk som samlebegrep for tilsynsordninger for småskolebarn. Ved behandlingen av statsbudsjettet for 1991 vedtok Stortinget en ny øremerket tilskuddsordning for skolefritidstilbud for å bidra til økt utbygging.

Førskoletilbud

Fra 1991 ble det, som omtalt i kapittel 4, åpnet for å gi 6-åringene et førskoletilbud i grunnskolen under barnehageloven, supplert med skolefritidstilbud for de som ønsket dette.

Utvidet skoledag

I stadig flere lokalmiljø er det åpenbart et sterkt ønske om å legge til rette et leke- og aktivitetstilbud i forlengelsen av undervisningstiden fram til omlag kl. 14.00. I bymiljøene blir en «utvidet skoledag» ofte begrunnet ut fra et sosialt forebyggende perspektiv. I bygdemiljø med spredt bosetting er begrunnelsen at mange barn ikke har noen å leke med der de bor, eller at de må transporteres over lange avstander for å kunne være med på organiserte kultur- og fritidsaktiviteter.

7.2 UTBYGGINGEN AV SKOLEFRI-TIDSORDNINGER**7.2.1 Sentrale, regionale og lokale tiltak***Fellessekretariatet*

I 1989 ble det etablert et fast samarbeid mellom Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet om tilsynsordninger for småskolebarn. Sekretariatet ble lagt til Grunnskoleavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Fra 1991 ble også Kulturdepartementet representert.

Fellessekretariatet har særlig arbeidet med utredning og utvikling av forskjellige tiltaksmodeller og formidling av praktiske erfaringer fra utviklingsarbeid. Informasjonsarbeidet er styrket gjennom deltakelse fra flere frivillige organisasjoner.

Desentralisering

Fra 1991 ble ansvaret for det praktiske arbeidet med de nye tilskuddsordningene og for informasjonstiltak og rådgivning overfor kommunene, overført til skoledirektørene. Planlegging av skolefritidsordninger har vært kurs-tema innenfor grunnskolens lederopplæring. Fra 1.8.1992 ble disse oppgavene overtatt av Statens utdanningskontor.

Utbyggingstakt

Aktiv innsats fra foreldre, skoler og kommuner har etter innføringen av ny tilskuddsordning i 1991 ført til en rask utbygging.

1990	ca.12 000 barn deltok (før ny tilskuddsordning)
1991	ca.30 000 barn deltok (etter ny tilskuddsordning)
1992	ca.40 000 barn deltok

Skoleåret 1992/93 var det skolefritidsordning i 342 kommuner. I flere kommuner blir skolefritidstilbudet også gitt til 6-åringene som går i førskoletiltak i skolen under lov om barnehager.

7.2.2 Organisering

Det gis statstilskudd for aldersgruppen 6-9 år. Det er derfor mest vanlig at de lokale tilbudene er for denne aldersgruppen. Men både i by- og bygdemiljø er det flere steder lagt opp åpne leke- og aktivitetstilbud for alle barn som har interesse av det, også de som er eldre, i tilknytning til skolefritidsordningene. En slik alderssammensetning gir muligheter for flere former for barnekulturelle virksomheter og gode sosiale relasjoner mellom ulike alderstrinn.

De fleste skolefritidsordningene er kommunale. Private ordninger får statstilskudd på linje med de kommunale fritidsordningene og til vanlig også kommunale tilskudd.

Skolefritidsordningene fra 1991 er utviklet etter lokalt tilpassede tiltaksmodeller. De har slik tatt ulik form i ulike kommuner og nærmiljø. Det er likevel felles trekk ved organiseringen:

- Rektor ved den enkelte skole har til vanlig det overordnede administrative og pedagogiske ansvaret.

- Flertallet av ordningene har egen daglig leder med pedagogisk utdanning.

- Enkelte kommunale ordninger nytter samarbeidsutvalget ved skolene som et styre for skolefritidsordningen.
- Som oftest delegeres ansvaret til et eget styre med representanter fra foreldre, ansatte og folkevalgte organ i kommunen (eller eier).
- Den interne organiseringen legges opp i samråd med foreldrene.

Oppholds- og åpningstid i skolefritidsordningen

Åpningstiden i skolefritidsordningen varierer. Vel halvparten av de lokale fritidsordningene har tilbud 11 mnd. pr.år. Der åpningstiden følger elevenes skoleår, skaper det problemer for foreldrene fordi barna mangler tilsyn i store deler av skoleferien.

Gjennomsnittlig oppholdstid pr. uke:

Opphold over 15t/u	70 pst. av barna
Opphold 8-14t/u	30 pst. av barna

7.2.3 Innhold

Den interne organiseringen består vanligvis av tre hovedelementer som bestemmes ut fra lokale vurderinger av hva som er et godt tilbud for barn.

Baser

Det kan være en eller flere «baser» for felles samvær og virksomheter. Virksomheten preges i første rekke av lek ute og inne, lesing, spill, samtaler og spontane påfunn og virksomheter. Barna deltar også i det daglige arbeidet med innkjøp, tillaging og servering av måltider og med å holde skolefritidsbasen i orden. Gjennom en veksling mellom organisert og selvvalgt virksomhet (lek) forsøker en å ivareta barnas behov for sosial læring sammen med voksne, og den læring som skjer i samværet mellom barn. Etter avtale med foreldrene kan barna arbeide med lekser.

Organiserte aktiviteter, drevet av fritidsordningen

I tillegg til de uformelle virksomhetene gir de fleste steder tilbud om organiserte aktiviteter over et stort register av kultur- og fritidsaktiviteter. En del av tilbudene som gis er:

- mattradisjoner/matlaging
- musikk/sang/drama
- forming/snekring/byggelek
- bibliotek/lesegruppe
- avis/radio/filmgruppe
- idrettsaktiviteter/friluftsliv
- tilbud fra menighet og lokale organisasjoner

Lokale kultur- og fritidstilbud

Mange fritidsordninger samarbeider med andre lokale tiltak for barn – f.eks. musikksskole, idrettsskole eller lokale lag og foreninger. Enkelte steder legges disse aktivitetene til den enkelte fritidsordningen og er da åpne for andre barn.

7.2.4 Lokale rammebetingelser for driften

Følgende rammebetingelser er spesielt avgjørende for at skolefritidsordningene skal kunne fungere tilfredstillende:

Økonomiske rammer

I de tidligere fritidshjemmene var personaltettheten omlag en voksen pr. 10 barn. I dagens skolefritidsordninger er det vanlig med en voksen pr. 12 – 18 barn. Vel 90 % av driftsutgiftene er brutto lønnskostnader. Statstilskuddet dekker omtrent 30 pst. av brutto driftsutgifter.

I 1993 er statstilskuddet:

- kr. 3 200 for en ukentlig oppholdstid på 8-14 timer pr. uke.
- kr. 4 600 for opphold over 14 timer pr. uke.

Resten av utgiftene fordeles mellom foreldrene og kommunen. Foreldrebetalingen varierer fra kommune til kommune, avhengig av kommunens innsats. Variasjonene er tildels store.

- Høsten 1992 dekket ca. 38 prosent av kommunene mindre enn 16 prosent av driftsutgiftene.
- 1 av 6 kommuner hadde små eller ingen direkte utgifter til drift. Dette er hovedårsaken til at foreldrebetalingen i en del kommuner er forholdsvis høy, eller at tilbudet oppfattes som utilfredsstillende.
- Høy foreldrebetaling kan føre til at noen barn utestenges fra tilbudet.

Gjennomsnittlig foreldrebetaling på landsbasis var høsten 1992:

- kr 700 pr. måned i heldagstilbudene
- kr 400 pr. måned for mellom 8-14 timer pr. uke.

Ca. 7 prosent av kommunene hadde en foreldrebetaling på over 1000 kroner pr. måned. Foreldrenes betaling dekket i ca. 1/3 av kommunene mer enn 50 prosent av driftsutgiftene og mellom 36 og 50 prosent i et tilsvarende antall kommuner.

Vel 80 skoler i ca. 50 kommuner, har etablert en «utvidet skoledag» for alle elever i 1.-3. klasse fram til kl. 14.00 uten foreldrebetaling.

Fysiske rammebetingelser

Det fysiske miljøet består av lokalene, skolens uteområde og nærmiljøets muligheter for lek og friluftsliv. De fleste skolefritidsordningene benytter skolens lokaler, men noen er lagt til lokaler som også brukes til andre formål, f.eks. idrettsanlegg, kulturbygg, menighetshus ol.

På formiddagen kan fritidsbasen nyttes til ordinære skolefunksjoner eller til 6-årstilbudet. Baselokalene er ofte egnet til fag eller virksomheter som krever god plass. Ved å nytte egne baselokaler unngår en at barna forstyrrer undervisningen for andre elever.

Mangel på et felles samlingssted er ofte mer personalkrevende enn når en har et fast kjerneområde for virksomheten. Dessuten får barna på denne måten et fast holdepunkt der de vet at det alltid er voksne til stede.

Ufunksjonelle lokaler, liten plass og manglende utstyr er i dag et hovedproblem ved mange skolefritidsordninger.

Gode uteområder er viktige for god lek og fysisk aktivitet. Mange skoler har gode uteområder. Andre skoler har en skolegård som er utformet med tanke på at barn skal lufte seg i et friminutt. En asfaltert flate gir liten mulighet for varierte aktiviteter og til konsentrert skapende lek. Disse skolene vil trenge å forbedre utearealet i samsvar med aktivitetene til små barn.

Kompetanse

Kompetanse defineres både som formell faglig utdanning som er relevant for planlegging, organisering og ledelse av skolefritidsordninger, og forskjellige former for praktisk yrkesopplæring og erfaring fra arbeid med barn.

I mange kommuner er skolefritidsordninger en ny virksomhet. De som skal planlegge og drive tiltakene har derfor ikke alltid tilstrekkelig fagkunnskap og erfaring. Kartlegginger i kommunene viser at faglig kompetanse for ledelse av skolefritidsordninger er en viktig forutsetning for en god utvikling av tiltakene. Det gjelder både for ledelse på et kommunalt administrativt nivå og for den daglige ledelsen av den enkelte skolefritidsordning. I tillegg til ledere med god faglig kompetanse for arbeid med barn, er det en fordel at voksne med ulik erfaring og bakgrunn er knyttet til skolefritidsordningen. Pensjonister, snekkere, kunstnere og andre interesserte voksne har en annen rolle og en annerledes form for kompetanse som kan berike barns hverdag.

Organisatoriske rammer

God organisering både på kommune- og skolenivå er en forutsetning for at ordningene skal

kunne fungere tilfredsstillende. Det gjør det enklere å samarbeide om bruk av felles ressurser for barn i kommunen og i det enkelte lokalmiljø. Manglende kommunale vedtak om mål og rammer, eller manglende vilje til å ta ansvar for ordningene, er ofte en viktig årsak til at arbeidet lokalt ikke fungerer tilfredsstillende.

Dersom en del personaloppgaver er felles for undervisningen, fritidsordningen og andre tiltak i lokalmiljøet, kan en oppnå både pedagogiske fordeler og god ressursbruk for skolen som helhet.

7.3 LOKALT UTVIKLINGSARBEID

7.3.1 Beskrivelse av ulike modeller

Rapporter og beskrivelser fra utprøving av forskjellige skolefritidsordninger i 16 kommuner er nytt til ideformidling overfor kommuner som ønsket informasjon om planlegging og organisering av skolefritidstilbud.

Prosjektene ble utformet lokalt ut fra forskjellige behov og forutsetninger. Personalet hadde ulik utdanning og erfaringer. Selv om de lokale forutsetningene var forskjellige har det utkrystaliserte seg tre hovedmodeller:

Modell A. «Heldagstilbud».

Modell B. «Korttidstilbud», (utvidet dag)

Modell C. «Nettverkstiltak» med forskjellige virksomheter for barn, foreldre og andre i nærmiljøet.

I alle tre modellene finner en komponenter av innhold slik det er beskrevet i kap. 7.2.3.

Modell A Utprøving av heldagstilbud

Med heldagstilbud menes et tilbud før og etter ordinær skoletid fra kl. 7.30 til kl. 17.00. Et flertall av barna nytter tilbudet mellom kl. 12.00 og kl. 16.00.

Heldagstilbudet er primært for barn i 1.-3.klasse og ved stadig flere skoler også for 6-åringer. I utprøvningsprosjektene er det lagt vekt på å finne fram til et innhold tilpasset barnas alder, hverdagsliv og læring i hjem, skole og organiserte fritidsvirksomheter.

I en del av ordningene er noen aktiviteter åpne for andre barn i nærmiljøet: lekesenter, idrettsskoletilbud, hobbyaktiviteter, kurs, klubbvirksomheter, kunstskeletilbud og fritidsaktiviteter drevet av lokale lag og foreninger.

Det har vist seg hensiktsmessig å koordinere bruken av skoleanlegget for undervisningen og fritidsordningen. Rektors overordnede ansvar for tilretteleggingen av helheten har hatt stor betydning for en positiv utvikling.

Modell B Utprøving av korttidstilbud

Korttidstilbudet dekker primært tidsrommet inntil kl. 14.00 og er flere steder et åpent tilbud til alle barna. Ved en god del skoler med fire dagers skoleuke blir det også tilrettelagt et fritidstilbud for de som har behov for det, den dagen barna ikke har undervisning. Korttidstilbudene er ofte satt igang i samarbeid med foreldrene ut fra følgende vurderinger:

- Det er viktig for lokalsamfunnet og kommunen å skape et oppvekstmiljø som fungerer som et godt sosialt nettverk og som barna ønsker seg tilbake til.
- Skolen bør være en aktiv medspiller i lokalsamfunnet og samarbeide med lag og organisasjoner i nærmiljøet og med naboskoler.
- På grunn av store avstander er det ofte et ønske fra både foreldre og elever om å nytte tid på skolen til felles leke- og kulturaktiviteter.
- Det er en fordel at store og små barn starter og slutter til samme tid på grunn av trafikken, lang skolevei eller skoleskyss.
- I små bygdemiljø er det viktig å inkludere alle elever.

Sammenlignet med heldagstilbudene har denne modellen et mer integrert samarbeid mellom lærerne og personalet i fritidsordningen. Ansatte har oppgaver både i undervisningen og i det frivillige tilbudet. Skoledagen veksler mellom ulike læringsformer, lek og barne-kulturelle virksomheter.

Modellen er i første rekke utprøvd i spredtbygde kommuner og i enkelte byer og forstadskommuner. Det har vist seg enklere å gi organiserte kulturelle aktiviteter for alle elevene samlet. Romslig skoledag med fleksibel organisering gir spesielt gode muligheter for varierte læringsformer. Skolen blir på denne måten et mer levende kulturelt senter i lokalsamfunnet. De barn som trenger det bør få utvidet skolefritidsordning utover kl. 14.00.

Modell C Utprøving av nettverkstiltak

Enkelte kommuner har spesielt lagt vekt på å utvikle skolefritidsordninger som ett av flere tiltak for barn (nettverksmodell). I nettverksmodellen er tilbudet organisert som et samarbeid mellom ulike tiltak og instanser i skolens nærmiljø. Dermed reduseres den formelle institusjonaliseringen av barnas hverdag og flere behov i lokalmiljøet dekkes bedre ved samarbeid av ressurser.

Nettverkstiltakene preges av at eldre og yngre barn leker sammen, og er ofte planlagt av en bredt sammensatt gruppe av representanter for ulike virksomheter i nærmiljøet; skolen, lag og organisasjoner, lokale kultur-

institusjoner m.v. I tillegg til skolens lokaler nyttes også idrettsanlegg, grendehus, fritidsklubber, menighetshus og andre forsamlingslokaler som står ledige på dagtid. På denne måten kan en på en rimelig måte dekke flere behov i lokalmiljøet:

- skolefritidstilbud
- åpent lekesenter for barn i nærmiljøet
- fritidsklubb
- åpen barnehage (dagmamma-ring) der hjemmearbeidende foreldre og dagmødre deltar sammen med barna
- tiltak for og med pensjonister og andre i lokalsamfunnet.

7.3.2 Skolefritidsordninger og frivillige organisasjoner

Mange skoler har lagt vekt på samarbeidet med lokale lag og foreninger. Skolefritidsordninger med et godt samarbeid rapporterer ofte at «lokalmiljøet har et rikt og aktivt kulturliv med mange aktive frivillige organisasjoner». I lokalmiljø som har arbeidet bevisst med å nytte skolen og fritidsordningen til å opprettholde og fornye arbeidet og rekrutteringen til lokale barneforeninger og kulturaktiviteter, blir det pekt på at slike samarbeidsformer skaper optimisme og gir nye muligheter. Noen steder blir det gitt en form for godtgjøring.

Når det mange steder ikke er kommet igang særlig omfattende samarbeid mellom fritidsordningene og lokale organisasjoner, kan dette ha flere årsaker:

- Mange lag og foreninger ønsker å ha sin virksomhet på en tid av dagen når alle barn og ledere kan delta. Foreldrene er ofte støttespillere og ledere i det frivillige samsamarbeidet, men kan ikke møte på dagtid.
- En del skolefritidsordninger har nyttet betalte instruktører og aktivitetsledere fra lag og foreninger. Erfaringer har vist at denne rekrutteringen av voksne ofte blir ustabil og at det blir for mange personer som barna skal forholde seg til.
- Omlag 85 prosent av barna er mellom 6 og 8 år. Disse barna blir ofte slitne dersom store deler av dagen har preg av organiserte aktiviteter.
- Kommunene har ikke tilstrekkelig erfaring med nye samarbeidsformer mellom skoletiltak og frivillige organisasjoner.

Ofte har det vist seg lettere å få til gode samarbeidsformer mellom skolefritidsordningene og de frivillige organisasjonene i lokalmiljøet når forskjellige frivillige aktivitetstilbud blir tilrettelagt innenfor mer avgrensede perioder av året, f.eks. tilpasset årstidene.

Erfaringer med elever på ungdomstrinnet

og i videregående opplæring som tilrettelegger aktiviteter i fritidsordningene er positive. Disse er ofte selv medlemmer av lag og foreninger.

7.4 ERFARINGER FRA LOKALT UTVIKLINGSARBEID

7.4.1 Oppsummering

Generelle erfaringer

Et fellestrekk er at barna ser ut til å trives godt i skolefritidsordningene. En kan se tendenser til forskjellig grad av trivsel avhengig av alder og forholdet mellom fri lek og organiserte aktiviteter. De yngste barna synes spesielt å verdsette gode lekemuligheter. Et godt uteområde gir gode vilkår for lek. Det avlaster arealene inne og kan redusere personalbehovet. Et attraktivt lekeområde blir ofte treffsted for barn i nærmiljøet, og en unngår skarpt skille mellom barn som går i fritidsordningen og andre barn.

God organisering og faglig ledelse har stor betydning. Ledere med pedagogisk utdanning har vanligvis de beste mulighetene til å tilrettelegge forebyggende tiltak for barn med psyko-sosiale vansker.

Det kvalitative innholdet er avhengig av stabile og gode rammebetingelser og et tilstrekkelig finansieringsgrunnlag. Heldagstilbudene er mer krevende enn kortidstilbudene. Heldagstilbud stiller større krav til fysisk miljø, koordinering av ressurser og varierte virksomheter og gode vilkår for lek.

I store trekk er erfaringene med 6-åringene i skolefritidsordningene gode. Personalet gir uttrykk for at barna trives, og at skolen har mange spennende og utfordrende muligheter for varierte virksomheter blant annet sammen med eldre barn.

Positive erfaringer

- Nok plass for lek og varierte aktiviteter i og omkring skolen gir god trivsel for barna.
- Åpne tilbud der barns venner og eldre barn som ikke går i ordningen kan delta i lek og varierte aktiviteter.
- Nært samarbeid med nærmiljøet.
- Å gi barna mulighet til å møte voksne i ulike roller og med ulik erfaringsbakgrunn ved å tilsette eller engasjere voksne med forskjellig yrkesbakgrunn.
- Virksomheter hvor barna kan yte noe for omgivelsene ved å være til nytte eller vise sine ferdigheter, og at foreldre og andre i nærmiljøet kan ta del i tiltak som barna har organisert.
- Tiltak med «en utvidet skoledag» uten for-

eldrebetaling til kl.14.00. Barna får en mer variert dag med vekslende virksomheter som gir både trivsel og mer allsidige læringsmuligheter. De voksne får en mindre stressende arbeidssituasjon og større muligheter til å samarbeide med flere fag- og yrkesgrupper. En samlet dag for elevene gjør det mulig å delta i organiserte kultur- og fritidsaktiviteter før de drar hjem for dagen. Dette frigjør tid som barna kan nytte hjemme og i nærmiljøet.

Negative erfaringer

- Utilstrekkelig bemanning, mangel på plass og lite funksjonelle bruksarealer inne og ute, sliter både på barna og de ansatte.
- Mangel på fagkompetanse og liten bemanning rammer i første rekke barn med særlige behov for hjelp og støtte, f.eks. funksjonshemmede og barn med psyko-sosiale vansker.
- Dårlig luft, mange barn og støy i trange lokaler, manglende romoppdeling og et dårlig uteområde.
- Høy foreldrebetaling som kan føre til at barn som har spesielt behov for et omsorgs- og aktivitetstilbud ikke blir med.
- Mangel på opplæring og oppfølging av personalet fører lett til stagnasjon og manglen på utvikling.

7.4.2 Forskningsmessig oppfølging

Departementet har lagt vekt på å få fram mer eksakt kunnskap om organisering og innhold i skolefritidsordningene og om betydningen av slike tiltak for barns oppvekst og utvikling.

I samarbeid med Norsk senter for barneforskning (NOSEB), Møreforskning og andre forskningsinstitusjoner er det fra 1991 gjennomført evaluering av flere utviklingsprosjekt i ulike lokalmiljø. NOSEB har særlig tatt for seg fritidsordningene sett fra en barnekulturell synsvinkel. Evalueringene som er utført av Møreforskning, har blant annet satt i fokus ulike aspekter ved organisering, innhold og relasjonene mellom barna og personalet. Evalueringsprosjektene vil bli avsluttet våren 1993 og vil gi viktige bidrag med betydning for det videre arbeidet med skolefritidsordningene. Evalueringene vil bare til en viss grad gi kunnskap om 6-åringene i skolefritidstilbudene. Det videre evalueringsarbeidet bør derfor legge vekt på tilbudene for 6-åringene.

Det er også utført en del undersøkelser av forskere ved Universitet i Oslo og enkelte regionale høyskoler og forskningsinstitusjoner. Prosjekt- og forskningsrapportene er spesielt nyttig til faglige informasjoner og videreutvikling av skolefritidsordningene.

7.4.3 De større bykommunene

Behovet for skolefritidsordninger for småskolebarn i de større bykommunene er spesielt stort. 80 prosent av barna har en oppholdstid på over 15 timer pr. uke. Det stiller spesielle krav til både de materielle rammene og innholdet.

For de største bykommunene er det gjennomført en egen kartlegging. Oversikten viser prosentvis dekning av skolefritidstilbud for 1.-3.klassinger og gjennomsnittlig foreldrebetaling pr.måned. Hovedtendensene i denne kartleggingen gav følgende situasjonsbilde høsten 1992:

Tabell 7.4.3 Dekning og foreldrebetaling i de store byene. 1992.

	Dekning 1.-3.kl.	Foreldrebetaling pr. mnd. heldag	Foreldrebetaling pr. mnd. halvdag
Oslo	48 %	kr. 800,-	kr. 400,-
Bergen	38 %	kr. 650,-	kr. 400,-
Trondheim	31 %	kr. 965,-	kr. 600,-
Stavanger	25 %	kr. 900,-	kr. 650,-
Kr.sand	15 %	kr. 700,-	kr. 400,-
Tromsø	30 %	kr. 900,-	kr. 600,-
Drammen	40 %	kr. 600,-	kr. 300,-
Skien	12 %	kr. 800,-	kr. 550,-

Kartleggingen viser at de større byene har problemer med å tilrettelegge skolefritidsordningen slik at funksjonshemmede og barn med sosiale vansker kan få et godt tilbud. Foruten økonomiske problemer er det ofte mangel på lokaler og gode uteområder. Mangel på disponible ressurser til utviklingsarbeid, fysiske utbedringer og lønn synes å være den største hindringen for å utvikle en bedre helhet omkring barnas hverdagsmiljø.

7.4.4 Barn med fremmedspråklig bakgrunn

I undersøkelser om barn med fremmedspråklig bakgrunn og skoleprestasjoner dokumenteres at tospråklige lekemiljø og deltakelse i organiserte norskspråklige fritidsaktiviteter virker positivt inn på tilegnelsen av norsk språk og dermed på det faglige utbytte av skolens undervisning jf. 6.2.5. Barn som vokser opp i et flerspråklig og flerkulturelt miljø trenger å utvikle en positiv identitetsoppfatning i forhold til sin kulturelle bakgrunn. Samtidig må de få mulighet til å utvikle norsk språk og bli kjent med norsk kultur. Dette kan skolefritidsordningene bidra til gjennom lek og sosialt samvær.

Fremmedspråklige barn er imidlertid underrepresentert i skolefritidsordningene. I noen kommuner med gratis tilbud for alle til kl.14.00, er det flere fremmedspråklige barn enn i ordninger med foreldrebetaling. I Oslo viser det seg at fremmedspråklige barn helst går i tiltak etablert og drevet av innvandrere.

Manglende deltakelse kan ha sin bakgrunn i at:

- mor eller far er hjemmeværende.
- deltagelse i skolefritidstilbud vurderes som en økonomisk belastning.
- foreldrene ikke ser betydningen av uformelt samvær i tospråklig miljø.
- barna primært deltar i aktiviteter organisert av innvandrere.
- foreldre ikke ønsker at barna deltar i organiserte norskspråklige fritidsaktiviteter.
- barna har andre forpliktelser i fritiden, f.eks. pass av yngre søsken eller andre oppgaver og plikter.

Skal barn med fremmedspråklig bakgrunn delta mer i ulike kultur- og fritidsvirksomheter, er det nødvendig med både informasjon til foreldrene og tilrettelegging av tiltaket.

En gjensidig respekt og forståelse er nødvendig for å kunne legge til rette for samhandling og utvikling av tiltak. Både barna og deres foreldre kan bidra til å synliggjøre ulike leketradisjoner og andre kulturtradisjoner. Det kan bidra til et felles leke- og læremiljø som kan ha ringvirkninger i skolen og nærmiljøet.

7.4.5 Samarbeid med barnehager

Stadig flere kommuner har felles administrasjon og et felles politisk utvalg for skole og barnehage. Dette gir mulighet for faglig og praktisk samarbeid om tiltak for ulike aldersgrupper i lokalmiljøet.

Erfaringer fra barnehagene kan gi kunnskap om praktisk arbeid med barn i gruppe, lek som metode og bevisst bruk av hverdagslige situasjoner i en læringssammenheng. Skolen og skolefritidsordningen kan dra nytte av erfaringene barnehagen har på disse områdene.

Når skolen og barnehagen går inn i et tettere samarbeid ligger det også bedre tilrette for lek over et større aldersspenn. 6-åringene og småskolebarna har nytte og glede av samvær med yngre barn – barnehagebarna henter impulser til lek og finner forbilder i de eldre barna.

Der det ligger tilrette for det kan gjerne barnehagen og skolefritidsordningen samordnes fysisk og organisatorisk. En samlokalisering av barnehage og skole kan gi både pedagogiske og økonomiske fordeler, særlig ved små skoler.

7.5 DEPARTEMENTETS SYNSPUNKTER PÅ DET FRAMTIDIGE ARBEIDET MED SKOLEFRITIDSORDNINGER

7.5.1 Utbygging

Behov

Det er i dag vel 150.000 barn i grunnskolens tre første klasser. Omlag 45 prosent av disse barna har foreldre med en arbeidstid utenfor hjemmet som er lenger enn barnas skoledag. Behovet for daglig tilsyn utover ordinær skoletid er derfor beregnet til å gjelde omlag 67.000 barn i 1.-3.klasse.

Det er en målsetting å dekke behovet for skolefritidsordninger for aldersgruppen 6-9 år. Når 6-åringene får en skoleuke på 20 timer er behovet nasjonalt anslått til ca. 97.000 plasser. Denne nasjonale dekningsgraden vil skjule kommunale variasjoner. Når alderen for skolestart senkes, må kommuner som ikke kan tilby full behovsdekning for aldersgruppen 6-9 år, prioritere de yngste.

Planlagt videreføring

Departementet vil videreføre arbeidet med utbyggingen av skolefritidsordninger etter følgende prinsipper:

- Kommunene har det praktiske ansvaret for

å tilrettelegge nødvendige rammebetingelser for det lokale arbeidet, slik at det aktuelle behovet blir dekket. Kommunene har et særlig ansvar for å gi funksjonshemmede barn et tilpasset og godt tilbud. Kommunene bør vurdere muligheten for å gi søskenmoderasjon og friplass der det er behov.

- Skolefritidsordningen skal være et frivillig tilbud som finansieres gjennom statstilskudd, foreldrebetaling og kommunale midler. I tillegg kan lokale ressurser benyttes til et samarbeid mellom skolefritidsordningen og andre tiltak for barn.
- Foreldrebetalingen må ikke være til hinder for at alle barn i alderen 6-9 år som har behov for det, kan delta i ordningen.
- Øremerket statstilskudd opprettholdes inn til målet for utbyggingen er nådd.
- Det øremerkede tilskuddet omfatter midler som skal nyttes til særskilte tiltak for funksjonshemmede barn, jf. kap.10.

7.5.2 Innhold i skolefritidsordningene

Skolefritidsordningen skal i samarbeid med foreldrene gi barna et trygt og godt sted å være mens foreldre er på arbeid. En god skolefritidsordning bør ha et innhold som tar utgangspunkt i 6 - 9 åringeres særegne utviklingsbehov. Omsorg og gode vilkår for lek, sosial læring og deltakelse i kulturvirksomheter bør derfor være et hovedmål. Skolefritidsordningen må legge forholdene til rette slik at barn lærer å ta ansvar for seg selv og andre, og at de ressurser barn representerer blir synliggjort og tatt i bruk i nærmiljøet.

De yngste barna og barn med særlige behov, vil mer enn andre trenge nær kontakt og oppfølging av voksne. Ved utformingen av det fysiske miljøet og organiseringen av fritidsordningen må det spesielt tas hensyn til 6-åringenes behov for lek og omsorg. De yngste vil ha større behov for ro til konsentrert lek og vil ha mindre behov for organiserte aktiviteter enn de som er eldre. De voksnes oppgaver og arbeidsform vil slik være annerledes i fritidsordningene enn i det mer strukturerte arbeidet i skolen, i barneforeninger og i idrettsaktiviteter.

Leken må være et sentralt element fordi den er en del av barnekulturen og vesentlig for barns utvikling og vekst. Gjennom leken bearbeider barna en større forståelse av seg selv og det samfunnet de skal vokse opp i. Denne formen for intellektuell, sosial og kulturell læring kan ikke erstattes av andre læringsformer. Leken er avhengig av at det finnes miljøer der barn selv har ansvar og deler på ledelse og på å innordne seg. Barn trenger tid og ro for å

fordype seg i lek. Derfor er det viktig å finne en god balanse mellom tid for lek og andre virksomheter.

Gode utemiljøer er av stor betydning både for de barna som går i skolefritidsordningen og som treffsted for barn på ulike alderstrinn. Utearealene bør ha god plass for ballspill og fysisk aktivitet. Det bør også være avgrenset plass til rolige aktiviteter og rollelek. Det ser ut til å være forskjell på gutter og jenters lek. Jentene er mer avhengig av å ha avskjermede kroker for å konsentrere seg i lek, mens guttene oftere benytter åpne arealer.

For å skape variasjon er det også nødvendig å benytte seg av nærmiljøets muligheter til fysiske utfoldelser og uformell læring. Naturområder er en ressurs som lekemiljø ved at de gir rom for en rekke ulike aktiviteter, opplevelser og sanseinntrykk. Lek i naturomgivelser gir spenning og utfordring, fremmer motorisk utvikling, stimulerer barns oppfinnsomhet og forskertrang og bidrar til å fremme forståelse for sammenhenger i naturen og dermed legge grunnlag for miljøbevissthet.

Skolefritidsordningene bør tilrettelegges for en aktiv kulturformidling. Kulturperspektivet som legges til grunn må inkludere barns egen kultur, varierte kulturuttrykk, kulturaktiviteter og formidling av kulturarven i en form som er tilpasset aldersgruppen. Ordningene må derfor utvikle et praktisk samarbeid med kulturinstitusjoner og den kommunale kulturadministrasjon. Et samarbeid med profesjonelle kunstnere kan gi rikt utbytte for barna. Det er også viktig at barn og eldre har kontakt gjennom ulike tiltak i skolefritidsordningen og i nærmiljøet. Kommunen og den enkelte skole har et særlig ansvar for at det ut fra lokale forhold, utvikles et godt samarbeid med lag og foreninger.

For at barn skal få mangfoldige og rike opplevelser er det nødvendig å ha nær kontakt med lokalmiljøet og med voksne som ikke til daglig har sitt arbeid i skolefritidsordningen. Jevnlig kontakt med pensjonister, håndverkere, husmødre, bønder og andre yrkesgrupper kan berike barns hverdag og gi inspirasjon til lek og skapende aktiviteter.

Skolefritidsordninger for barn med samisk tilknytning bør forankres i den samiske kulturarven og særtrekk ved samisk hverdagsliv slik barna kjenner den fra sitt lokalmiljø. Gjennom lek og kulturelle aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til samiske tradisjoner, kan innholdet være med på å utvikle barnas trygghet i sin etniske tilhørighet både språklig og kulturelt. Skolefritidsordninger som tar vare på barns kultur, bidrar til å utvikle gjensidige, positive holdninger mellom ulike grupper av barn i lokalsamfunnet.

Departementet mener at følgende prinsip- per for innhold bør være retningsgivende:

Den videre utviklingen av skolefritidsord- ningene

- bør bidra til mer helhet og sammenheng i barns hverdagsliv gjennom et nært samar- beid mellom hjem, skole, kultur- og fritids- tiltak i lokalmiljøet. Innholdet bør tilrette- legges i samarbeid med foreldrene.
- må spesielt legge til rette for lek, spontani- tet og virksomheter som stimulerer barns kreativitet og utvikling av selvstendighet.
- bør drives i samarbeide med musikkskoler, lag, foreninger og andre lokale kulturtiltak.
- bør la eldre elever få mulighet til å ha oppgaver i fritidsordningene gjennom PSK- arbeid, valgfag på ungdomstrinnet og/eller ved å gi lærlingep praksis for enkelte elever i videregående opplæring.
- må la barna utvikle gode matvaner, få tid og ro ved måltidene og la barna få ansvar for å tilberede måltider.
- må gi barn fysisk aktivitet i form av lek, friluftsliv og idrett i uorganiserte og orga- niserte former og til å oppleve og utforske naturen.
- må legge til rette for at innholdet er slik at barn med forskjellig kulturbakgrunn kjen- ner seg trygge og opplever tilbudene som et positivt miljø der en får venner og kan delta i lek og organiserte fritidsaktiviteter.
- må i det videre arbeidet legge vekt på ut- viklingen av tilbudet til 6-åringene slik at de får ivarettatt sine behov i samvær med de eldre barna.

7.5.3 Organisering og ansvar

Skal skolefritidsordningene fungere som en integrert del av barns oppvekstmiljø, må orga- niseringen av virksomheten tilrettelegges ut fra lokale behov og forutsetninger. Kommune- ne må derfor ha stor frihet i utformingen av tilbudene. Statens utdanningskontor vil i sam- arbeid med andre instanser på fylkesplanet ha et ansvar for rådgivning og informasjon over- for kommunene. For den praktiske organise- ringen av tiltakene bør følgende generelle prinsipper legges til grunn:

- Kommunen fastlegger den politiske og ad- ministrative ansvarsfordelingen for plan- legging, drift og utvikling av skolefritids- ordningene som et tverretattlig samarbeid, retningslinjer for utbygging og nødvendige rammebetingelser for organisering og drift.
- Eieren (vanligvis kommunen) må utforme mål, vedtekter og rammer for virksomhe- ten.
- Med utgangspunkt i de statlige og kommu- nale retningslinjene bør den enkelte skole

og fritidsordning i et nært samarbeid med foreldrene utforme den praktiske virksom- heten ut fra lokale forhold.

- Skolefritidsordningene må ha et sosialpe- dagogisk perspektiv på innhold og organi- sering. Dette må tilrettelegges i samarbeid med skolen, barnevernet, sosialsektoren og andre som arbeider med forebyggende tiltak for barn og familier som har særlige be- hov for støttetiltak. På denne måten kan de være et viktig forebyggende tiltak i lokal- miljøet.
- Rektor bør ha det overordnede pedagogiske og administrative ansvaret.
- Kommunene må vurdere personalbehovet ut fra lokale forhold. Den daglige lederens faglige kompetanse påvirker kvaliteten av tilbudet. Personalbehovet og behovet for faglig kompetanse påvirkes av hvor mange barn som deltar, oppholdstiden og antall barn med særlige behov. Heldagstilbud bør ha daglig leder med pedagogisk utdanning.
- Kommunen bør som arbeidsgiver tilrette- legge for nødvendig kompetanseutvikling for de ansatte.
- Kommunen bør legge til rette for et samar- beid mellom skolefritidstilbudet og kultur- sektorens tjenester.
- Skolen må legge til rette det fysiske miljøet slik at det gir gode vilkår for læring gjen- nom lek og allsidige kultur- og fritidsakti- viteter. Lokaler og utearealer bør kunne nyttes til flere formål for både skolen og nærmiljøet.
- Skolefritidsordningene bør være i drift i 11 måneder i året. I samarbeid med andre kommunale etater, foreldre og lokale virk- somheter for barn bør det om mulig være tiltak i skoleferien også for barn som til vanlig ikke har plass i skolefritidsordning- en.

7.6 SAMARBEID OM LOKALE TILTAK FOR BARN

7.6.1 Kultur- og fritidstiltak for barn

Ved siden av familien og skolen er lek og orga- nisert fritidsvirksomhet sammen med venner viktige elementer i barns oppvekst. I lokalmil- jøene drives de fleste fritidsvirksomhetene for barn av frivillige lag, foreninger og menighe- ter. Det frivillige arbeidet for barn er en viktig bærebjelke for folkekulturen i våre lokalsam- funn. Kultur- og fritidsorganisasjonene er en viktig arena for holdningsdannelse, utvikling av ferdigheter, identitet og tilhørighet hos barn og unge. Det vises til St.meld.nr.61 (1991-1992) «Kultur i tiden» jf. Innst.nr.115 (1992-93) og St. meld. nr.41 (1991-92) «Om

idretten» jf. Innst.S.28 (1992-93). Disse vil være et viktig grunnlag for det videre arbeidet med den offentlige kulturpolitikken overfor barn.

For å stimulere det lokale kulturarbeidet for barn er det, med støtte fra ulike sentrale instanser, satt i gang forskjellige utviklingsprosjekt.

Statens bibliotektilsyn har i samarbeid med Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet bidratt til utviklingsprosjekter i flere kommuner hvor ulike modeller for bibliotekenes medvirkning i skolefritidsordningen er prøvd ut. Prosjektene har bl.a. arbeidet med følgende områder:

- utvikle skolebiblioteket som kulturverksted for skolen og lokalmiljøet
- utprøve administrative modeller for etatsamarbeid og politisk samordning av tiltak overfor barn
- formidle kontakt mellom forfattere og barn
- tilrettelegge biblioteket som møtested på tvers av aldersgrupper

Disse prosjektene er eksempler på hvordan biblioteket kan få en naturlig plass i skolefritidsordningen og være en viktig samarbeidspart. Gjennom biblioteket kan barna få næring til fantasien og få stimulert leselyst og språkferdighet. Skolebiblioteket er en ressurs som kan brukes i større utstrekning enn ofte er tilfelle i dag. Folkebiblioteket er et kulturtilbud som finnes i alle kommuner og skal ha samarbeid med skolebiblioteket. Informasjon fra prosjektene blir nytt til idé- og erfaringsformidling.

Samisk utdanningsråd arbeider med flere prosjekt som har som formål å ivareta samisk kulturarv som en del av skolens oppgave. Enkelte prosjekt er direkte knyttet sammen med lokale og frivillige kulturtiltak.

Statens utdanningskontor i Finnmark har under arbeid et samisk hefte om skolefritidsordninger. Til nå har deres innsats først og fremst vært knyttet til utbygging, men vil i framtiden rettes mer mot innholdet i samiske og norske fritidsordninger. De 5 kommunene i Finnmark som kommer under Samelovens forvaltningsområde for samisk, har opprettet skolefritidsordninger ved en eller flere skoler. På grunn av lange avstander velger de fleste foreldre, som har samisk som hjemmespråk, å la barna gå på den nærmeste skolefritidsordningen. Ved de fleste ordningene er en eller to av personalet to- eller trespråklige. Både Tana og Nesseby har en skolefritidsordning med samisk som hovedspråk.

Styrking av samiske barn og unges lekemiljø, skoletilbud og fritid er et satsingsområde for Norsk kulturråd.

Kulturdepartementet ved Norsk kulturråd

har i de siste årene tatt initiativ til ulike prosjekt som har gitt barn mulighet til aktiv deltakelse i kunst- og kulturtilbud. Rikskonsertene, tverrfaglige grupper innenfor «grønn» sektor; friluftsfaglige organisasjoner, miljø- og kulturvern, Riksteateret og riksutstilling av billedkunst har også gitt viktige erfaringer i arbeidet med å berike barns oppvekstmiljø og utvikle samarbeidet med skolen.

Kunstscoleprosjektet har vært et treårig utviklingsarbeid som ble avsluttet våren 1992. Prosjektet ble gjennomført som et samarbeid mellom Grunnskolerådet og Norsk Kulturråd. De lokale prosjektene har gitt barn og unge tilbud innenfor visuell kunst og estetikk i samspill med profesjonelle kunstnere. I enkelte prosjekt har kunstnere hatt undervisningsoppgaver i skolens formingsfag. En del av kunstskolene har gitt tilbud til alle elever i grunnskolen og inngått et samarbeid med skoler, skolefritidsordninger, musikkskoler, foreldre og frivillige organisasjoner.

Kulturdepartementet har i samarbeid med Norges Idrettsforbund og Akershus idrettskrets utviklet et prosjekt for å vurdere hvordan idretten best kan tilpasses skolefritidsordningene. De understreker betydningen av å sikre barn gode vilkår for fri og spontan lek og utfoldelse i stimulerende omgivelser. Idrettsarbeidet må ses i sammenheng med barns allsidige behov for bevegelse. Kulturdepartementet støtter derfor tilrettelegging av miljø som stimulerer selvlæringsprosesser gjennom egenaktivitet. Naturområder og ulike idrettsanlegg (lekemiljø, balløkker, skilekområder, haller, m.m.) bør finnes i umiddelbar nærhet og brukes til fri lek og til organiserte aktiviteter.

Miljøverndepartementet og Direktoratet for naturforvaltning gir støtte til og følger opp utviklingsprosjekter i barnehager, skoler og skolefritidsordninger. Erfaringene fra disse vil kunne være til nytte ved videre utvikling av tilbudet til 6-åringene og skolefritidsordningene.

Ulike barne- og ungdomsprosjekt er støttet fra Barne- og familiedepartementet. Blant annet har disse prosjektene gitt viktige erfaringer om mulighetene til å se det offentlige arbeidet for barn i sammenheng med skolefritidstilbudene. I første rekke dreier det seg om samarbeid mellom bomiljøtiltak, juniorklubber, lekesenter og skolefritidsordninger.

Barne- og familiedepartementet har hatt et prosjekt som har satt søkelys på skolefritidsordninger og juniorklubber som sosialiseringsarenaer for barn. Prosjektet har drøftet de voksnes rolle på den barnekulturelle arenaen. Institusjonene er forsøkt sett ut fra barneperspektiv, bl.a. gjennom intervju av barn. For-

skerne peker på barns behov for medinnflytelse og styring av eget hverdagsliv. Samtidig peker evalueringen på at de voksne, både foreldre og personalet, har et overordnet ansvar.

7.6.2 Videreføring av samarbeidstiltak

Departementet vil understreke at barn har spesielt behov for trygghet, tilhørighet og samtidig utfordrende miljøer. Det gir gode vilkår for å tilegne seg kunnskap og kompetanse og å utvikle selvstendighet gjennom lek og barnekulturelle virksomheter. Kommunen må legge tilrette for en samlet oppvekstpolitikk både på kommunalt og lokalt nivå. Det må legges til rette for et samarbeid mellom kultur-, skole og sosialetat. Det er en nødvendig forutsetning for å få til samarbeid mellom de som har ansvar for barns vekst og utvikling.

Kommunene og lokalsamfunnene er forskjellige, også som oppvekstmiljø. Det er viktig å bevare verdiene i de regionale og lokale særtrekk, samtidig som det må være et mål å sikre alle barn likeverdige oppvekstvilkår.

Å skape et helhetlig oppvekstmiljø og hverdagsliv for barn forutsetter et samarbeid mellom flere parter, f.eks, barnehagen, musikk-skolen, kommunale kultur- og fritidsvirksomheter, menigheten, frivillige organisasjoner,

idrettsbevegelsen og andre i nærmiljøet som arbeider med tiltak for barn. En må tilstrebe fleksibilitet, slik at ikke bare de ressurssterke organisasjonene får anledning til å samarbeide og delta i skolefritidsordningen. I det enkelte nærmiljø kan det være hensiktsmessig å etablere et lokalt samarbeidsforum som i fellesskap kan drøfte, planlegge og iverksette tiltak for barn. På denne måten kan en bedre utvikle en felles og samtidig variert innsats overfor barn i det enkelte lokalsamfunn.

Det har vist seg at en godt samordnet oppvekstpolitikk og tverretattlig samordning på kommunenivået gir gode rammebetingelser for samarbeid i lokalmiljøene. Kommunene bør derfor ha et praktisk ansvar for å tilrettelegge for god utvikling av lokale tiltak i nærmiljøene.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet vil sammen med andre departement støtte lokalt utviklingsarbeid som kan bidra til forebyggende arbeid og god samordning av tiltak for å bedre barns oppvekstvilkår.

Sammen med Barne- og familiedepartementet, Kulturdepartementet og Norsk kulturråd vil Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet føre videre utprøvningsprosjekt i fylker med tverrfaglig samarbeid om samordning av tiltak for barn i kommunene.

KAPITTEL 8

Skolefritidsordninger og barn med særskilte behov

Kapitlet drøfter de hensyn som bør tas for at funksjonshemmede barn skal ha glede og nytte av et samvær med andre barn i skolefritidsordningene.

Innledning

Grunnskoleloven sikrer at alle skal ha opplæring i samsvar med evner og forutsetninger og at de som ut fra særskilt vurdering trenger det, får spesialundervisning. Lov om barnehage gir fortrinnsrett for funksjonshemmede så sant de kan ha nytte av oppholdet. Skoleloven forplikter kommunen til å sørge for at barn under skolealder får spesialpedagogisk hjelp etter sakkyndig vurdering. Når 6-åringene begynner på skolen vil de fortsatt være sikret rett til spesialpedagogisk opplæring i den obligatoriske delen av skoledagen, men noen kan risikere å miste et heldagstilbud som tar hensyn til deres særlige behov. Det kan bli en stor belastning både for barn og foreldre. De ressurser som ligger i tilbudet til funksjonshemmede 6-åringer i dag, kan fortsatt benyttes til denne aldersgruppen etter at alder for skolestart endres, uten at det innebærer økonomisk merbelastning for kommunene.

Skolefritidsordningene er ikke hjemlet i lov. Når kommunene planlegger skolefritidsordninger bør de sørge for at alle barn kan gjøre seg nytte av tilbudet. Noen barn vil trenge et spesielt tilrettelagt tilbud. Det gjelder for barn som har klart definerte funksjonshemninger, mer uspesifiserte vansker og barn som har det problematisk i sitt hjemmemiljø. Årsaksforhold og vansker varierer fra barn til barn. Behovet for ekstra støtte vil variere både i forhold til barnets behov, hvordan skolefritidsordningen er organisert og tilrettelagt og personalets kompetanse. Det kan være nødvendig å tilføre ressurser f.eks. til ekstra personale, til utstyr og eventuelt for å tilrettelegge det fysiske miljøet.

Dersom forholdene legges til rette for det, vil skolefritidsordningene kunne gi gode muligheter for positive utfordringer og sosiale erfaringer og kunne virke forebyggende. Et nært samarbeid mellom etatene i kommunen er nødvendig for å gi barn med særskilte behov et helhetlig støttetiltak. Pedagogisk psykolo-

gisk tjeneste, helsevernet og barnevernet vil være sentrale i et slikt tverrfaglig og tverretattlig samarbeid.

**8.1 FUNKSJONSHEMMEDE BARN
FRITID.**

I forbindelse med Stortingets behandling av St.meld.nr.54 (1989-90) og nr.35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, jf. Innst.S.nr.160 (1990-91) og St.meld.nr.47 (1989-90) Om gjennomføring av reformen for psykisk utviklingshemmede, jf. Innst.S.nr.240 (1989-90), ble det slått fast at alle har rett til å bo og få opplæring i sitt nærmiljø. For å få et likeverdig tilbud vil noen måtte få tildelt mer ressurser enn andre. Dette bør ikke bare gjelde for undervisningen. Mange barn trenger også støtte i sin fritid. Tilbud i skolefritidsordning kan være en slik støtte, dersom forholdene legges til rette for det.

Barn og unge med funksjonshemninger opplever å være annerledes, ikke bare i forhold til venner og skolekamerater, men også i forhold til foreldre og søsken. For mange er mulighetene til sosial deltakelse utenfor hjemmet færre enn for andre barn. Mangel på meningsfylt fritid og kontakt med andre barn skaper ofte mistrivsel og sosial isolasjon. Skolens kultur- og fritidstilbud bør særskilt ivareta barn med funksjonshemninger.

Funksjonshemmede barn utgjør en mangfoldig gruppe, med ulike behov, men også med klare fellestrekk:

- Barn med funksjonshemninger kan oppleve konflikter i forhold til omgivelsene som de fleste er ukjente med, og uvitende om ut fra egen erfaring. Konfliktene berører livsforhold som av de fleste tas for gitt: retten til å bestemme over dagliglivets innhold og rytme, retten til å kunne bevege seg fritt, muligheten til sosial deltakelse på lik linje med andre.
- Barna er sjeldnere enn andre sammen med en til to nære venner og de deltar i mindre grad enn andre barn i fritidsaktiviteter.
- Foreldrene opplever at deres kunnskap om eget barn blir for lite utnyttet av skolen og av hjelpeinstansene. Samtidig er det foreldrene, som i møtet med en rekke offentlige

etater, må ta ansvar for å se barnets situasjon og behov i en helhet.

Det er et mål at funksjonshemmede barn må gis et kultur- og fritidstilbud som er likeverdig med tilbudet andre barn får. I forbindelse med behandlingen av St.meld.nr.61 (1992-93) og St.meld.nr.27 (1992-93), jf. Innst.S.nr.115, sier flertallet i kirke- og undervisningskomiteen at det er en kulturpolitisk hovedoppgave å arbeide for at alle får mulighet for å delta i ulike kulturtiltak. De kommunale musikkskolenes erfaring med tiltak for funksjonshemmede barn, helsesporttiltak, drama/teaterprosjekt osv. har alle vist at de praktisk-estetiske fagenes muligheter i sosial, funksjonsfremmende og terapeutisk sammenheng er av vital betydning. Skolen må selv utnytte slike muligheter og trekke dem inn i skolefritidsordningene.

Skolefritidsordninger er viktige for sosial læring og deltakelse, og for etablering av vennskap. Mangfoldet blant funksjonshemmede barn må bli synliggjort i planleggingen og tilretteleggelsen. Samarbeidet med funksjonshemmede barns foreldre er spesielt viktig. Det er foreldrene som kjenner barnets samlede behov. Hjelpeapparatet har ofte begrenset kjennskap til eleven.

Det er viktig at lærere og personalet i skolefritidsordningen samarbeider og inngår i et nettverk rundt de funksjonshemmede barna. Skolens og fritidsordningenes ressurser må samordnes og vurderes i forhold til barnets funksjonsnivå og behov.

8.2 BEHOV FOR FOREBYGGENDE TILTAK FOR BARN SOM HAR DET SOSIALT VANSKELIG

Forholdene for barn som har det vanskelig sosialt viser ofte tre karakteristiske trekk:

- Problemene har ofte vært kjent relativt lenge før innsatsen ble satt inn. Innsatsen blir derfor dyr, faglig-administrativt krevende og ofte mindre vellykket.
- Ofte er ulike hjelpeinstanser med forskjellig institusjons- og etatstilhørighet inne i bildet uten at noen tar et overordnet ansvar. Et eventuelt samarbeid har i liten grad frembragt helhetlige forpliktende fellesstrategier for barnet og familien. Det har ofte vært lite samarbeid mellom barnevernet og skolen.
- Mange av barna utvikler sosiale og emosjonelle vansker og får problemer i samspillet med både barn og voksne.

Skillet mellom etater og profesjoner har ofte vært vanskelig å overvinne. Det kan være en konkret hindring for en samordnet hjelpe-tjeneste i det forebyggende arbeid for barnet

og familien. Et mer målbevisst arbeid i kommunene har mange steder ført til et bedre samarbeid mellom etatene.

Målet i kommunene må være å utforme en samlet strategi for å forebygge behovene for særskilt barnevernshjelp og spesialpedagogiske tiltak. Den forebyggende hjelpetjenesten i lokalmiljøet må inneholde et spekter av tiltak. Det må være åpne kanaler og et godt samarbeid mellom ulike etater slik at hjelpe-tiltak kan settes inn på et tidlig tidspunkt. Barnehagens og skolens nære kjennskap og daglige kontakt med barna kan i mange tilfeller utnyttes bedre. Ett av de forebyggende tiltakene kan være tilbud om skolefritidsordning.

En rapport fra to skoler i Bergen, utgitt av Barnevernets utviklingsenter, viser at det ikke er en selvfølge at skolefritidstilbudet når de barn som har det sosialt vanskelig. Flere av de barna som lærerne var særlig bekymret for, ble ikke med i skolefritidsordningen. Rapporten peker på at skal skolefritidsordningens forebyggende rolle lykkes, må det målrettet innsats til. Dette gjelder både for å motivere foreldre og barn til å søke om plass og å sørge for tilstrekkelig og kvalifisert personale til den spesielle oppfølgingen barnet trenger.

For mange barn som har vanskelige forhold hjemme, vil det være en stor hjelp å få være i et trygt og samtidig aktivt miljø. For noen kan f.eks. arbeid med de praktisk-estetiske fagene og kulturvirksomhet gi selvfølelse, trivsel og sosial trening. Det er viktig å bygge opp selvaktelse ved hjelp av virksomhet som er engasjerende og som verdsettes av andre. Erfaring med slike tiltak i forebyggende sammenheng er positive og bør prioriteres for disse barna.

Mange barn med sosiale og emosjonelle vansker har liten konstruktiv kontakt med andre barn. De trenger hjelp av voksne og trening i å utvikle sosiale ferdigheter, evne til kommunikasjon og samarbeid. Fri lek hvor den voksne har mulighet for å observere og gå aktivt inn i leken og gi støtte og hjelp når det blir nødvendig, gir mange muligheter for slik sosial trening. Samarbeid i små grupper for å gjennomføre en oppgave, kan også gi slik trening. Enkelte barn har et oppvekstmiljø som tar for lite hensyn deres behov. Daglig mangel på omsorg, trygghet, mat og søvn, glede, sosial forutsigbarhet og oversikt i tilværelsen, fører samlet til negativ læring. Avstanden til forventet atferdsnorm øker etter som de blir eldre. Noen av barna kan være meget krevende i samvær med andre barn og vil kreve tett oppfølging av kvalifisert personale som både kan sette grenser og gi positive utfordringer.

Erfaringer viser at mange av disse barna er lite motivert for skolearbeid og føler skolen som kjølig og fjern. Skolen har i noen tilfeller ikke maktet å finne frem til hjelp som kunne snu utviklingen og har til tider bidratt til å øke problemene og den sosiale fremmedgjoringen. På den annen side har skolen for mange sosialt vanskeligstilte barn vært deres gode og trygge tilholdssted.

8.3 VURDERING OG TILTAK

Samordning av planer og ressurser

I statstilskuddet som gis til drift av skolefritidsordninger er 10% av midlene beregnet for særskilte tiltak overfor funksjonshemmede barn.

Redd Barna foretok i 1992 en undersøkelse om skolefritidstiltak i 48 kommuner. Bare 50 % av kommunene hadde tiltak rettet mot funksjonshemmede, til tross for at alle kommuner hadde mottatt statstilskuddet som er øremerket til funksjonshemmede. Departementet vil presisere at det særskilte statlige tilskuddet til funksjonshemmede skal benyttes til denne gruppen.

Kirke- og undervisningskomiteen påpeker i Budsjett-innst.S nr.12 (1992-93) at psykisk og fysisk utviklingshemmede ofte ikke får tilrettelagte og forsvarlige tilbud innen skolefritidsordningen.

Departementet ser det som et stort problem at funksjonshemmede i noen kommuner ikke får mulighet til samvær med andre barn i skolefritidsordningene. De største hindringene ser ut til å være mangel på kompetanse, på ressurser og vilje til å prioritere, koordinere eller fordele statlige og kommunale midler slik at forholdene legges til rette for barn med særlige behov.

Departementet vil overfor kommunene presisere at:

- Kommunen bør ha en samlet plan for funksjonshemmede barns læring, utvikling og deltaking i sosiale aktiviteter slik at ressursene kan brukes på en best mulig måte for barn og foreldre.
- Funksjonshemmede 6-åringer bør, dersom sakkyndig vurdering mener det er nødvendig, få et tilrettelagt tilbud i skolefritidsordningen.
- Skolefritidsordninger, der de er opprettet, bør være et åpent og tilgjengelig tilbud til alle opp til 9-årsalderen som har behov for tilsyn, også funksjonshemmede barn som kan ha nytte og glede av oppholdet. Det gis statstilskudd til funksjonshemmede barn slik at de fortsatt skal ha mulighet til å være i fritidsordningen til 12-årsalder.

- Hvis skolefritidsordningene ikke har kapasitet til å ta inn alle som trenger tilsyn og aktivitetsmuligheter i skolekretsen, bør funksjonshemmede ha fortrinnsrett til opp-tak.

Det er kommunenes ansvar å tilrettelegge miljøet for funksjonshemmede i skole og skolefritidsordninger og i andre kommunale tiltak. De funksjonshemmede barna bør på lik linje med andre få mulighet til frivillige tilbud i skolefritidsordninger og kulturelle aktiviteter. Dette stiller krav til utforming av det fysiske miljøet ute og inne, til utstyr og inventar og til tilsetting av personalet. Den politiske målsettingen om at alle barn skal få sin opplæring og oppvekst i nærmiljøet sammen med den øvrige familien, stiller store krav til samordning av den offentlige innsatsen. Hvordan en slik koordinering i praksis kan gjennomføres må ledes, tilrettelegges og utprøves i ulike kommuner og i ulike miljøer.

Mange kommuner benytter ulike kommunale ressurser fleksibelt. Ved å samordne tiltak fra helse-, sosial-, kultur- og skoleetater kan en oppnå et bedre samlet oppvekstmiljø for barna og gjøre hverdagen enklere for foreldrene. Det er gode erfaringer med at f.eks støttekontakten følger barn i skolefritidsordningen, at eldre barn og ungdommer trer støttende til der det trengs, at frivillige lag og foreninger får veiledning og hjelp slik at de kan gi gode tilbud også til funksjonshemmede i skolefritidsordningene. Musikkskolen har flere steder bidratt både med spesiell opplæring til funksjonshemmede og med tiltak som når alle barn, jf.kap.9. Idrettsorganisasjonene har også gode erfaringer med arbeid for funksjonshemmede barn. En slik samordning av ressurser for å skape mulighet for god sosial integrering samsvarer med intensjonene i Stortingets behandling av HVPU-reformen, jf.Inns.S.nr.240 (1989-90).

I samarbeid med Barne- og familiedepartementet har departementet fått utprøvd flere modeller for en samlet innsats for barn og familie hvor pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevernet og deler av helsevernet er sett i sammenheng. Hjelpen kan settes inn i hjemmet, i undervisningen og i skolefritidsordningen. Hensikten er å utvikle et nettverk for barnet og familien i lokalmiljøet. Evalueringsrapporter vil foreligge i løpet av våren.

Som en oppfølging av St.meld.nr.54 (1989-90) og nr.35 (1990-91) jf.Innst.S. nr. 160 (1990-91), har departementet under etablering et to-delt forsknings- og utviklingsprogram. Det lokale utviklingsprogrammet for tiltak i kommuner og fylkeskommuner skal initiere praktisk forsøks- og utviklingsarbeid og skal medvirke til å heve kvaliteten på opplæringstilbu-

det for barn med særskilte behov. Skolefritidsordninger er en viktig del av dette. Et utviklingsarbeid som ser innhold og aktiviteter i undervisningstiden og skolefritidsordningen i sammenheng for barn med særskilte behov, vil kunne gi verdifulle innfallsvinkler for en videre utvikling av skolen.

I det utviklingsarbeidet som planlegges i forbindelse med skolestart for 6-åringene og utbyggingen av skolefritidsordningen, vil departementet ha en særlig oppmerksomhet rettet mot integrering av barn med særskilte behov.

KAPITTEL 9

Kommunale musikkskoler

Kapitlet omhandler de kommunale musikk skolene, den betydning de har for musikk livet i Norge, utbygging og videre drift. Kapitlet gjør rede for arbeidet til et utvalg som var oppnevnt av departementet for å vurdere musikk skolenes situasjon, utvalgets tilrådninger og departementenes vurderinger av disse.

9.1. UTVIKLING AV KOMMUNALE MUSIKKSKOLER

Norge har lang tradisjon for et rikt og godt utbygd frivillig sang- og musikk liv. Kor, korps og orkester har stor utbredelse og det er nedlagt mange timer frivillig arbeid fra foreldre og andre interesserte for å støtte ulike musikk aktiviteter for barn og unge.

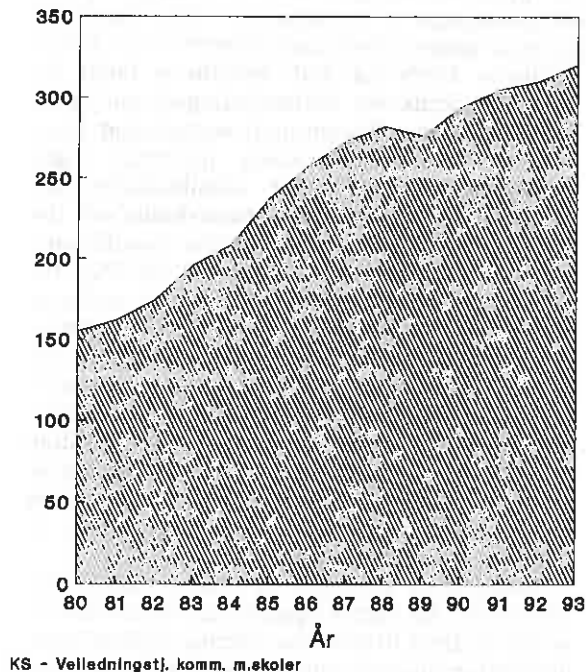
Barn og unge har gjennom tidene fått instrumentopplæring i privat regi. Denne opplæringen var kostbar og derfor ikke tilgjengelig for alle. Mangel på kvalifiserte musikkpedagoger utenfor de store byene begrenset også muligheten for utbredelsen av en allmenn musikkopplæring.

9.1.1. Opprettelse av musikk skoler

Kommunale musikk skoler er et relativt nytt skoleslag. Opprettelsen av kommunale musikk skolene har utgangspunkt i den lokale musikk interesse og kommunalt engasjement. Den første kommunen som organiserte kommunal musikkopplæring var i Stavanger i 1961. I 1974 hadde 48 kommuner slik undervisning. I begynnelsen av 80-årene var det musikk skoler i hele 150 kommuner.

De statlige øremerkede tilskuddet som ble gitt fra 1984 stimulerte utbyggingen. Veksten flatet noe ut i 1987 og 1988, men det synes nå å være en ny vekstperiode. Pr.1.1.93 var det 320 kommunale musikk skoler. Disse ga tilsammen ulike former for musikkopplæring for ca. 130 000 barn og unge. Antall kommuner som har etablert musikk skoler er fordoblet i løpet av en 12-års periode.

Figur 9.1.1 Kommunale musikk skoler
Utvikling 1980-93.



Musikk skolenes betydning

Musikk skolenes formål er å gi et undervisningstilbud i musikk til alle barn og unge, uavhengig av bosted og økonomi. Et øremerket statlig tilskudd sammen med utstrakt bruk av nyere undervisningsmetoder har ført til at dette tilbudet gis til langt flere barn og unge.

Kommunenes Sentralforbund har utarbeidet en rammeplan for musikk skoler. I planen blir musikk skolens undervisningstilbud delt i følgende hovedoppgaver:

- musikkopplæring for barn i førskolealder
- instrumental-/vokalopplæring for elever i alle aldersgrupper
- tilbud til funksjonshemmede
- tilbud til elever med spesielle forutsetninger for musikk
- samspill/kammermusikk
- andre disipliner og musikkaktiviteter

De kommunale musikk skolene har hatt avgjørende betydning for utviklingen av musikk-

interesse og ferdighet for en stor gruppe barn og unge. Fordi musikkundervisningen er et åpent tilbud uten opptakskriterier har den ført til at musikkopplæring er blitt et allment tilbud i mange kommuner. Opplæringen skal tilpasses elevenes nivå. Opplæring blir gitt enkeltvis eller i grupper alt etter hva som er hensiktsmessig for elevene og i forhold til det instrumentet de spiller. Det gis ekstra ressurser til opplæring av funksjonshemmede.

Opprettelse av kommunale musikkskoler har gjort det mulig å ansette musikere og musikkpedagoger i kommunene. Det sikret tilgang på profesjonell musikkkompetanse i lokalmiljøene. Dette har hatt betydning langt utover den konkrete undervisningen som gis i musikkskolene. Kommunal samordning fører ofte til at musikkskolens personale også tjenestegjør andre steder. Musikkskolen har således samarbeidet med grunnskolen om tiltak som styrker den obligatoriske musikkopplæringen, skolekonsertvirksomhet og tiltak for barn i skolefritidsordningen. Lærerne ved musikkskolen tar videre oppdrag som dirigenter og instruktører for frivillige kor, korps og orkester. På den måten har utviklingen av musikkskolen vært en styrke både for musikkopplæringen i grunnskolen og for det frivillige musikklivet og ført til en kvalitativ heving av amatørmusikken i lokalmiljøene. Musikkskolen har medvirket til en betydelig økning av konsertvirksomhet i distriktene.

Enkelte elever, som har vist et særlig musikk talent, får ekstra opplæring. Musikkskolene har bidratt til økt rekruttering og kvalitetsheving innenfor det profesjonelle musikkliv og har høynet nivået til de som søker inntak til høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Det er grunn til å anta at utviklingen av musikkskolene er en av hovedårsakene til at Norge har god rekruttering til ulike orkester og musikkgrupper. En rekke store talenter som de senere år har gjort seg bemerket både nasjonalt og internasjonalt, har vært elever ved de kommunale musikkskolene.

9.1.2 Statlig tilskudd til musikkskoler

I statsbudsjettet for 1984 ble det for første gang bevilget et øremerket tilskudd til kommunale musikkskoler. I årene før hadde departementet støttet forsøk med kommunale musikkskoler i tre kommuner: Trondheim, Bjugn og Sandnes.

I 1982 og 1983 ble det gitt 5 og 6,5 millioner kroner i tilskudd til kommunale musikkskoler. I forbindelse med budsjettbehandlingen for 1983 bad flertallet i Kirke- og undervisningskomiteen departementet om å utarbeide retningslinjer for statstilskudd til kommunale

musikkskoler og legge fram en opptrappingsplan. Det ble utarbeidet retningslinjer og fattet vedtak om 8,9 millioner i tilskudd til skolene i 1984.

Fra 1984 til 1986 ble det gitt tilskudd pr.time etter gjeldende kostnadsfaktor og den prosentsatsen som gjaldt for grunnskoleundervisningen i kommunene. I samsvar med de generelle regler for statstilskudd varierte tilskuddsprosentsen fra 25-85% avhengig av kommunens økonomi og kostnadene forbundet med å gi et likeverdig skoletilbud.

Fra 1987, etter at det nye inntektssystemet var innført, ble tilskuddet gitt etter en sats pr.time med en felles tilskuddsprosent for alle kommuner. Denne tilskuddsordningen gjelder fremdeles. Tilskuddsprosentsen fastsettes av Stortinget og er økt slik: 1987: 12,5 %, 1989: 15,5 %, 1991: 20 % og 1992: 22 %. Bevilgninger på statsbudsjettet (S III) har vært:

1984	8,9 mill. kr.
1985	10,5 mill. kr.
1986	13,7 mill. kr.
1987	19,3 mill. kr.
1988	22,9 mill. kr.
1989	30,3 mill. kr.
1990	32,9 mill. kr.
1991	45,3 mill. kr.
1992	53,1 mill. kr.
.....	(inkl.tilleggsbev.4.5 mill)
1993	67,1 mill. kr.

Veksten forklares med prisstigning, økning av tilskuddsprosentsen, utvidet tilbud i eksisterende skoler og etableringen av nye skoler. En del av timetallet (1991: 18 %) blir solgt til det frivillige musikkliv og grunnskolen. Antall elever ved musikkskolene har økt kraftig.

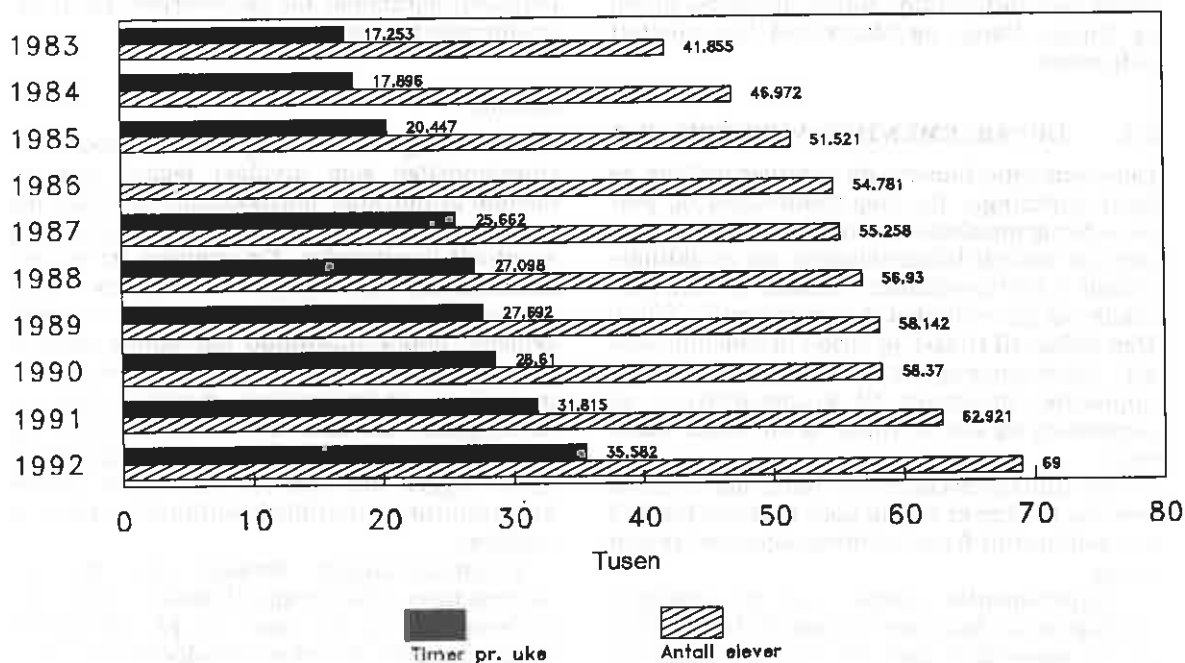
9.2 DUGSTADUTVALGETS TILRÅDNINGER

For å vurdere de kommunale musikkskolenes videre utvikling og virksomhet, oppnevnte departementet i 1988 et utvalg, ledet av skoledirektør Bodil Skjånes Dugstad. Utvalget fikk som mandat å gi en analyse av musikkskolenes utvikling og virksomhet. Utvalget skulle også fremme forslag om videre utvikling av virksomheten. Utvalget var sammensatt av representanter fra grunnskolen, kultursektoren, det frivillige organisasjonslivet og fra kommunene.

Utvalget avga sin innstilling høsten 1989: «Musikkskolen. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet». Utvalget viste til at:

- musikkskolene har positive ringvirkninger for barnehage, skole, kultur- og fritidssektor.
- undervisningen legges ofte til skolekretsen og bidrar dermed til å berike nærmiljøet.

Figur 9.2: Elever og uketimer, 1983-1992/93



KS - veiledningstjenesten

- mange musikkskoler har tiltak for funksjonshemmede og driver forebyggende arbeid blant barn og ungdom.

Utvalget pekte på at tilbud og kvalitet varierende fra kommune til kommune, lærernes tilsetningsforhold var ofte usikre, administrasjon og ledelse var gjennomgående svakt utbygd og etterutdanning av lærere var dårlig ivaretatt. Usikkerhet om framtidig økonomi gjorde det vanskelig å planlegge. Mange mindre kommuner hadde ikke musikkskoletilbud. 90 % av de kommunale musikkskolene var organisert i tilknytning til skoleetaten og 10 % til kulturetaten.

Utvalget foreslo at:

- alle barn, uansett hvor i landet de bor, bør få tilbud om musikkundervisning.
- musikkskolene bør forankres i lovverket for utdanning og bli nær knyttet til grunnskolen.
- skoledirektørene skal i samarbeid med kommunene og fylkeskommunene sørge for utvikling og samordning av musikkskolevirksomheten i fylket.
- det bør utarbeides en plan i kommunen for samordning mellom barnehagen, grunnskolen, musikkskolen, skolefritidsordningen og det frivillige musikk- og kulturliv i kommunen. Planen må inneholde tilbud til funksjonshemmede.
- musikkskolen bør gi et bredt tilbud med

flere sang- og musikkformer, aldersblandete grupper, tilbud om samspill, konsertvirksomhet, eventuell musikkbarnehage og prosjektarbeid med musikk, dans, drama osv.

- det må være åpent inntak, dvs. ingen «opptaksprøver».
- det bør være maksimum ett års ventetid for instrumental- og vokalundervisning.
- det bør fastsettes en øvre grense for foreldrebetaling og friplassordninger for de som trenger det.
- det bør til vanlig være gruppeundervisning ved instrumental- og vokalundervisning.
- musikkskolenes personale bør få delta i etterutdanning og utviklingsarbeid sammen med personalet i grunnskolen.

Dugstadutvalget ønsket fortsatt bruk av øremerkete midler og foreslo en økonomisk opptrappingsplan over fire år for å få tilbud i alle kommuner. De anbefalte en fast fordelingsnøkkel mellom stat, kommune og brukere med 45/45/10, og en særskilt øremerking for funksjonshemmede.

Utvalget foreslo et utviklingsprogram for musikkskolene som kombinerer veiledning, utviklingsarbeid og etablering av et ledelsesnettverk sentralt, regionalt og lokalt. Det samarbeidet som var etablert mellom Kirke-, utdan-

nings- og forskningsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund, Norsk Musikkskoleråd og Norges Sang- og Musikkråd ble anbefalt videreført.

9.3 DEPARTEMENTETS VURDERINGER

Departementet finner godt samsvar mellom de fleste tilrådinger fra Dugstadutvalget og planene for grunnskolen, inkludert videre utbygging av skolefritidsordningene og utviklingsarbeid i kultursektoren. Musikk er aktiviserende og gir mulighet for meningsfull fritid. Den bidrar til trivsel og virker utviklende sosialt, følelsesmessig og intellektuelt. Musikkopplæring inspirerer til gruppeaktivitet og samarbeid og kan dermed ha en sosial funksjon.

For funksjonshemmede barn har musikk vist seg å være et særlig godt redskap for å få en meningsfull fritid og integrasjon i et sosialt miljø.

Departementet slutter seg til utvalgets forslag om at det i hver kommune bør foreligge en samordnet plan for musikkopplæring. Skole- og kulturetaten bør samarbeide om en slik plan. I en samordnet kommunal musikkopplæring bør musikkskolen, barnehagen, grunnskolen og det lokale musikklivet ha sine definerte oppgaver, samtidig som det må være en plan for gjensidig samarbeid og faglig styrking. Planen bør ta særlige hensyn til funksjonshemmede. Musikkskolens bidrag til å styrke det frivillige sang- og musikkliv i lokalmiljøene bør videreføres. Muligheten for å selge tjenester bør fortsatt være tilstede.

For mindre kommuner kan det være aktuelt å samarbeide på tvers av kommunegrensene for å skape et større faglig miljø. Følgende modeller kan velges for interkommunalt samarbeid om musikkskoledrift:

- Kjøp og salg av musikertjenester.
- Interkommunale avtaler om gjensidig kjøp av lærertimer.
- Interkommunal musikkskole.

Departementet slutter seg til utvalgets forslag om at Statens utdanningskontor bør ha et særlig ansvar for å sørge for utvikling og samordning av musikkskolevirksomheten i regionen. Det må skje i nært samarbeid med kommunene, fylkeskommunen og de høyskolene som utdanner musikkpedagoger.

Etterutdanning av musikkskolens lærere kan med fordel samordnes med tiltak for lærere innenfor praktisk-estetiske fagområder og skolefritidsordningene, eller legges til et nettverk som utveksler erfaringer og virker til gjensidig inspirasjon mellom skoler i et dis-

trikt. Musikkskolens ledere er nå inkludert i ledelsesprogrammet for skoleverket slik Dugstadutvalget foreslo.

Innhold

Det er viktig å få erfaring med den koordineringsmodellen som utvalget legger opp til, mellom grunnskole, musikkskole, det frivillige kultur- og musikkliv, skolefritidsordninger og eventuelt kunstsolen. Erfaringene fra kunstskoleforsøket bør videreføres. Departementet slutter seg til utvalgets forslag om at musikkskolens opplæringstilbud bør kunne omfatte sang, instrumentalmusikk, samspill, kammermusikk og andre varierte musikkformer og nærliggende områder som drama, teater og dans. Der kommunene ønsker det, kan billedkunst legges inn som en del av et samlet kunst/kultur og musikkskoletilbud for barn og ungdom.

Dugstadutvalgets forslag om musikkskolens nære tilknytning til skolen slutter departementet seg til, men vil på nåværende tidspunkt ikke forankre musikkskolen i lovverket.

Musikkskolene bør kunne inngå samarbeid med grunnskolen og skolefritidsordningen. Mønsterplanen for grunnskolen forutsetter et utstrakt samarbeid mellom grunnskolen og musikkskolen. Aktuelle samarbeidsområder kan være fagveiledning, tolærersystem, valgfag, samspill og skolekonserter. Det bør først og fremst fokuseres på å styrke det allmenne musikktilbud. Barn som både har plass i skolefritidsordning og ved musikkskolen bør om mulig få sin musikkundervisning lagt innenfor fritidsordningens tidsramme.

Økonomi

Departementet er enig med utvalget i at den kommunale musikkskolen må sikres et stabilt økonomisk grunnlag slik at det er mulig med god langsiktig planlegging. Departementet går derfor inn for at øremerket tilskudd opprettholdes inntil videre.

Musikkskoleelevene utgjør i dag ca. 16 % av alle 7-16 åringer i sine respektive kommuner. Departementet mener det bør være et mål å få opprettet dette tilbudet i alle kommuner og at musikkskoleelevene utgjør minst 30 % av alle grunnskoleelever.

Departementet finner det ikke riktig å ta konkret standpunkt til den fordelingsnøkkel og opptrappingsplan over en fireårs periode som Dugstadutvalget foreslo. Opprettelser av nye musikkskoler styres ikke av departementet, men er avhengig av kommunenes prioriteringer. Departementet vil vurdere størrelsen

på det statlige tilskuddet i de årlige budsjettproposisjonene. Tilskuddet i 1993 er 22 % av godkjent kostnadsfaktor pr. time, som for tiden er 234 kr. Forutsetningen for å få tilskudd er at musikkskolen er et åpent tilbud til alle barn og unge i kommunen. Det er satt et tak på skolepengene slik utvalget gikk inn for. Foreldrebetalingen skal i 1993 ikke overstige 1 600 kr.pr.år.

9.4 UTVIKLINGSPROGRAMMER

«Positivt skolemiljø» startet som et samarbeidsprosjekt mellom utdanningskontorene i Nord- og Sør-Trøndelag, Levanger Lærershøgskole, Norsk Musikkskoleråd og kommuner i Trøndelagfylkene. Prosjektet har som hovedintensjon å legge forholdene til rette for økt satsing på kunst og kultur i skolen. Dette søkes gjennomført ved å inkludere alle estetiske fag som grunnlag for en positivt skoleutvikling. En stor del av de konkrete aktivitetene ved den enkelte skole er knyttet til drama og dans, og i den sammenheng kommer musikkskolene inn med musikere som får hovedansvaret for musikkdelen av arbeidet. Første delprosjekt 1987-90 omfattet nettverkssamarbeid mellom 18 grunnskoler og musikkskoler fra 5 kommuner i Sør-Trøndelag. I 1990 startet et nytt 3-årig delprosjekt med nye skoler. I løpet av 5 års-perioden 1987-92 har prosjektet utviklet seg til å omfatte 105 skoler i

Midt-Norge. Det er etablert nettverk i Sør-Trøndelag, i Nord-Trøndelag og i Møre og Romsdal.

«Helhetlig musikkopplæring» startet opp i 1990 som et samarbeidsprosjekt mellom Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund, Norsk Musikkskoleråd, Norges Musikkorps Forbund og fem kommuner i Sør- og Midt-norge. I de medvirkende kommunene utprøves ulike modeller for samarbeid mellom det obligatoriske skoleverket, musikkskolen og fritidsmusikklivet. Dette forsøksarbeidet gjøres innenfor de eksisterende økonomiske rammene, uten tilførsel av ekstra midler.

Erfaringene fra disse prosjektene har vært meget positive og har hatt stor betydning for musikk og andre estetiske uttrykksformer for barn i barnehage og skole. Departementet er opptatt av at disse erfaringen må tilføres flere regioner og kommuner.

Stortinget har under behandlingen av Budsjettinnst.S.nr.12 (1992-93) bevilget midler til et forsøks- og utviklingsarbeid med vekt på erfaringsspredning, vurdering og videreutvikling innenfor musikkskolene. FoU-arbeidet skal omfatte musikkskolenes forhold til den obligatoriske undervisningen, skolefritidstilbudene, kunst- og kulturskolene, HVPU-reformen og arbeid med folkemusikk og rytmisk musikk. Arbeidet vil bli organisert i samarbeid mellom Norsk Musikkskoleråd og departementet.

KAPITTEL 10

Forslag og gjennomføring av tiltak

Dette kapitlet inneholder departementenes forslag om tiltak for å realisere reformen i grunnskolen.

10.1 FORSLAGENE I MELDINGEN

Meldingen inneholder følgende forslag:

- Fra og med skoleåret 1997-98 innføres det opplæringsplikt fra det kalenderår barn fyller 6 år.
- Den obligatoriske grunnskolen utvides til 10-år som en følge av tidligere skolestart. Dette medfører at grunnskolens struktur blir et 7-årig barnetrinn og et fortsatt 3-årig ungdomstrinn.
- En felles generell del av læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring skal gi bedre sammenheng mellom skoleslagene.
- Videre utbygging av skolefritidsordninger for 6-9 åringer med vekt på å samordne andre tiltak for barn med skolefritidsordningene lokalt.
- Videre utvikling av musikkskolen.
- Flere funksjonshemmede barn gis mulighet til fritidsaktiviteter sammen med andre barn.

Den foreslåtte reformen i grunnskolen vil ha konsekvenser for hele skoleløpet. Skolens nye ansvar for barn ned til 5 1/2 år, som tildels vil oppholde seg en stor del av dagen på skolen, vil få betydning for organisering, innhold, arbeidsformer, fysisk miljø og krevende samvirke mellom personale med ulik utdanning og ulike funksjoner i skolemiljøet. Nært samarbeid med foreldre og nærmiljø blir særlig viktig i planleggingen av en skole som skal utgjøre en vesentlig del av et godt oppvekstmiljø.

10.2 TILTAK PÅ SENTRALT NIVÅ**10.2.1 Generelt om virkemidler og styringsinstrument**

Organisering og styring av utdanningssektoren forutsetter en oppgave- og ansvarsfordeling mellom statlig og kommunal forvaltning. Hovedprinsippene for denne oppgave- og ansvarsfordeling er trukket opp av Stortinget i behandlingen av St.meld.nr.37 (1990-91) Om

organisering og styring av utdanningssektoren, jf.inns.S.nr. 186 (1990-91).

Statens viktigste styringsinstrumenter er:

- lov og forskrifter
- læreplaner
- forsøks og utviklingsarbeid, veiledning
- evaluering og tilbakerapportering
- skoleledelse og skolelederopplæring
- grunnutdanning og etterutdanning av lærere
- økonomi

Disse styringsinstrumentene vil bli nyttet på en mest mulig rasjonell måte i det reformarbeidet som det er lagt opp til i denne meldingen.

10.2.2 Endring av grunnskoleloven.

Det frivillige pedagogiske tilbudet til 6-åringer i skolens lokaler er hjemlet i barnehageloven. For å innføre en 10-årig opplæringsplikt fra 6-årsalderen vil det være nødvendig med en endring av grunnskoleloven.

Kommunal- og arbeidsdepartementet har nylig fremmet Ot.prp. nr. 59 (1992-93) Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov. Her er følgende områder vurdert:

- Obligatoriske folkevalgte organer
- Særskilte administrative stillinger
- Rektorstillingen
- Rådsorganene
- Delegering
- Hjemler for forsøk og avvik

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet vil senere fremme en lovproposisjon om rettigheter og standardkrav. Eventuelle endringer som følge av 10-årig skolerett og opplæringsplikt fra 6-årsalderen vil etter departementets forslag ikke bli aktuell før fra 1997 og vil kunne komme i senere justeringer av loven.

Fastsetting av alder for skolestart

I grunnskolelovens § 13 heter det at barn til vanlig skal begynne på skolen i det kalenderåret de fyller 7 år. Uttrykket «til vanlig» gir rom for en viss fleksibilitet. Etter søknad fra foreldrene kan skolestyret gi et barn adgang til å begynne på skolen ett år senere, eller ett år tidligere dersom barnet har fylt 6 år innen 1.juli. Interessen

for bruk av denne bestemmelsen er liten. Tallet på søknader om framskutt eller utsatt skolestart er ca. 2,5 - 3 % av årskullet.

Departementet foreslår at det fra skoleåret 1997/98 innføres opplæringsplikt og -rett fra det kalenderåret barna fyller 6 år. Når normalordningen blir at barna begynner på skolen ett år tidligere enn i dag, antar departementet at det vil være lite aktuelt med en ytterligere framskutt skolestart. Foreldrenes rett til å søke om utsatt skolestart bør imidlertid beholdes.

Skoleskyss

Etter gjeldende lov har elever som bor mer enn 4 km fra skolen rett til skyss. Departementet mener at det er nødvendig å vurdere prinsippene og grensen for rett til skoleskyss på nytt når barn helt ned til 5 1/2 år skal i skolen. Det er også nødvendig å se på trafikksikkerhet i forbindelse med behov for skoleskyss. 10 til 20 % av trafikkulykkene hvor barn er involvert skjer på vei til skolen. Et ekstra årskull i skolen og utbyggingen av skolefritidsordningen fører til at stadig flere og yngre barn er på vei til og fra skolen i perioder med stor trafikk. Departementet vil i samarbeid med berørte departementer og Kommunenes Sentralforbund vurdere reglene for skyss før reformen settes i verk.

Midler som Samferdselsdepartementet bevilger til «Aksjon skoleveg» brukes i dag til fysiske tiltak på fylkesveier og kommuneveier, og omfatter hele trafikkmiljøet hvor barn ferdes. Samferdselsdepartementet bevilger også midler til utbygging av gang- og sykkelveier. Den innsatsen som gjøres for å sikre barns skolevei må fortsette.

10.2.3 Revisjon av læreplanen

Generell del av læreplan for grunnskolen og videregående opplæring legges ved denne meldingen. Grunnskolenes fullstendige læreplan må være ferdig i god tid før 6-åringene får obligatorisk opplæringsplikt. Innholdet i tilbudet til 6-åringene må ta hensyn til at barn har ulike erfaringer før skolestart, selv om fleste vil ha erfaring fra barnehagen. Læreplanen må bygge på et 10-årig opplæringsløp og sees i sammenheng med videregående opplæring. I den grad det er nødvendig med egne planer for de som har samisk i fagkretsen, døve som benytter tegnspråk og andre språklige minoriteter, bør de foreligge samtidig.

10.2.4 Utviklingsarbeid og forskning

Departementet legger opp til en utdanningsreform som krever forberedelse både nasjonalt

og lokalt. Det vil være behov for utviklingsarbeid som kan gi grunnlag for planlegging av ulike tiltak knyttet til reformarbeidet. Departementet vil i perioden fram til 1997 satse på et utviklingsprosjekt som kan danne grunnlag for planlegging av innhold, arbeidsmåter og organisering av skoledagen.

Formålet med prosjektet omfatter:

- Videre arbeid med utbygging, innhold og organisering av skolefritidsordninger.
- Økt inntak av 6-åringer i skolens lokaler etter barnehagelovens bestemmelser fram til 1997, og en omorganisering av aldersgruppene i barnehagene.
- Kartlegging av kommunenes behov for informasjon og tjenester for best mulig gjennomføring av reformarbeidet.
- Utviklingstiltak og forskning i forbindelse med innhold og arbeidsformer i 6-åringenes skoletilbud. Tiltakene må sees i sammenheng med hele det 10-årige skoleløpet. Erfaringene må danne grunnlag for videre arbeid med læreplanen og veiledningshefter og kunne benyttes som bakgrunn for å heve det pedagogiske personalets kompetanse.

Departementet vil samarbeide med berørte departementer og Kommunenes Sentralforbund om deler av utviklingsarbeidet.

Det er en forutsetning for en god praktisk overgang til en 10-årig grunnskole at flest mulig av 6-åringene har et pedagogisk tilbud i skolens lokaler før 1997. Dette har betydning både praktisk, pedagogisk og økonomisk. Skolefritidsordningene bør være utbygget og tilpasset 6-åringens behov. Det arbeidet som gjøres i Fellessekretariatet for skolefritidsordninger vil bli videreført. Erfaringer fra kommunalt utviklingsarbeid som samordner tiltak for barn bør trekkes inn. Utviklingsarbeidet må ha et bredt siktemål faglig, kulturelt og sosialt.

Det bør gjøres en særlig informasjonsinnsats overfor de kommuner som ikke har startet med 6-årstilbud i skolen og med skolefritidsordningene. Utdanningskontorene og fylkesmennene må intensivere informasjonsarbeidet slik at kommunene får nødvendig veiledning i utformingen av lokale tiltak. Innsatsen må rettes mot alle kommuner ut fra behov. Det er nødvendig å utvikle best mulig statistisk informasjon om de rammebetingelser og behov kommunene har i gjennomføringen av reformen.

Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer i 1986-90, som tidligere er omtalt, har gitt viktige erfaringer og kunnskaper, men disse forsøkene bygget på et frivillig tilbud før skolestart. Når det pedagogiske opplegget for

6-åringene blir en del av den obligatoriske grunnskolen, vil det reise andre og nye problemstillinger. Spesielt vil det være viktig å få utprøvd pedagogiske tiltak i begynneropplæringen i et 10-årig skoleløp. Utviklingsarbeidet bør omfatte:

- organisering av og innholdet i planen for 6-åringer og dagens 1. klassetrinn sett i sammenheng med hele barnetrinnet.
- utvikling av læreplaner som prøver ut aldersrelevante tema og lærestoff av generell og lokal karakter.
- modeller for samordning mellom klassetrinn og ledelse, samarbeid og fordeling av oppgaver.
- utprøving av arbeidsmetoder, læremidler og veksling mellom frie og styrte aktiviteter
- samarbeid mellom skole, skolefritidsordninger, nærmiljø og kultursektor.
- pedagogiske konsekvenser for ungdomstrinnet og overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring.

Det lokale utviklingsarbeidet bør ha som siktemål å utvikle erfaringer og kompetanse som gir grunnlag for departementets videre arbeid med læreplanen og for kommunenes praktiske gjennomføring av reformen. Erfaringen vil også danne grunnlag for ledelsesutvikling og etterutdanning av personell som skal samarbeide om pedagogiske tiltak og utviklingen av et helhetlig læringsmiljø for 6-9 åringene. Det må i denne sammenheng etableres et samarbeid med de pedagogiske høyskolenes.

Forskning

I tilknytning til utviklingsarbeidet vil forskningsmiljøer bli engasjert for å gi systematiske beskrivelser, analyser og evalueringer. Departementet vil sørge for at forskningsmiljøer med tilstrekkelig tverrfaglighet og kompetanse vil kunne følge utviklingen i reformarbeidet med en 10-årig grunnskole. Forskningen må belyse både aktuelle praktiske spørsmål og mer langsiktige problemstillinger.

Det blir viktig å knytte forskning til utprøving av innhold og metoder i begynneropplæringen og til å analysere aktuelle problemstillinger om barns læringsmiljø i en 10-årig skole. Departementet mener at en god utvikling av skolen forutsetter fornyelse av kunnskap om hvordan barn på ulike alderstrinn lærer. Det er behov for mer omfattende forskning om det pedagogiske innholdet og arbeidet i skolen og om utviklingen av skolen som organisasjon, som lærested og kulturinstitusjon. Det er fortsatt behov for evaluering av konse-

kvenser av ulike tiltak i skolefritidsordningen.

Som tidligere nevnt forsøkte Magnussenutvalget å få en oversikt over forskning som kunne si noe om tidligere skolestart har betydning for faglig kompetanse på senere trinn og fant lite forskning som var relevant for norsk skole. Utvalget beklaget at det ikke var foretatt forskningsmessig oppfølging av de barn som har gjennomført forsøk med en fireårig småskole fra 6-årsalderen. Departementet er enig i at en slik analyse bør foretas og vurderes i forhold til barn som har hatt andre pedagogiske tilbud i samme alder. Departementet vil på denne bakgrunn innlede et samarbeid bl.a med de kommuner som tidligere har fått dispensasjon for å tilrettelegge 6-årstilbudene etter lov om grunnskolen som en del av en 4-årig småskole.

10.2.5 Skolevurdering og tilbakerapportering

Nasjonale mål for skolens virksomhet må gi rom for utprøving av lokale og kommunale tiltak, strukturer, metoder og organisasjonsformer. Samtidig er det et mål at den obligatoriske opplæringen skal være likeverdig over hele landet og at skolen skal formidle kunnskaper, ferdigheter og verdier som i stor grad er felles for alle.

For å få bedre oversikt over utviklingen i skolen arbeider departementet med å utvikle et bedre system for kontinuerlig skolevurdering og tilbakerapportering. Departementet vil følge utviklingen i kommunene og vurdere hvilke særskilte problemer som oppstår i forbindelse med gjennomføringen av reformen. En systematisk skolevurdering og tilbakerapportering vil kunne bidra til å synliggjøre områder der det kan være behov for å sette inn spesielle tiltak.

10.2.6 Ledelsesutvikling og lederopplæring i skolen

Ledelsesutvikling er et viktig styringsmiddel. Det dreier seg både om å utvikle ledelsesfunksjonene på det enkelte nivå og å styrke opplæringen av den enkelte skoleleder, slik at skolen blir i stand til å sette både nasjonale og lokale utdanningsmål ut i livet. Det nye programmet for ledelsesutvikling i skolen (LUIS), som er felles for grunnskolen og videregående opplæring, har bl.a lagt til grunn de generelle utfordringene i samfunnsutviklingen og de store utfordringene en står overfor i skoleverket i 90-årene. Dette gjelder bl.a. strukturreformer som den planlagte skolestart for 6-åringer og hvilke følger det får for resten av skoleløpet, skolefritidsordninger,

rett til videregående opplæring og den betydning dette vil ha for organisering og innhold i skolen. Målet er å få til en felles innsats for best mulig lærings- og oppvekstmiljø for barn og unge.

Det er et ledelsesansvar på alle nivå å sørge for gjennomføringen av skolereformene. Konsekvensene av reformene må derfor tematiseres og drøftes både i opplæringen av skoleledere og i forbindelse med utviklingen av ledelsesfunksjonene i hele skoleverket.

10.2.7 Grunnutdanning og etterutdanning av lærere

Yngre barn og barn som tilbringer en større del av dagen på skolen, vil kreve en annen sammensetning av personalet. En 10-årig grunnskole forutsetter flere tilsatte. Forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringer har dokumentert at samarbeid mellom allmennlærere og førskolelærere har positive virkninger. Departementet finner det riktig å åpne for slike kombinasjoner av ulike faglige kvalifikasjoner på småskoletrinnet. I store grupper, og der forholdene ellers gjør det hensiktsmessig, kan det være aktuelt med assistenter i skolen.

Senket alder for skolestart bør få konsekvenser for innholdet i grunnutdanningen for begge lærergruppene. Slik utdanningen er i dag, er det førskolelærerne som har best kunnskap om 6-åringene og deres måte å lære på. Det er allmennlærerne som har best kunnskap om systematisk norsk- og matematikkopplæring. Grunnutdanningen må i framtiden sikre at disse to gruppene får en felles innføring i småskolepedagogikk. Planene må justeres i forhold til de følger denne reformen vil få for grunnskolen. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen må justeres. Ny rammeplan for førskolelærerutdanningen er under utarbeidelse.

Endringene i grunnskolen vil også få betydning for prioritering av etterutdannings- og videreutdanningstilbud. Det blir nødvendig å satse på etterutdanning av allmennlærere og førskolelærere i innføringsfasen.

8 lærerhøgskoler gir i dag tilbud om utdanning innenfor 5-10 årspedagogikk og overgang barnehage/skole. Dette er videreutdanningsenheter som for tiden vurderes som en valgfri del av lærerutdanning. I forbindelse med arbeidet med å fornye rammeplanene innenfor lærerutdanningen vil det være naturlig å utarbeide rammeplaner for 10 og 20 vekttalls-enheter innen dette feltet. Det er viktig med felles videreutdanning for allmennlærere og førskolelærere.

Utdanningskapasiteten

Utvidelse av antall år i grunnskolen fører til økt behov for pedagogisk personale. Utdanningskapasiteten i grunnutdanningen, for både allmennlærere og førskolelærere, har økt meget sterkt de siste årene. Studentopptaket til vanlig grunnutdanning økte i perioden 1986 til 1992 for allmennlærere fra 1170 til 2248 studenter og for førskolelærere fra 786 til 1793 studenter. Samtidig som noen førskolelærere vil følge 6-åringene over i skolen vil barnehageplasser frigjøres for yngre barn. Tilsammen vil det føre til økt behov for førskolelærere. Opptaket til førskolelærerutdanningen vil i 1993 bli ca. 2050 studieplasser, inklusive deltids- og desentraliserte tilbud. Opptaket til allmennlærerutdanningen blir 2 292 plasser.

Skolefritidsordningen

Departementet mener at kunnskap om å tilrettelegge barns selvstyrte virksomhet og kulturelle aktiviteter kan integreres i flere av de utdanningstilbudene som i dag gir kompetanse for arbeid med barn. Av hensyn til de yngste barna i skolefritidsordningene bør den daglige ledelsen ha tilstrekkelige faglig kompetanse for å arbeide med barn og for å legge til rette for barns lek i gruppe, i sosialpedagogisk virksomhet og kulturelle aktiviteter. Både allmennlærer-, førskolelærer- og barnevernspedagogutdanningen gir en slik kompetanse. I tillegg til daglig leder vil det de fleste steder være behov for assistenter og andre medarbeidere.

Det planlegges en videregående fagopplæring for oppvekst- og miljøarbeidere. Det er en praktisk pedagogisk opplæring som kvalifiserer for arbeid med barn og ungdom i pedagogiske institusjoner som barnehager, skoler og skolefritidsordninger og innenfor kultur, friluftsliv, idrett og annen fritidsvirksomhet. Faget er også relevant for støttefunksjoner i undervisningsarbeid og i offentlige og privat organiserte tilbud til barn og ungdom. Faget gir lærlingene både en teoretisk og praktisk opplæring. Læringsplass i skolefritidsordningen vil være relevant for de som velger denne fagopplæringen.

Departementet mener forøvrig at lokale variasjoner og forutsetninger bør prege personalsammensetningen. Personer fra ulike yrker i arbeidslivet, og som har interesse for arbeid med barn, bør kunne få oppgaver innen skolefritidsordningen. I tillegg til det faste personalet bør barna gjennom skolefritidsordningene kunne møte forskjellige yrkesgrupper fra lokalsamfunnet. Samarbeid med lokale foreninger, historielag, menigheter, musikkskoler,

kunstskoler og idrettslag vil gjøre det nødvendig å trekke inn foreningsledere, kunstnere, arbeidere og andre fagpersoner der dette er et ønske lokalt.

10.3 TILTAK PÅ REGIONALT STATLIG NIVÅ

På det regionale nivå vil de statlige utdanningsdirektørene få et betydelig ansvar for forberedelse, utviklingsarbeid og gjennomføring av skolereformen. De pedagogiske høgskolene er viktige samarbeidspartnere for etterutdanning og kompetanseheving av pedagogisk personale.

Det er fylkesmennene som har det regionale ansvar for tilsyn og veiledning i forbindelse med utbyggingen av barnehagene og for dagens tilbud til 6-åringene. Et nært samarbeid mellom fylkesmennene og utdanningskontorene vil være nødvendig. Utdanningsdirektørene, fylkesmennene og de fylkeskommunale instanser innen kultursektoren bør samarbeide om informasjon og samordning av ressursene til beste for barna i grunnskolealderen.

Det er store forskjeller mellom kommunene i hvor langt de har kommet med hensyn til å gi 6-åringene et pedagogisk tilbud i skolen. Kommunene har i ulik grad klart å utvikle en skole som har en kultur og et læringsmiljø som er godt rustet til å ta vare på de yngste barnas behov og en skole som legger vekt på et samarbeid med kulturelle aktiviteter i nærmiljøet. Det er viktig at gode erfaringer blir benyttet i det videre utviklingsarbeidet. Det bør satses på å opprette nettverk mellom kommuner slik at de tilsatte kan dele erfaringer og få inspirasjon i den videre planlegging. De pedagogiske høgskolene og kultursektoren bør knyttes til dette samarbeidet.

10.4 TILTAK PÅ KOMMUNALT NIVÅ

10.4.1 Samordnede planer

Det er en utfordring for kommunene å se sammenhengen mellom barns oppvekst og læring i og utenfor skolens undervisningstilbud, og betydningen av denne sammenhengen for kvaliteten på læringen og barnas personlige vekst. På denne bakgrunn er det viktig at de samlede ressurser som settes inn i tiltak for denne aldersgruppen, blir vurdert som en helhet. En nedbygging av sektorgrensene, slik den nye kommuneloven legger opp til, større helhetstenkning og bedre planlegging, vil gi en bedre utnyttelse av ressursene.

Den løpende kommuneplanleggingen skal samordne den fysiske, økonomiske, sosiale og kulturelle utvikling i kommunen. Kommunen

er i de rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser i planleggingen pålagt ansvar for at det utføres en samlet vurdering av barn og unges oppvekstmiljø for å innarbeide mål og tiltak i kommuneplanarbeidet. Skolens plass i denne planleggingen er helt sentral og vil bli ytterligere forsterket ved gjennomføringen av denne skolereformen.

Plan- og bygningsloven pålegger kommunistyret å peke ut en etatsjef eller annen tjenestemann, til å delta i bygningsrådets møter for å tale barn og unges sak og for å synliggjøre deres interesser i forkant av bygningsrådets vedtak. Ved tilpassing av plan- og bygningsloven til ny kommunelov er denne funksjonen foreslått flyttet til et fast planutvalg. Kommunene er i de rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser pålagt å legge spesiell vekt på barns behov i sin areal- og ressursplanlegging.

Mange kommuner har god erfaring med skolen som et kulturelt sentrum i nærmiljøet. Utviklingen av skolefritidsordningene har gitt nye muligheter og styrket behovet for en samordning av tiltak, også for de barna som ikke benytter seg av tilsynsordningene. Foreldrene bør trekkes inn i planleggingen. Det er opprettet 110 kommunale foreldreutvalg. Organisering på kommunenivå gir foreldrene mulighet til å påvirke beslutninger der de fattes.

Barn som trenger spesiell hjelp og støtte

En samordnet innsats for barn vil i mange tilfeller virke forebyggende. Et aktivt nettverk omkring barn og familie, der skolen spiller en sentral rolle, kan bidra til å avdekke barns behov på et tidlig tidspunkt og føre til at nødvendige tiltak kan settes inn raskt og effektivt. Å forebygge sosiale problemer ved å gi barn et godt og utfordrende oppvekstmiljø er en god investering. En større integrering av funksjonshemmede i skole og nærmiljø har også ført til behov for samordning på tvers av tradisjonelle sektorgrenser. Kommunene har ansvar for å legge forholdene til rette for funksjonshemmede i kommunen.

Av de øremerkede midlene som er gitt til skolefritidsordningen er 10 % beregnet til særlige tiltak for funksjonshemmede. I mange kommuner har det øremerkede tilskuddet ikke kommet de funksjonshemmede til gode og forutsetningen om at skolefritidsordningen skal gjelde for alle er i disse tilfellene ikke innfridd.

Departementet vil opprettholde ordningen med øremerkede tilskudd til skolefritidsordninger inntil behovet er dekket, jf. kap. 7. En del av det statlige tilskuddet vil fortsatt bli avsatt til særlige tiltak for funksjonshemmede

barn. Departementet vil løpende vurdere i hvilken grad midlene til funksjonshemmede blir benyttet etter forutsetningene. Kommunene bør vurdere å samordne alle tiltak til funksjonshemmede barn slik at det kan bli en bedre utnyttelse av de samlede ressurser til funksjonshemmede (jf.kap.8).

Organisering av skolefritidsordninger er en relativt ny kommunal oppgave. Manglende tilrettelegging for funksjonshemmede kan være et etableringsproblem som vil bli løst etterhvert som kommunene får mer erfaring. Departementet vil kartlegge i hvilken grad skolefritidsordningene i løpet av de nærmeste årene blir tilgjengelig for alle. Departementet vil senere vurdere om det er nødvendig å gi regler om fortrinnsrett for barn som av pedagogisk-psykologisk tjeneste er vurdert til å trenge særlig hjelp og støtte for å kunne fungere sammen med andre barn.

Skoleanlegg

Det vil fortsatt være kommunens ansvar å utarbeide en plan for skoletilbudet i kommunen og tilrettelegge og godkjenne det fysiske miljøet for skole- og fritidsordninger. Planen skal legges fram i forbindelse med kommuneplanleggingen og den årlige budsjettbehandling. I planen skal det i følge forskriftene for grunnskolen gjøres rede for tiltak fra skolens side når det gjelder å styrke oppvekstmiljøet i et tverrfaglig samarbeid og når det gjelder samarbeid/bruk av skoleanlegg. Departementet vil også understreke at kommunene har plikt til å påse at skoleanlegg er tilgjengelige for fysisk funksjonshemmede og om nødvendig foreta tekniske tilpasninger og installasjoner. Kommunen bør ved valg av bygningsmateriale ta hensyn til allergi hos barn.

Veksten i utbygging av skolefritidsordninger og tilbudet til 6-åringer vil stille nye krav til planlegging av det fysiske miljø ute og inne, og til bruk av inventar og utstyr. Skal skolen fungere som et kultursenter i nærmiljøet, vil dette få betydning for utforming av skoleanleggene. Noen skoler har ledig kapasitet til å ta imot flere barn og gi et tilbud over større del av dagen, mens andre vil trenge nybygg og/eller leie lokaler i nærmiljøet.

Lov om grunnskolen hjemler ikke sentral kontroll av standard på skolebygg og utstyr. Kommunene bør imidlertid ha mulighet for veiledning og idéutveksling når det gjelder lokaler, uteområder, utstyr og tilrettelegging for gode, stimulerende og trygge leke- og læringsmiljøer for småklassene. Et godt fysisk miljø ute og inne som gir mulighet for varierte aktiviteter, har stor betydning for barnas læring og trivsel. Et godt miljø forebygger konflikter

og ulykker. Undersøkelser har vist at ulykkestallene går ned der barn har allsidige aktivitetstilbud. Seks departement har i samarbeid utarbeidet en handlingsplan for forebygging av ulykker.

Departementet har tatt initiativ til å utarbeide veiledningsmaterieell for kommunene. Det er blitt til i nær kontakt med en rekke instanser med fagkunnskap på aktuelle fagfelt. Det er også opprettet kontakt mellom flere departementer, Norsk Kulturråd og Kommunenes Sentralforbund om veiledning i forbindelse med utforming av skoleanlegg.

Midler over Kommunal- og arbeidsdepartementets budsjett til kommunalt vedlikehold er de siste årene benyttet til vedlikehold av kommunale bygg, deriblant skoler. I 1993 er det bevilget særskilt 330 mill.kr til kommunalt vedlikehold. Retningslinjer for bruken av midlene er gitt i Kommunal- og arbeidsdepartementets budsjettproposisjon og i et eget rundskriv.

Kommunalbanken gir lån til skolebygg og veiledning om økonomistyring av nærmiljøbygg. Planlagt sambruk av bygg og anlegg kan gjøre finansieringen enklere.

St.meld.nr.41 (1991-92) om idrett, jf. Innst.S.nr.28 (1992-93) sier f.eks. at der hvor det ligger an til en naturlig kombinasjon av et aktuelt nærmiljøanlegg og et uteområde for skolefritidsordningene, vil dette uteområdet være stønadsberettiget til tilskudd som et nærmiljøanlegg. Stønad gis for opptil 50 % av kostnadene.

Både Barne- og familiedepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet vil anbefale kommunene å overføre 6-åringene fra barnehagen til et førskolepedagogisk tilbud i skolens lokaler under barnehagelovens bestemmelser fram til 1997. Driftstøtten og stimuleringsstilskuddet ved opprettelsen av nye barnehageplasser er uavhengig av om tilbudet er i barnehagens eller skolens lokaler. Husbankens lån til utbygging av lokaler som i hovedsak er beregnet til 6-åringer og skolefritidsordninger følger samme regler som for barnehager.

10.4.2 Skolenivå

Ledelse og organisering av skoledagen

Det er et lederansvar å sørge for gjennomføringen av aktuelle skolereformer. For personalet som får det daglige ansvaret for nye oppgaver, er det av stor betydning at lederen legger forholdene best mulig til rette. Ledelsen på den enkelte skole må sørge for at det blir utarbeidet en felles plan og strategi for hele skolens virksomhet. Programmet for «Ledelsesutvikling i skolen» (LUIS) vil være en god hjelp for gjennomføringen av skolereformen.

Når skolen får nye oppgaver og bemannes med nye yrkesgrupper, er det behov for å se på organisering av dagen og fordeling av oppgaver. Alle parter må tenke igjennom sine holdninger og arbeidsmåter på nytt. Alle har et felles ansvar for helheten. Hensiktsmessige samarbeidsformer må utvikles lokalt. Ulike arbeidstidsbestemmelser må ikke hindre en organisering av dagen ut fra barnas behov.

Nye oppgaver vil stille krav til utstyr og til utformingen av det fysiske miljøet både ute og inne. Den enkelte skole må finne fram til fleksible løsninger i bruken av miljø og utstyr både i obligatorisk undervisning og i frivillige friere aktiviteter for barn og unge i nærmiljøet. Tilretteleggelsen av miljøet må ta hensyn til behovet for allsidig, variert og kreativ utfoldelse.

Planlegging sammen med foreldre og nærmiljø.

Det er departementets oppfatning at samarbeidet med foreldrene må vies særlig oppmerksomhet i det reformarbeidet som planlegges. Grunnskolelovens formålsparagraf fastslår at skolen skal drive sin virksomhet i for-

ståelse og samarbeid med hjemmet, og skape gode samarbeidsformer mellom skole og hjem. Foreldrene må gis anledning til delta aktivt i utformingen av de nye tiltakene i skolen og i vurderingen av dem. Forutsetningen for at foreldrene skal få reell medinnflytelse i skole-samfunnet er at de er kjent med skolens organisasjon gjennom lov, forskrifter og læreplan og at de har kunnskap om arbeidsmetoder i skolens undervisning og i fritidsordningene. Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), et sentralt organ, lovhjemlet og oppnevnt av departementet, har bl.a. til oppgave å bistå foreldrene på kommune- og skolenivå i denne sammenheng.

På den enkelte skole er foreldrene sikret medbestemmelse gjennom skolens rådgivende organer: foreldrerådet og samarbeidsutvalget. I Ot.prp.nr.59 (1992-93) Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov, er det foreslått å beholde disse organene. Det åpnes også for muligheten for kommunene til å oppnevne et annet styre for skolen enn samarbeidsutvalget. I slike styre skal minst to representanter for foreldrene være med.

KAPITTEL 11

Økonomiske konsekvenser**11.1 KOSTNADSELEMENTENE***Undervisningstilbudet*

Departementet foreslår at seksåringene skal ha en obligatorisk skoledag på 20 timer pr.uke. Lønnsutgiftene til dette er sterkt avhengig av det pedagogiske personalets lønns- og arbeidstidsvilkår. Departementet legger til grunn at i god tid før reformen innføres, vil den part som har forhandlingsansvaret for undervisningspersonalet i grunnskolen, måtte forhandle om personalets arbeidsvilkår med utgangspunkt i tilbudets pedagogiske karakter.

De samlede årlige driftsutgifter er anslått til mellom 1 050 og 1 215 mill.kr.pr.år, avhengig av lønns- og arbeidsvilkårene for det pedagogiske personalet.

Skolefritidsordningen

Departementet har beregnet behovet for skolefritidsplasser for 6-åringene utover en 20-timers skoleuke til omlag 45 % av årskullet. De årlige offentlige utgiftene til skolefritidsplasser for seksåringer beregnet til 215 mill.kr. Dette innebærer at staten og kommunene for 6-åringene isolert får en kostnad på 107 mill.kr.hver.

Skyss

Magnussenutvalget beregnet de kommunale billett- og kortutgifter, samt de fylkeskommunale utgiftene til særskilt skyss til 60 mill.kr.pr.årskull.

Dette beløpet vil imidlertid trolig bli lavere, fordi økte kommunale billettutgifter reduserer de fylkeskommunale nettoutgifter tilsvarende, dersom det er ledig kapasitet på de eksisterende rutene. Det er bare i de tilfelle hvor kapasiteten sprenges og det må settes opp ekstra skyssmiddel, at de samlede offentlige kostnadene øker.

Departementet vil vurdere skyssgrensen for 6-åringene. Kostnadene ved en eventuell lavere skyssgrense for 6-åringer er avhengig av

- antall barn bosatt mellom eksisterende og ny skyssgrense, og hvor de bor i forhold til eksisterende skyssruter.
- kapasitet på eksisterende skyssruter.

- antall kommuner som allerede har avtaler om skyss for barn som bor nærmere skolen enn dagens skyssgrense.

Departementet vil i samarbeid med de berørte departementer og Kommunenes Sentralforbund kartlegge disse forholdene.

Skolelokaler

På bakgrunn av undersøkelser i noen utvalgte fylker har departementet beregnet investeringsbehovet for skolelokaler til omlag 2 100 mill.kr. Gitt 9 % rente og 2 % til ekstraordinært vedlikehold blir de årlige kapitalutgiftene omlag 230 mill.kr.

Utbygging av skolelokaler for tilbudet til 6-åringer under lov om barnehager kan, i likhet med barnehagelokaler, i dag finansieres gjennom Husbanken. Forskriftene for Husbankens låneordning for bygging og utbedring av barnehager er midlertidig endret slik at den også gjelder for lokaler til skolefritidsordning og skolelokaler som hovedsaklig brukes til 6-årstilbud.

11.2 FINANSIERING AV REFORMEN

I Regjeringens Langtidsprogram for 1994-1997 heter det:

«Det legges til grunn at besparelser gjennom fornyingsarbeid og omdisponeringer innenfor rammen av bevilgningene til skoleverket og barnehagene, skal inngå som en del av finansieringen....I lys av dette vil Regjeringen iverksette et fornyelsesprosjekt i skolen. Behovet for ytterligere midler til finansieringen av 6-åringsreformen vil bli vurdert som del av de årlige budsjettopleggene.»

Reformen i grunnskolen kan finansieres gjennom

- omdisponeringer innenfor rammen av grunnskolens ressurser.
- omdisponering av midler fra tilbudet til 6-åringer under lov om barnehager.
- økning av de økonomiske rammene for skolesektorens virksomhet.

Det er i de senere år gjennomført flere viktige reformer på de kommunale ansvarsområdene. Med de skolereformene som er varslet, samt de virkningene som følger av oppfølging

av løpende reformer, vil kommuneøkonomien bli stram i de nærmeste årene. Økte kommunale utgifter på grunnskolesektoren vil derfor kunne gå på bekostning av det kommunale tjenestetilbudet på andre sektorer. Det legges derfor til grunn at kommunesektoren kompenseres for merutgiftene ved reformen utover det som reelt kan omdisponeres fra barnehagesektoren og innenfor grunnskolen.

Departementet legger til grunn at en vesentlig del av reformen i grunnskolen skal finansieres gjennom slike omdisponeringer.

11.2.1 Omdisponering av midler fra barnehagesektoren

Det legges til grunn at de offentlige ressursene til driften av tilbudet til 6-åringene som er etablert i skolens lokaler overføres fra barnehagesektoren til skolen når det innføres skolestart for 6-åringer.

For de 6-åringer som har sitt barnehagetilbud i barnehagelokaler, vil skolestart innebære at disse plassene kan frigjøres til andre aldersgrupper.

Som omtalt i kap. 5.1.6, vil stimulerings-tilskuddet i årene framover bli rettet inn mot nye barnehageplasser for de yngste og nye barnehageplasser for 6-åringer i skolens lokaler. Kommunene vil således selv ha mulighet for å styre utviklingen i barnehageutbyggingen framover slik at overgangen til skolestart for 6-åringer blir løst på en mest mulig smidig måte, tilpasset den enkelte kommune.

Ulikhetene mellom kommunene når det gjelder utviklingen av tilbudet til 6-åringer i skolen, den videre utbygging av det private barnehagetilbudet og endringene i barnehagebehovet framover, gjør at det i dag er vanskelig å fastslå nærmere hvor stor del av finansieringen av skolestart for 6-åringer som kan skje gjennom omdisponering i barnehagesektoren.

11.2.2 Omdisponering innenfor rammen av grunnskolens ressurser

En vurdering av mulighetene for omdisponeringer innenfor eksisterende ressursnivå i skolesektoren må ta utgangspunkt i forholdet mellom det gjeldende lov- og regelverk og ressursnivå. Dersom en slik vurdering av eventuelle omdisponeringsmuligheter skal være reell, må den basere seg på det ressursnivået og det lov og regelverk som gjelder når reformen skal settes i verk.

Departementet arbeider med en revisjon av grunnskoleloven, hvor blant annet lovfesting av standarder og av elevenes rettigheter i grunnskolen er ett sentralt tema. Et annet siktemål med lovrevisjonen er å løse opp unødige bindinger på den kommunale ressursbruk i skolesektoren. Dette er ett element i fornyingsprosjektet i grunnskolen med sikte på å bedre ressursbruken. Det er en forutsetning for reformen at omdisponeringer og effektivisering innenfor barnehagesektoren og skolesektoren skal dekke en vesentlig del av de økte kostnadene i skolen som følge av skolestart for 6-åringer.

KAPITTEL 12

Om den generelle del av læreplanen

Reformene i skoleverket som denne meldingen om 6-åringene inngår i, er knyttet til tre felt: innhold, struktur og personale. Et hovedpoeng for reformarbeidet er at de organisatoriske former som velges, avledes av det innhold reformene skal formidle. Den struktur som skal bygges, må utledes av den substans som skal bæres.

Stortinget har ved flere anledninger gitt sin tilslutning til de prinsipielle begrunnelsene for de utdanningspolitiske reformene. For eksempel inneholdt Stortingsmelding 40 (1990-91) Fra visjon til virke, et viktig kapittel om «Kunnskapssyn», som Stortinget sluttet seg til. Også i andre dokumenter Stortinget har hatt til behandling, er det gitt prinsipielle begrunnelser som Stortinget har bifalt.

En generell læreplan er en oppfølging av Stortingsmelding 37 (1990-91) og de prinsipper som der ble trukket opp om samordning av skoleslagene. Stortingsmelding 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet fulgte opp disse prinsippene. Der ble det også gjort gjeldende at det måtte lages en ny opplæringsplan for begge opplæringsformer i videregående.

Det er ikke bare reformene i skoleverket som gir begrunnelsen for å endre læreplanene. Reformene er et svar på endringer i selve samfunnsstrukturen. De innebærer store forandringer i barns og unges levekår og læringsmiljø: Begge foreldre tilbringer en større del av sin tid utenfor familien og i arbeidslivet, mens de unges tilknytning både til arbeidslivet og den opplæring som der skjer, er blitt svake. Det siste tiåret er trykket fra internasjonale medier økt sterkt, og flere kulturer er representert i den norske skolen. Dette er det redegjort nærmere for i kapittel 5 i denne meldingen.

Det er disse samfunnsmessige endringer, og endringene i utdanningens struktur, som gjør det nødvendig å gjennomgå retningslinjene for opplæringsinnhold.

Grunnskolen er en obligatorisk skole for alle. Fra 1994 vil norsk ungdom få rett til tre års videregående opplæring. Til sammen blir de deler av det en kan kalle den norske folkeskolen i ordets beste forstand – en skole som favner hele folket. Det er da naturlig å gi en felles utforming av læreplanenes generelle del for å markere sammenhengen og kontinuiteten

i utdanningsløpet – fra barnetrinnet til voksenopplæringen. Visjonene for de samlede reformene – og for sammenhengen mellom dem – må da gis i den generelle del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring.

Grunnlaget for departementets arbeid med innholdet i en felles generell del av læreplanen er lagt gjennom de formålsparagrafer Stortinget har gitt for de aktuelle skoleslag. Det er i kraft av formålsparagrafene for grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet, folkehøgskoler og voksenopplæring at læreplanen skal være forpliktende.

Som utgangspunkt for utformingen av den generelle delen, foretok departementet en analyse av temaene i formålsparagrafene og sorterte disse etter innhold. Det er 6 hovedtema som går igjen i formålsparagrafene – selv om presiseringsnivået og vektleggingen av dem varierer. For eksempel er «en kristen og moralsk oppseding» ikke uthevet i formålsparagrafene for fagopplæring i arbeidslivet eller for voksenopplæringen, og det er kun i loven om videregående opplæring at «økologisk forståelse» er trukket fram.

Avsnittsinndelingen i den nye generelle delen svarer til temainndelingen av formålsparagrafenes innhold. Til etisk orientering svarer «Det meningssøkende menneske», til arbeidsliv svarer «Det arbeidende menneske», til allmenndannelse svarer «Det allmendannede menneske» osv. Oppgaven er så å gi et retningsgivende innhold til de seks hovedtemaene. Dette må på den ene side være generelt nok til å favne de ulike skoleslag, tradisjoner og former for opplæring, og på den annen side være presist nok til å gi klare føringer for læreplanenes utforming og skolens hverdag.

Departementet har lagt vekt på å unngå fagsjargong og internspråk i den språklige utformingen av læreplanen. Dokumentet skal være tilgjengelig for foreldre, elever og andre med interesse for skolens innhold.

Ved utarbeidelsen av den generelle delen er det trukket veksler på første kapittel av Mønsterplanen av 1987 og på den generelle del av læreplan for videregående opplæring. Erfaringer som er gjort med innføringen av M87, i den grad disse er systematisert, er også trukket inn. Som en del av arbeidet nedsatte departementet

tre arbeidsgrupper med personer både fra skoleverket og utenfra. Gruppene kom med viktige innspill til det videre arbeidet.

På dette grunnlaget ble det utarbeidet et utkast til generell del av læreplan for grunnskole og videregående opplæring, som så ble sendt på en bred høring. Utdanningskontorene sammenfattet innspillene som kom fra de enkelte skoler, og sendte sine sammendrag til departementet. Øvrige høringsinstanser sendte sine uttalelser direkte til departementet. Departementet har også fulgt nøye med i debatten i dagspressen og i fagpressen om høringsutkastet.

Høringsrunden brakte mange verdifulle innspill og gode råd om endringer i den generelle delen og om det videre læreplanarbeidet. Det bør imidlertid understrekes at mange av de forslag og synspunkter som kommer fram i høringsrunden, er innbyrdes motstridende. Som eksempler kan nevnes:

- noen mener at kristendomstilknytningen kommer for sterkt til uttrykk i planen, særlig med utgangspunkt i vårt multikulturelle samfunn; andre mener at denne tilknytningen bør styrkes;
- noen bifaller planens betoning av lærerens rolle; andre mener at opplæringen som et kollektivt ansvar for skolens personale ikke er tilstrekkelig tydelig i planen;
- noen mener de konflikter vår sivilisasjonsform utløser, bør beskrives skarpere; andre mener at teknologiens positive bidrag til vår livsform er utelatt.

Departementet har vurdert og avveiet råd, motforestillinger og kritikk. På bakgrunn av høringsuttalelsene, og med sideblikk til den offentlige debatten om høringsutkastet, legges

nå en bearbeidet versjon av generell del av læreplan for grunnskole og videregående opplæring ved denne stortingsmeldingen.

Læreplanens hovedstruktur er beholdt, men det er foretatt en lang rekke endringer for å ivareta de mange forslag til forbedringer som er kommet. Det er lagt vekt på den samlede balanse og at planen ikke må bli for omfattende.

Læreplanens generelle del setter det som er felles for skoleslagene i sentrum. Særtrekk ved de enkelte skoleslag vil bli tatt opp i de spesielle læreplanene. Også disse vil ta utgangspunkt i gjeldende formålsparagrafer, men i sterkere grad være preget av den funksjon de enkelte skoleslagene har i samfunnet.

Flere av de innspill og endringsforslag som er kommet gjennom høringsrunden, vil dermed bli ivarettatt i det videre arbeidet med læreplaner de ulike skoleslag. For eksempel er M87 todelt, og har 13 kapitler som i stor detalj går inn på områder som bare er gitt en kort prinsipiell omtale i den vedlagte generelle del. Disse spørsmålene vil altså departementet arbeide videre med, både mht. prinsipper for organisering og arbeidsmåter og i de konkrete læreplanene som utarbeides for ulike trinn og opplæringsløp.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

tilrår:

Avtrykk av tilråding fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 30. april 1993, ... vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold, blir sendt Stortinget.

Vedlegg:**Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Generell del.****LOV OM GRUNNSKOLEN****§ 1. FØREMÅL**

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsforhold mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.

LOV OM VIDEREgåENDE OPPLÆRING**§ 2. FORMÅL**

Den videregående skole skal forberede for yrke og samfunnsliv, legge et grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling.

Den videregående skole skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelse av de kristne grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske ideer og vitenskapelige tenkemåte og arbeidsmåte.

Den videregående skole skal fremme menneskelig likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar.

LOV OM FAGOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET**§ 1. FORMÅL**

Loven tar sikte på å utvikle faglig dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn.

§ 12.2.

Lærlingen skal aktivt utnytte opplæringsmulighetene i arbeidsforholdet og medvirke til å skape et godt arbeidsmiljø og gode samarbeidsforhold.

LOV OM VOKSENOPPLÆRING**§ 1. FORMÅL**

Målet for voksenopplæring er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrker og samfunnsliv.

LOV OM FOLKEHØGSKOLAR**§ 2 FØREMÅL**

Folkehøgskolen skal i samsvar med sine tradisjoner fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg. Innan dei rammer dette gjev, fastset skoleeigar verdigrunnlag og målsetjing.

Målformuleringer fra formålsparagrafene

Nedenfor er listet opp endel nøkkelformuleringer fra formålsparagrafene for skoleverket, gruppert etter hovedområder. Den generelle del av læreplanen utdyper disse områdene. Lovene som siteres er markert slik, som en «tripp-trapp-tresko»:

• **GRUNNSKOLELOVEN**

- Lov om videregående opplæring
- # Lov om fagopplæring i arbeidslivet
- * Lov om voksenopplæring
- > Lov om folkehøgskolar

HOVEDOMRÅDER I FORMÅLSPARAGRAFENE

RELIGION OG ETISK ORIENTERING

- KRISTEN OG MORALSK OPPSEDING
 - bidra til å utvide kjennskapet til og forståelse av de kristne grunnverdier
 - # ansvar
 - * fremme verdiorientering
- ÅNDSFRIHET OG TOLERANSE
 - menneskelig likeverd og likestilling
 - åndsfrihet og toleranse

SKAPENDE EVNER

- UTVIKLE EVNER ÅNDELIG OG KROPPSLIG
 - hjelpe elevene i deres personlige utvikling
 - vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte personlig utvikling

ARBEID

- forberede for yrke og samfunnsliv
 - # utnytte opplæringsmulighetene i arbeidsforholdet
 - # faglig dyktighet, forståelse og ansvar for fag, yrke og samfunn
 - * likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter

ALLMENNDANNELSE

- GI GOD ALLMENNKUNNSKAP SÅ KAN BLI GAGNLIGE OG SELVSTENDIGE MENNESKER I HJEM OG SAMFUNN
 - nasjonale kulturarv, forberede for ... samfunnsliv
 - legge grunnlag for videre utdanning
 - * [styrke] selvstendig innsats ... i yrke og samfunnsliv hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv
 - > fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg.

SAMARBEIDSFORMER

- I FORSTÅELSE OG SAMARBEID MED HJEM ... UTVIKLE GODE SAMARBEIDSFORMER MELLOM LÆRERER OG ELEVER OG MELLOM SKOLE OG HJEM
 - de demokratiske idéer
 - internasjonalt medansvar
 - # godt arbeidsmiljø, gode samarbeidsforhold
 - * [styrke] samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv

NATUR OG MILJØ

- økologisk forståelse

DISPOSISJON FOR LÆREPLANENS GENERELLE DEL

INNLEDNING

DET MENINGSSØKENDE MENNESKE

- Kristne og humanistiske verdier
- Kulturarv og identitet

DET SKAPENDE MENNESKE

- Kreative evner
- Tre tradisjoner
- Kritisk sans og skjønn
- Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev

DET ARBEIDENDE MENNESKE

- Teknologi og kultur
- Læring og arbeid
- Undervisning og egen læring
- Fra det kjente til det ukjente
- Tilpasset undervisning
- Allsidig utvikling av alle
- Lærernes og instruktørenes rolle
- Formidlingsevne og aktiv læring
- Læring som lagarbeid

DET ALLMENDANNETE MENNESKE

- Konkret kunnskap og helhetlige referanserammer
- Felles forståelse i et spesialisert samfunn
- Internasjonalisering og tradisjonskunnskap

DET SAMARBEIDENDE MENNESKE

- En sammensatt ungdomskultur
- Plikter og ansvar
- Livskunnskap fra fellesskapet i skole og opplæring
- Et bredt læringsmiljø: Elevkultur, foreldre-deltakelse og lokalsamfunn

DET MILJØBEVISSTE MENNESKET

- Naturfag, økologi og etikk
- Menneske, miljø og interessekonflikter
- Naturglede

LÆREPLAN – GENERELL DEL

INNLEDNING

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar – til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet.

Utdanningsverket må bygges slik at voksne kan få samme muligheter som dagens unge. Grunnutdanningen vil ikke lenger strekke til for livslang yrkesutøvelse. Omstilling og dermed kunnskapsfornyelse vil være det stabile livsinnslag. Den kunnskap de voksne har fått i grunnutdanningen, må derfor både vedlikeholdes og fornyes. Utdanningsverket må være åpent, slik at det blir mulig å vende tilbake til opplæring gjennom hele livet og fra alle yrker, uten store formelle hindre. Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell.

Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet.

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst.

Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats

som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.

Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

Skal utdanningen fremme disse målene, kreves en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver.

DET MENINGSSØKENDE MENNESKE

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår.

Kristne og humanistiske verdier

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for framgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser.

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet.

Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial framgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle.

Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling.

Samtidig må de unge lære at skiftende epoker har hatt vekslende sed og skikk, og at forskjellige samfunn har ulike regler for rett livs-

førsel. De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker.

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Den skal vise kunnskap som en skapende og omformende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer.

Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sinandel. Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet: om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige. Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt: på den ene side ved at alle skal bidra til ordninger som løfter og hjelper oss selv når vi behøver det, og på den annen side ved å utvikle andre etter deres evner og støtte dem når de blir rammet.

Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Men mennesket kan også handle destruktivt: i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv. Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levede gjøremål slik at de blir en virksom kraft i folkets liv. Den må gi livstro og alvor som kan bære gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg.

Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler. Elevene må få treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på. Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og i samfunnet som omgir den.

Kulturarv og identitet

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.

Samtidig forteller kulturhistorien at kontakt med andre og forskjellige livsformer gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser. Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon.

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike leveste.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.

Mange mennesker er funksjonshemmet i forhold til sine omgivelser. Oppfostringen må formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet. Og den må skape skjønn for at vi alle kan rammes av sykdom eller ulykker, nød eller prøvelser, slag eller sorg, som kan gjøre enhver avhengig av andres omsorg.

DET SKAPENDE MENNESKE

Menneskets særtrekk er at det både kan fatte det tidligere slektledd har tenkt og følt, bruke det de har frembrakt og formet – og samtidig

overskride de begrensninger som fortiden satte ved nybrott og oppfinnsomhet.

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd.

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Barn starter på et stort eventyr som med hell og omsorg kan vare et livsløp. Skolen må lære dem ikke å være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand.

Kreative evner

Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.

Barns nysgjerrighet er en naturkraft. De er fulle av lærelyst, men også av uvitenhet og usikkerhet. Mye av det de lærer, henter de ved å ta etter eldre barn og de voksne; ved det blir de sosiale. De utvikler sine skapende evner til å tenke, tale, skrive, handle og føle ved å innlemmes i de voksnes verden og tilegne seg de voksnes ferdigheter.

For barn og unge er verden ny og derfor ikke selvfølgelig. De kan famle og spørre om det voksne tar for gitt, og har fantasi og forestillingsevne i rikt monn. Virkeligheten setter få grenser for deres tanker. Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære, og en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om og gjøre bruk av i opplæringen – fordi barn også i stor grad lærer av hverandre.

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og fremgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frembringe nye estetiske uttrykk. Skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk, bevegelse og ord.

Undervisningen må derfor vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft stadig har endret menneskenes levekår og livsinnhold, og under hvilke historiske vilkår det har skjedd. Fortidens små og store landevinninger gir ikke bare respekt for det mennesker før oss har frembrakt. De viser også at fremtiden er åpen,

og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker.

Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder.

Tre tradisjoner

Opplæringen må derfor tuftes på og vise tidligere tiders bidrag, slik de har nedfelt seg i menneskenes store tradisjoner for skapende arbeid, søking og opplevelse. Kjennskapet til disse tre tradisjoner viser at hver generasjon kan føye nye innsikter til de foregåendes erfaring, at vanetenking kan brytes og kunnskap kan ordnes på nye måter – og at de som vokser opp nå, vil yte skapende bidrag for dem som kommer etter. Undervisningen må derfor legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i videre utvikling av praksis og i innhenting av ny kunnskap.

Den første av dem er knyttet til *praktisk virke og læring gjennom erfaring*. Mange av de ting som er en del av menneskenes velferd, er ikke resultat av store sprang, men av en lang serie forbedringer i små skritt, i alle slags hjelpemidler, redskaper og rutiner – fra skrive-maskiner til symaskiner, fra klokke til komfyre, fra byggeskikk til arbeidsteknikk. Samfunnets fremgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavede få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker. Gjennom igjen og igjen å møte de samme problemer har de gradvis utviklet godt håndlag og sikker praksis i bruk av redskaper og materialer. For å løse oppgavene bedre, har menneskene trinnvis forbedret teknologi, verktøy og maskiner.

Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt fremover gjennom generasjoners prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv. Det gjelder også sosiale oppfinnelser: konstitusjonelle styreformer, kollektive ordninger som fagforeninger eller lovverk om miljøvern. Viten om denne del av kulturarven og historien gir både trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandring-er.

I de fleste virksomheter, også innenfor opplæringen, har slike erfaringer dels avsatt seg som taus kunnskap, som sitter i hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å bevisstgjøre

re og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt.

Den andre tradisjonen møter elevene gjennom skolefag, der ny viten er hentet gjennom *teoretisk utvikling* og er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning. Den presenteres i språk og samfunnsfag, i matematikk og naturfag.

Opplæringen i den omfatter trening i tenking – i å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre med resonnement, observasjoner og eksperimenter. Dette går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring.

Den tredje er vår *kulturelle tradisjon*, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsessevne og uttrykkskraft.

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse. Det gir også teft for eget talent, der alle kan finne noe de kan mestre og overraske seg selv med. Øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats. Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnene til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor.

Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og diktning åpninger for å skape livaktige, eventyrlige verdener østenfor sol og vestenfor måne – og ved det gjøres virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk for alle.

Kritisk sans og skjønn

På alle livsfelter kreves kritisk skjønn, som også utvikles i møtet med disse tradisjonene. Dømmekraft utvikles ved å vurdere ytringer og ytelser mot standarder. Å gi stilkarakter i sport krever et trenet blikk; å bedømme kvaliteten på et arbeid krever faginnnsikt. Forstandig vurdering – evne til å fastslå kvalitet, karakter eller brukelighet – forutsetter modning ved gjentatt øvelse i bruk og problematisering av velprøvede standarder. I møtet med både kunstneriske uttrykk og arbeidslivets normer for godt håndverk og god form, må inntrykkene gis tid til å felle seg ned, slik at de kan vokse fram som selvstendige holdninger.

Felles for de tre tradisjonene er at de føyer sammen menneskenes evner til å skape og oppleve. De viser hvordan søking på ulike om-

råder har frembrakt bidrag av varig verdi. De fremhever både den rike arven vi forvalter fra fortiden, og de gir kunnskap om menneskenes muligheter til stadig videre utvikling.

I mange virksomheter og yrker koples alle tre tradisjoner: En tømrer må f.eks. ikke bare være nevenyttig og netthendt, men også vite hva en bjelke tåler av trykk og strekk, og ha standarder for en godt utført jobb og for et vakkert utseende arbeid.

Ved allsidig anskueliggjøring av alle tre tradisjoner, fremmes en harmonisk personlighetsutvikling. Derfor må opplæringen trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag: at naturen har sine lover, men også sin skjønnhet og storhet; at kunstnere kan prøve å fange og tolke den; at gode idéer kan vekke sterke følelser og at innsikter kan gis en vakker form, enten det er ved språklig drakt eller ved oppstillingen av en formel.

Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev

Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap.

Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt.

Vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle. Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimentelle.

Innenfor forskningen styrer rådende oppfatninger det en søker av fakta eller sammenhenger. Samtidig er forskning en fremgangsmåte for å korrigere forutinntatte standpunkter, rådende teorier og gjeldende begrep – og for å utvikle nye. Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt – hverken av seg selv eller andre.

Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever trening av tre egenskaper:

- evnen til undring og å stille nye spørsmål,
- evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og
- evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder.

Både ved eksempler og praksis bør opplæringen gi erfaring med disse trinnene i forskning – som nettopp svarer til barn og unges naturlige vitebegjær: å gjøre iakttagelser, å

søke og finne forklaringer, å se implikasjoner og prøve holdbarhet.

Menneskene har opp gjennom historien bygget en felles arv av kunnskap som er nedfelt i ulike vitenskaper. Denne kunnskapen er formet for å ordne, begripe og mestre en mangesidig og kompleks virkelighet. Forståelse og teorier er utviklet i et samspill mellom menneske, samfunn og natur, der tanker og fremgangsmåter er prøvd mot kompliserte omgivelser. Slik er redskapene våre, både de tankemessige og tekniske, stadig blitt bedre og mer virkningsfulle. Slik vil de i fremtiden forbedres ved ny forskning.

Det er derfor vesentlig at elevene får del i denne kulturarven gjennom opplæringen. Samtidig er det viktig at de ikke oppfatter vitenskap og teori som evige og absolutte sannheter. Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter. Utdanningen må bidra til solid kunnskap. Men den må også gi forståelse av de begrensninger de fremherskende tenkesett alltid vil ha, og av at etablerte tankebygninger kan stenge for ny innsikt.

Og undervisningen må tydeliggjøre de etiske spørsmål som forskningen selv reiser og de moralske vurderinger som må gjøres når ny viten åpner for nye valg. Den forskning som sprenger grenser for hva som er mulig, må møtes av verdier som setter grenser for hva som er tillatt.

DET ARBEIDENDE MENNESKE

Arbeid er ikke bare et middel til å skaffe seg utkomme. Det er et særtrekk ved mennesket at det både utprøver, uttrykker og utvikler sine evner i arbeid. Opplæringen skal gi elever og læringer innsyn i variasjonen og bredden i vårt arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det. I deler av arbeidslivet beror innsatsen i særlig grad på medmenneskelig innsikt og omsorg, i andre deler er bruken av ulike teknologiske hjelpemidler avgjørende.

Teknologi og kultur

Teknologi er fremgangsmåter menneskene har utviklet for å nå sine mål, arbeide lettere og samarbeide bedre. Teknologi gir hjelpemidler for å lage og gjøre ting – dyrke jord, veve klær, bygge hus, lege sykdom eller reise til lands, til vanns eller i luften.

Teknologi og den forskning og utvikling som ligger bak den er både siviliserende og inspirerende. Den er siviliserende fordi den gjør

det mulig å leve med mindre slit og sykdom, og fordi den frigjør tid fra livsopphold og matstrev til overskudd og kultur. Den er inspirerende fordi den er et skapende uttrykk for samspillet mellom ånd og hånd for å møte behov og lengsler. Teknologi er ofte et uttrykk for medfølelse, som ønsket om å hjelpe til å mette eller helbrede, til å forlenge eller lette livet, til å ta hånd om barn eller heve levekårene.

Teknologiens historie er historien om oppfinnsomhet – om hvordan råemner kan formes og brukes for å lage nye ting: flint eller fyrstikker, avl for bedre husyr, jernbane for å lette transporten, urter for å lindre smerte – hjulet og stålet, klokken og kruttet. Mange av disse oppfinnelser ble gjort av det praktiske livs kvinner og menn – bønder, mekanikere, jordmødre, håndverkere.

Skifte i teknologi markerer de store epoker i menneskenes historie – fra steinalder til atomalder, fra jordbruksrevolusjonen til den industrielle revolusjon. Teknologisk endring favner alle menneskelige yringsformer – byggeskikk, fiske, fabrikker, transport, ernæring, boktrykkerkunst, film og musikk. Teknologi i bred forstand har satt beregnelighet og sikkerhet i stedet for tilfeldighet og sammentreff.

Teknologi i bred forstand har derfor satt dype spor i forholdet mellom mennesker – i arbeidsdeling og maktforhold, i classeskiller og kriger. Den samlede teknologiske utvikling har gjort menneskenes kår mindre naturbestemt og mer samfunnsbestemt.

Men utviklingen av teknologi har vært tveegget fordi menneskene har hatt kryssende formål: Den har lettet menneskenes liv ved nye åpninger for byggende virke – men har også øket rommet for herjinger og ødeleggelse. Nye våpen har utvidet rekkevidden og omfanget av konflikter. Vårt samfunns velferd og eksistens er basert på et høyteknologisk arbeidsliv. På den annen side kan den samme anvendte vitenskap og teknologi brukes for destruktive formål – til å produsere altødeleggende våpen og til å utbytte og utplyndre både mennesker og natur. Når teknologien ikke styres, eller styres feil, kan den utarme jordas ressurser og ødelegge levekårene også for fremtidige generasjoner.

Fremveksten av ny teknologi utvikler redskaper, næringsveier, samfunnsformer og åndsliv. Det er en vesentlig del av allmennbildelsen å kjenne vår teknologiske kulturelle arv.

Læring og arbeid

God læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre

et arbeid. Det er godt dokumentert at elevenes ytelser tydelig påvirkes av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn.

Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen har nytte langt ut over skolens rammer. Opp-læringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Skolen må derfor stå i tett utveksling med samfunnet rundt og gradvis gi elever og læringer innsyn i og forberedelse for aktivt virke i yrkesliv, kulturliv og politikk.

Undervisning og egen læring

Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.

Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren.

Opplæringen må derfor fremme evnen til flid og til å gjøre seg umak. Den må nøre utholdenhet ved å la de unge oppleve at erfaringer, kunnskaper og anlegg gir bedre mestring og blir verdsatt. God undervisning skal gi elevene erfaringer fra å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv.

Fra det kjente til det ukjente

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.

Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med – både lokale erfaringer de har høstet, målføret i deres nærmiljø og felles impulser de har fått gjennom massemediene. Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom kon-

krete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse. Ikke minst må den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle.

Tilpasset opplæring

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved levere-gler. Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling. En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dem som har særlige vansker og ved overgang-er mellom trinn og skoleslag.

Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen. Læringsmiljøet skal både være humant og tro mot barns nyfikenhet. Å lære å lese og skrive, regne og tegne, prøve, agere og analysere skal utløse kreativ trang, ikke innsnevre den.

Allsidig utvikling av alle

Mennesket gror og vokser ved å handle og virke. Opplæringen må derfor gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Konkrete oppgaver tjener både som forberedelse til dagliglivets plikter og gir erfaringer for refleksjon. Praktisk arbeid og øvelser må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen.

Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring – og de må ta ansvar for egen adferd og væremåte. Skolen må derfor i hele sin virksomhet både ha blikket vendt mot det neste trinn og ruste elevene for mer og mer å ta del i de voksnes verden, og mot de forutsetninger den enkelte elev kommer med.

De siste mannsaldrene er systematisk skole-ling blitt et stadig større innslag i barnas og

de unges tilværelse. Skolen kan derfor ikke betraktes bare som en mellomstasjon i livet. Den er et samfunn i miniatyr som må favne hovedtrekkene av samfunnet utenfor. Skolen er bærer av en kunnskapskultur og en samværskultur som må være åpen for verden rundt, men som samtidig må danne en motvekt mot omgivelsenes negative påtrykk. Den må forsvare barndommens og ungdomsalderens egenverdi, men også være et alternativ til ungdommens egen kultur.

Lærerens og veiledernes rolle

Lærerens og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv. Slik fagkunnskap kan en ikke vente at barn og unge skal utvikle på egen hånd. Forestillinger barn danner seg om saksforhold og sammenhenger kan være både mangelfulle og forkjærte. En lærer må derfor beherske faget godt, både for å kunne formidle med kyndighet og møte de unges vitelyst og virketrang.

Lærere må kjenne kunnskapens grenser og muligheter – også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning. En lærer som skal fungere godt, må selv ha mulighet for å komme videre i sin egen utvikling gjennom etter- og videreutdanning.

Å forklare noe nytt innebærer å forankre det til noe kjent. Dette oppfylles ved at læreren bruker uttrykk, bilder, analogier, metaforer og eksempler som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter – det eleven vet, kan og tror fra før. Mye av dette er felles for elevene, i vår brede kulturarv som gir klangbunn for kommunikasjon, samtale og læring.

Men selv i en felles kultur er det store variasjoner mellom individer etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø. Det som er et slående eksempel eller et treffende bilde for én elev, kan være meningsomt for en annen. Det elevene har tatt med seg fra hjem, bosted eller tidligere skolegang, avgjør hvilke forklaringer og eksempler som skaper mening. Elever som kommer fra andre kulturer har ikke samme del i den norske fellesarven. Den gode lærer bruker derfor mange og ulike bilder for å vise felles mønstre, og henter stoff og illustrasjoner fra de opplevelser ulike barn har hatt og de forskjellige erfaringer unge har gjort. Og den gode skole legger stor vekt på å utvide elevenes felles assosiasjonsgrunnlag fordi det gjør det lett å kommunisere tett.

Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og

engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar. Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn. Å kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelts forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt.

Formidlingsevne og aktiv læring

Men fagkunnskap er ikke nok for å være en god lærer – det kreves også engasjement og formidlingsevne. En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget.

Elevene kommer til skolen med lærelyst: Med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sider ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og motivasjon i ulike fag og faser. I lærerens kompetanse inngår kunnskap om barn, unges og voksnes normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil eller når foreldre ikke strekker til. Alle har sin egenverdi også når de ikke er vellykket under opplæringen.

Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre. Lærerne må vise vei til ferdigheter som er innen rekkevidde og til stoff som er overkommelig. Og de må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå.

Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetning for det, er respekten for elevenes integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland.

En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slokke interessen for faget og skade elevenes selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring.

Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. En god lærer øker også deres utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks viker unna om de ikke får det til med en

gang. En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør.

Lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest å gjøre med, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking.

Lærerrollen endrer seg i takt med elevenes utviklingstrinn. For voksne elever er det en særlig utfordring å bygge på de varierte erfaringer de har vunnet utenfor utdanningsverket, i yrke, familie og samfunnsliv.

Aktive formidlere trenger gode hjelpemidler. Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplanen.

Læring som lagarbeid

I dag er undervisning og læring lagarbeid. I undervisningen deler lærere og instruktører med ulike spesialiteter ansvaret for både enkeltelever, grupper og klasser. De har forpliktelser både overfor skolen og for de opplæringsløp der deres bidrag er et nødvendig ledd i helheten. Andre yrkesgrupper kommer også mer med i oppfostringen, f.eks. gjennom skolefritidsordninger, ungdomsklubber, sport og organisasjonsliv.

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. I klasserom og verksted må det være ro og ryddighet nok til at det kan fungere som en seriøs arbeidsplass. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjanse til å konsentrere seg.

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

Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan skoleklasser virker på elevene, men at det ikke er noen motsetning mellom å trives og å løftes. Klasser med det beste sosiale miljø

har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever. Ved siden av elevenes øvrige oppvekstmiljø, skyldes forskjellene mellom klasser i stor grad lærernes strukturering av klassens arbeid, og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene. Hvis lik rett til utdanning skal være reell, er det ikke tilstrekkelig at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn. Retten må også være uavhengig av den skoleklasse den enkelte elev havner i.

Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere. Det krever både felles tid på skolen og samordning av virksomhet på tvers av tradisjonelle klasseinndelinger.

Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave – den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt.

Samtidig er samordningen av innsatsen og samspillet mellom kollegene avgjørende for de resultater som nås. Dette stiller nye krav til skolens ledelse. Lærernes mulighet for å yte sitt beste forutsetter overskudd og trivsel, og en arbeidsgiver med sans for læreryrkets egenart og særpreg.

Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn – de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. Samtidig har skolen en sentral oppgave i utviklingen av et godt oppvekstmiljø. Gode lærere har derfor åpenhet overfor og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål.

DET ALLMENNDANNEDE MENNESKE

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu.

God allmenndannelse vil si tilegnelse av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig;

- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen.

Opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på et felt slår over på andre – som når produksjon virker tilbake på natur og miljø. Mennesker kan utløse krefter de ikke kontrollerer, eller forvolde virkninger de ikke overskuer. Dette tydeliggjør at den kunnskap vi anvender, ofte er utilstrekkelig, og understreker behovet for mer helhetlig kunnskap. Men tverrfaglig samarbeid krever faglig soliditet om det ikke skal bli overfladisk og useriøst.

Konkret kunnskap og helhetlige referanserammer

I opplæringen må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon, slik at den gir oversikt og skaper sammenheng. Konkret kunnskap er nødvendig for læring, og undervisningsopplegget må derfor angi hva elevene bør bli fortrolige med, i hvilken rekkefølge og på hvilke trinn.

Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte ny kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen. Særlig viktig er de grunnleggende referanserammene i de forskjellige fagene. Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Mangler referanserammene som kan gi flommen av inntrykk og delkunnskaper mening, blir det hele lett bare flimmer. Ordne kunnskap må til for å lære å lære – for å bruke det en vet til å få grep på det en ikke kan. Det er helhetlige rammer som gir mønster for nye biter som skal føyes til mosaikken.

For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles.

Felles forståelse i et spesialisert samfunn

Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelsen – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter.

Det er derfor viktig at disse referanserammer og den nye teknologiske kunnskap deles av alle grupper slik at det ikke skapes store forskjeller i forutsetninger for deltakelse. Og det er viktig at formidlingen skjer slik at den

ikke befester tradisjonelle kjønnskillinger, der jenter oppdras til at «kvinner ikke forstår» naturvitenskap og teknikk.

De som ikke har del i den bakgrunnsinformasjon som tas for gitt i den offentlige debatten, vil ofte være ute av stand til å fatte poenget eller gripe sammenhengen. Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan – de trenger stadig ekstra forklaringer.

Slike plattformer for forståelse spenner over historiske hendelser («9. april»), Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen og nåloyet») eller tegnene som brukes på værkartet. Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle – og dermed kommunisere smidig – kan man bli fremmedgjort i eget land.

Uten overgripende referanserammer blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer – ikkespesialister – å ta del i beslutninger som griper dypt inn i deres liv. Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams, underforstått tenkesett. De gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye idéer, situasjoner og utfordringer.

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Internasjonalisering og tradisjonskunnskap

Strømmene mellom nasjonene – av tanker og teknologi, av penger og produkter, av utstyr, materiell og maskiner – er blitt stadig mer omfattende, sterke og uavvendelige. Vår natur rammes av andre lands forurensninger, vårt arbeidsliv er underkastet verdensmarkedets konkurranse, moderne massemedia formidler et trykk av nyheter og opplevelser som treffer alle på samme tid.

Det stiller flere utfordringer til opplæringen: Å forene teknisk kyndighet med menneskelig innsikt, å utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig, og å forene internasjonal orientering med nasjonal egenart.

Et forskningsbasert samfunn risikerer å bli stadig mer teknologidrevet. Strømmen av teknologiske funn og fakta krever bred viten om en skal unngå «vitenskapelig analfabetisme»: manglende evne til å skjønne hva ord som «genspleising», «ozonlag» eller «immunforsvar» betyr eller hvilke sosiale konsekvenser de innebærer.

Det bygges uavbrutt nettverk av kunnskap som binder organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter sammen. Norges evne til gjøre seg gjeldende og komme med i dem for å utvikle velferd og bevare miljø, avhenger av de bidrag landet kan yte internasjonalt. Det fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk.

Den internasjonale kunnskapskulturen knytter menneskeheten sammen gjennom utvikling og bruk av ny viten for å bedre levekårene. De voksne som lever og de unge som vokser opp i dag, må få vitsyn og viten som rustet dem til å bidra til slike felles anstrengelser – og særlig de som kan hjelpe verdens fattige folk. Kunnskap om sammenhengene i samfunnet og i naturen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig; omsorg for andre og for det felles livsmiljøet er nødvendig.

På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur. Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg.

Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet – for å bevare miljøer med bredde og styrke.

God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn. Da blir det også lettere for elever som skifter bosted å finne feste på nytt, fordi flytting blir en bevegelse innenfor et kjent fellesskap. Båndene mellom generasjonene blir tettere når de deler erfaringer og innsikt – eller opplevelser, sanger og sagn. Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelig for dem.

Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over tid. Historisk kunnskap utvider også erfaringene for å sette mål og velge midler i fremtiden. Fortrolighet med det mennesker har følt, tenkt og trodd utvider rommet for innsikt og handling, og minner om at dagens forhold vil endre seg.

Opplæringen skal derfor gi kunnskaper som er allsidige og fullstendige. Den skal vise hvordan vår erkjennelse har grodd fram ved et

langt skaperverk, som spenner over mange generasjoner og har krysset mange grenser. Slik opplæring gir respekt og aktelse for det mennesker før oss har utrettet og lar oss plassere oss selv i en historisk utvikling.

Kort sagt: God allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre *sammen* – historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden.

DET SAMARBEIDENDE MENNESKE

En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.

En sammensatt ungdomskultur

I tidligere tider skjedde en større del av oppfostringen ved at barn og unge direkte tok del i de voksnes praktiske virksomhet for å løse felles oppgaver. Nå skjer storparten av opplæringen i skoler – i spesialiserte institusjoner med undervisning som oppgave. De unge står i stor grad utenfor arbeidslivets prosesser, og har i liten grad ansvar for eller kontroll over dem. Deres økende bruk av massemedier både setter dem i en passiv tilskuerrolle og utsetter dem for motstridende verdisyn.

Innsnevringen av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen og reduksjonen av deres omgang med de voksne, forsterkes av en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur. Denne ungdomskulturen utheves ved at skolene atskilles fra resten av samfunnet og ved at elevene deles i skoleklasser etter alderstrinn. Barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre, slik at de kan lære av egne tiltak. Innslaget av indirekte erfaring har økt på bekostning av den direkte.

Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser. Endringene i barns og unges oppvekstkår gjør at de samværsformer og arbeidsmåter som anlegges i oppfostringen, får større betydning for elevenes vekst. Erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet er forbilledlig og bør benyttes også i det øvrige skoleverket.

Samtidig er den formelle undervisningen bare en del av barns og unges livsfelt. Oppveksten er også en tumletid. Flere enn noen gang før aktive i sport og musikk, i organisasjoner

og lag, i kor og klubber, der de setter sine egne standarder i kretser av venner, påvirker og påvirkes av sitt eget miljø. Skolen må finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper.

Plikter og ansvar

Elever og læringer bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter, der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: øvelse i å tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg.

Det innebærer at elevene fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – må få plikter og gis ansvar. Ikke bare for egen flid og fremgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefellesskapet. Slike oppgaver omfatter hele registret fra fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever, ansvar for orden og ryddighet, innsats ved klassetilstelninger og samlingsstunder, hjelp ved bespisning osv.

Formålet med dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv. De som ikke er stimulert tilstrekkelig fra hjem eller nabolag, må få mulighet til vokster i et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling. Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid, der de dels er ytere og dels mottakere av tjenester. De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens.

Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring. Både den enkeltes hverdag i skolen og muligheter senere i livet kan bli ødelagt hvis konflikt og uorden får sette sitt preg på miljøet. Alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette.

Livskunnskap fra fellesskapet i skole og opplæring

Mye av den livskunnskap de unge må få med seg fra opplæringen, ervervet de før gjennom plikter i storfamilie og deltakelse i arbeidsliv. Dagens opplæring må også omfatte

- erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner og øvelse av «kriseferdigheter», dvs.

evne til å handle i møtet med uventede vansker eller ukjente oppgaver. Samlet er dette en trening i sosialt ansvar.

- erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andres. Dette fordrer utvikling av ferdigheter til organisering: evne til å samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver, foreslå alternative løsninger
- erfaring fra skolens virksomhet: kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer. Slike erfaringer gir forståelse for hvordan konflikter møtes og løses, øvelse i å fremme egne og andres interesser og evne til stå oppreist i motbør. Som ledd i dette må elever og læringer også få trening i å ta kontakt med myndigheter og media.

Skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser, for evnen til deltakelse styrkes ved bruk. I et samfunn med så komplekse institusjoner som vårt, er dette vesentlig.

I et hele må opplæringen rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold. Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen.

Et bredt læringsmiljø: Elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn

Skolen som læringsmiljø går ut over den formelle opplæring og forholdet mellom elev og lærer. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål.

Forholdet mellom elevene – og elevkulturens verdsett – er en vesentlig del av læringsmiljøet. Elevkulturen legger markerte føringer på hva skolen formår.

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønstret rundt skolen. I en tid da storfamilien spiller mindre rolle i de unges liv, og der media har rykket inn der foreldrene er trukket ut i arbeidslivet, fordres en mer be-

visst mobilisering av foreldrene for å forsterke skolens og dermed elevenes sosiale og normative omland.

Dersom skolene skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn. Dette er nødvendig om de skal kunne sette felles standarder for barnas og de unges aktivitet og adferd. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.

Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø. De unge henter på egen hånd impulser og erfaringer herfra som undervisningen må knytte an til og berike. I fagopplæringen er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet. Men undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn. Skolen være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet, der det også knyttes nærmere kontakter ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv.

DET MILJØBEVISSTE MENNESKET

Vårt livsmiljø er blitt stadig mindre bestemt av naturforhold, og mer bestemt av menneskenes eget virke. Velferden avhenger av evnen til å utvikle ny idéer, til å bruke avansert teknologi, til å skape nye varer og til å løse tradisjonelle problemer med mer fantasi og fornuft. I løpet av få år kan nye produkter radikalt endre menneskenes liv, som glødelampen eller bilen, PC'en eller antibiotika. Det er ofte kort vei fra oppdagelse til anvendelse – som når laserstråler brukes i CD-spillere, operasjonskniver eller laserskrivere.

Mennesket er en del av naturen, og treffer stadig valg med konsekvenser ikke bare for egen velferd, men også for andre folk og for naturmiljøet. Valgene har konsekvenser på tvers av landegrenser og over generasjoner. Livsstil påvirker helse; vårt lands forbruk forårsaker forurensning i andre land; vår tids avfall blir neste slektledds problem.

Naturfag, økologi og etikk

Kunnskap og forskning har bedret menneskenes helse, løftet deres levekår og hevet deres velferd i store deler av verden – men har også forsterket ulikheter i verdenssamfunnet og trusler mot naturen.

Et hovedtrekk ved moderne samfunn er at de mer og mer baseres på teknologi – på fremgangsmåter og hjelpemidler for å omdanne na-

turens råstoffer for menneskenes formål. Det har gitt oss medisiner og vaksiner, bøker og fjernsyn, tekstiler og turbiner, kvartsur og vaskemaskiner. I alt vi omgir oss med, blir innslaget av kunnskap større – fra joggesko til røykvarslere. Utvikling av ny teknologi er et felt for utfoldelse av fantasi og skaperkraft som kan berike både den enkeltes liv og samfunnets kultur. Teknologisk kunnskap er en del av allmenndannelsen – nysgjerrigheten til å forstå dem som har levd og skapt før oss, og kraft til å trenge inn i egen natur og naturen omkring.

Mennesket finner glede både ved å stille spørsmål og finne svar, og det finner trygghet ved å vite og mestre. Anvendelsen av naturvitenskapelig innsikt er blitt et forbilde på målrettet bruk av kompetanse og en drivkraft til å vinne ny erkjennelse. Det har spredt seg til andre områder, som når samfunnsvitenskapelig og humanistisk innsikt legges til grunn for å treffe mer fornuftige og humane valg.

Menneske, miljø og interessekonflikter

På alle områder har det vært store vitenskapelige gjennombrudd. Kunnskap og ny teknologi har utvidet rommet for inngrep både i menneskelivet og i naturen. Men bruken av kunnskap har ofte hatt bivirkninger som er blitt registrert sent og har vist seg skadelige. DDT som drepte utøyt og begrenset sykdommer, lagret seg opp i næringskjeden og skadet livet i mange ledd uten at det var tilsiktet. Den materielle vekst som i første omgang kom fra smelting av jern med kull og koks, ga i neste omgang forurensning og sur nedbør som skadet liv og drepte fisk.

Kort sagt: Kunnskap og ny teknologi har utvidet rommet for inngrep både i menneskelivet og i naturen. Men anvendelsen gir ofte forrykninger i flere ledd, som ikke overskues, og som spres i bredere ringer enn tiltenkt. Anvendt vitenskap og teknologi har hatt negative konsekvenser, dels erkjente som ved atomsprenngninger, dels i form av utilsiktede bivirkninger som sur nedbør, skogdød eller drivhus-effekt.

Vårt levesett og vår samfunnsform har dype og truende virkninger for miljøet. Dette driver fram konflikter mellom grupper og mellom land. Konsekvensene av vitenskapens anvendelse er på en gang blitt mer omfattende og sammenflettede. Dette gjør det nødvendig å utvide innsikten om sammenhenger på tvers av faggrenser, og å mobilisere til innsats på tvers av landegrenser. Det øker kravene både til viten og til bevisste økologiske, etiske og politiske avgjørelser hos enkeltindivider og samfunn. Forståelse gjør at valg kan treffes

med innsikt, etisk forstring at de kan tas med skjønn.

De utviklede land med høyt utdanningsnivå har et særlig ansvar for å sikre verdens felles framtid. Verdenskommisjonen for miljø og utvikling har pekt på de problemer som ligger i sammenflettede kriser - f.eks. i bedret helse og økningen av verdens befolkning; i moderne teknologi med overforbruk av ressurser og skade på liv; i økonomisk vekst som forurenser og ødelegger naturen; i fattigdom og forarming.

Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling. Denne må ta utgangspunkt i de begrensninger natur, ressurser, teknologisk nivå og sosiale forhold setter og i de konflikter som utløses når miljøhensyn skal prioriteres. Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenlig med biosfærens evne til å tåle virkningene av menneskenes virksomhet. Og i en bærekraftig utvikling må etisk fostring til medmenneskelighet og solidaritet med verdens fattige være et bærende prinsipp.

Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. Undervisningen må kople solid innsikt om naturens stoffer, krefter og arter med forståelse av hvordan sosial organisasjon og teknologi både løser problemer og virker inn på biosfæren. Den må spore de unges trang til å forstå prosessene i naturen. Det fordrer fordypning i naturfagene.

Undervisningen må motvirke oppsplittet læring. Konkret viten er nødvendig, men er alene ikke nok - helhetlig naturfaglig og økologisk kunnskap er også nødvendig. I undervisningen må den knyttes til samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue fremover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene.

Naturglede

Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nære hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen.

Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke.

Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv.

DET INTEGRERTE MENNESKE

Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs.
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn.
- å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett - og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger.
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide i lag.
- å framelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre - og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst.
- å gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dem til å gå inn og ta ansvar i de voksnes verden.
- å gi praktiske ferdigheter for arbeid, yrke og livets konkrete oppgaver - og å by romslige vekstvilkår for karakter og følelsesliv.
- å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster.
- å gi kunnskap om menneskenes konfliktfylte historie og om fortidens landevinninger - og om samtidens kriser og muligheter.
- å skape bevissthet om hvordan vår tid og vår hverdag er bestemt av tidligere generasjoners valg - og om de føringer vi legger for kommende generasjoner.
- å gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt - og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for.
- å gi sterke opplevelser ved de fremste menneskelige ytelser slik vi kjenner dem fra litteratur og kunst, fra arbeid, handling og forskning - og gi hver enkelt sjansen til å oppdage og utvikle de kimer som ligger i egne anlegg.
- å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans

til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger.

- å gi respekt for andres innsats og ydmykhet for andres bragder - og nok tro på seg selv til å våge å mislykkes.
- å åpne sansene for de mønstre som har festnet seg som tradisjoner, i alt fra musikk til byggekunst - og fantasi til å tenke nytt og evne til å bryte opp.
- å tilføre de unge en solid kunnskapsbase - og forme den slik at det både gir trang til ny viten og evne til lett å erverve ny kunnskap gjennom hele livet.
- å lære elevene å bruke naturen og naturkreftene for menneskelige formål - og lære dem å verne miljøet mot menneskelig dårskap og overgrep.

Opplæringen må balansere disse doble formålene. Oppgaven er en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i har-

moni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.

Når øket kunnskap gir større makt, krever det sterkere betoning av det ansvaret som denne makten gir. Valgene som tas, må bygges på kunnskap om konsekvenser og sammenhenger, men også veiledes ved prøving mot verdier. En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. De unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenfelt måte. Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i.

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

Christian Krohg:
Gode venner, (1897)
Olje på lerret. 50 x 61 cm
Nasjonalgalleriet, Oslo. Inv.nr.NG.M.2347
Foto: J. Lathion, Nasjonalgalleriet
© NG 1993